



# **GESTIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INSTRUCTOR UNIVERSITARIO: TEORÍA-PRAXIS DE SUS ACTORES SOCIALES**



**María Gorety Rodríguez Vieira**  
**Universidad Central de Venezuela**



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
RECTORA

Cecilia García-Arocha

VICERRECTOR ACADÉMICO

Nicolás Bianco

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Bernardo Méndez

SECRETARIO

Amalio Belmonte

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DECANO

Vincenzo Piero Lo Monaco

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

José Loreto

COORDINADORA ACADÉMICA

Laura Hernández Tedesco

COORDINADORA ADMINISTRATIVA

Evelyn Ortega

COORDINADORA DE LOS ESTUDIOS

UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

Rosario Hernández

COORDINADORA DE EXTENSIÓN

Edwin García

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Eithell Ramos

EDICIONES DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco



**GESTIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INSTRUCTOR  
UNIVERSITARIO: TEORÍA-PRAXIS DE SUS ACTORES SOCIALES**  
María Gorety Rodríguez Vieira

Universidad Central de Venezuela  
Depósito Legal DC2018000619  
ISBN: 978-980-00-2900-8

Libro digital de acceso libre  
Mayo de 2018

*Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas,  
Edif. Trasluz, P.B., Ciudad Universitaria de Caracas.  
Apartado de correos N° 47561-A, Los Chaguaramos.  
Caracas c.p.1051. Tf. 605-2953 Email: [cies@ucv.ve](mailto:cies@ucv.ve)*

**UNIVERSIDAD YACAMBU**  
**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**  
**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**  
**Evaluación de la Presentación Oral de la Tesis Doctoral**

Código: \_\_\_\_\_

**TERCER MOMENTO**  
**HORA: 2:00 PM.**

**FECHA:** 23 09 2011  
**MODALIDAD DE ESTUDIO:** P V X

**PROGRAMA:** DOCTORADO EN GERENCIA  
**TÍTULO DE LA TESIS:** GESTION DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INSTRUCTOR UNIVERSITARIO: TEORÍA-PRAXIS DE SUS ACTORES SOCIALES  
**ESTUDIANTE:** MARÍA G. RODRÍGUEZ V.

EVALUACIÓN: Llene la casilla con el valor del puntaje correspondiente

ASPECTOS		5	4	3	2	1	0	Observ.
1.	Sustentación de la postura ontopistémica	5						
2.	Evidencia del aporte teórico durante la exposición de la tesis	5						
3.	Capacidad de síntesis en la exposición de la tesis	5						
4.	Domino de los contenidos presentados	5						
5.	Calidad de las respuestas a las interrogantes de la comisión sobre la temática expuesta	5						
6.	Capacidad expositiva sin apoyo de la herramienta tecnológica	5						
SUB-TOTAL		30						
EVALUACIÓN PRESENTACIÓN ORAL		30		/ 30 ptos				
EVALUACIÓN ACUMULADA ESCRITA (En Acta Segundo Momento)		70		/ 70 ptos				
EVALUACIÓN TOTAL		100		/ 100 ptos		20		/ 20 ptos

ENTREGA DEL INFORME QUE EVIDENCIA LA INCORPORACIÓN DE CORRECCIONES SUGERIDAS EN EL MOMENTO ANTERIOR:

	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Firma		Firma	
Sello			Firma (T)

**ESTE DOCUMENTO ES COPIA FIEL Y EXACTA DEL ORIGINAL**  
 SI U.C.V. Comisión Clasificadora  
 NO Central del Personal Docente y de Investigación

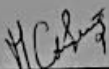
Firma:   
 C.I.N.: 7587522 p. 1/2  
 Fecha: 06 1 03 12014

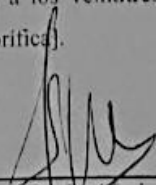
UNIVERSIDAD YACAMBÚ  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO


GESTIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INSTRUCTOR  
UNIVERSITARIO: TEORÍA-PRAXIS DE  
SUS ACTORES SOCIALES


Por: María Gorety Rodríguez

Tesis Doctoral aprobada en nombre de la Universidad Yacambú, por el siguiente jurado, en la ciudad de Barquisimeto, a los veintitrés días del mes de Septiembre de Dos Mil Once. [Con Mención Honorífica].

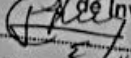
  
\_\_\_\_\_  
Dra. Maritza Principal  
C.I.: V- 4.197.182

  
\_\_\_\_\_  
Dr. José Luis Márquez  
C.I.: V- 4.626.380

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Alfredo Lucena  
C.I.: V-3.087.690

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Alexis Pinto  
C.I.: V- 4.193.648

**ESTE DOCUMENTO ES COPIA  
FIEL Y EXACTA DEL ORIGINAL**  
U.C.V. Comisión Clasificadora  
Central del Personal Docente  
de Investigación

Firma:   
C.I.N°: 274587522  
Fecha: 06 / 03 / 2014

## **GESTIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INSTRUCTOR UNIVERSITARIO: TEORÍA-PRAXIS DE SUS ACTORES SOCIALES**

Autora: María Gorety Rodríguez Vieira

### **RESUMEN**

El presente estudio me permitió indagar e interpretar sentidos y significados sobre la gestión en la formación del Docente Instructor universitario, a través del acompañamiento pedagógico desde las voces y haceres de sus actores sociales, como elemento fundante de la teoría y la praxis. Develar el significado de las acciones de los docentes noveles en el ámbito de sus experiencias cotidianas y en plena intersubjetividad con sus Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos como espacios de interconexión, me llevó a asumir una postura paradigmática, intersubjetiva y dialógica, para develar los nudos verbales e interpretar una realidad relacionada con el saber y hacer pedagógico en ese proceso de interacción. De allí que, seguí el método fenomenológico-hermenéutico. Como informantes claves, seleccioné un Docente Instructor por cada centro regional de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, asimismo, elegí intencionalmente un Jefe de Cátedra, un Jefe de Departamento y un Tutor Académico, para un total de ocho actores sociales. Para recabar la información utilicé la observación participante y la entrevista en profundidad. Simultáneamente, recurrí a las notas de campo, vaciadas tanto en un diario como en mapas conceptuales para formular y develar interrogantes que se generaron en el proceso de interacción dialéctica. Posteriormente, procedí a categorizar, codificar, triangular e interpretar la información. Entre algunos hallazgos resalto: ausencia formativa en los procesos pedagógicos, poca comunicación, escasa participación, desconocimiento de procesos administrativos, inequidad entre pares, distancia geográfica, carencia de recursos presupuestarios y limitada supervisión, lo cual me permitió esculpir una aproximación teórica sobre la gestión en la formación del Docente Instructor universitario, sustentada en la multidimensionalidad del accionar docente en la comprensión de las estructuras que subyacen de la realidad compleja y a su vez el deslinde de modelos mentales arraigados, que se han de superar en esa nueva forma social de pensar y actuar del colectivo universitario. Las reflexiones, en este aspecto, se ofrecen a futuros investigadores acerca de un camino transitado para seguir indagando e incursionando en torno a este escenario.

**Descriptor:** gestión en la formación docente, acompañamiento pedagógico, saberes y haceres docente.

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	9
PRIMER ESCENARIO OBJETO DE ESTUDIO .....	14
Caracterización de la Realidad Abordada .....	14
Intencionalidades del Estudio.....	22
Motivación, Justificación y Relevancia del Estudio .....	22
SEGUNDO ESCENARIO ORIENTACIONES TEÓRICAS .....	28
Encuentros Indagatorios sobre el Mismo Recorrido .....	28
Integración de Orientaciones Teóricas Implicadas en el Estudio.....	37
La Gestión Educativa Propulsora del Conocimiento .....	37
El Gerente Educativo en la Funcionabilidad de los Cambios .....	45
Más allá del Liderazgo: Formador de Formadores .....	51
Las Universidades Como Organizaciones que Aprenden en los Senderos y Caminos del Construir Cotidiano.....	59
Transitares Complejos de la Gerencia Universitaria .....	67
Acompañamiento Pedagógico: Punto de Partida en la Formación el Docente en el Escalafón de Instructor .....	70
Intersubjetividad Asociada a la Formación y Desarrollo del Docente .....	75
Proceso de Formación del Docente Instructor Universitario .....	78
Saberes y Haceres en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje .....	81
Teoría-Praxis en la Gestión desde el Pensamiento Complejo .....	84
Formación y Praxis del Docente Universitario: Un Amanecer hacia el Cambio Pedagógico .....	87
Conocimiento Pedagógico Universitario: ¿Realidad o Mitos? .....	90
Representaciones de Experiencias Académicas en la Universidad.....	94
Interdisciplinariedad: Foco de Construcción Social en la Formación del Docente Instructor .....	98
Multireferencialidad del Saber y Hacer Pedagógico en la Universidad.....	102
Tiempos de Incertidumbre en la Formación y Capacitación del Docente Instructor Universitario .....	106
Aspectos Éticos para el Compromiso de la Formación del Docente en la Universidad .....	108
Valores, Creencias y Conocimientos en la Formación del Docente Instructor .....	113
A Manera de Ubicar el Contexto Institucional.....	118
Hitos de la Historia en la Escuela de Educación de la UCV .....	121
TERCER ESCENARIO ORIENTACIONES METODOLÓGICAS .....	124

Una Perspectiva Paradigmática y Metodológica del Estudio: El Por Qué del Enfoque Cualitativo .....	124
Aproximación Ontoepistemológica: Un Proceso Complejo de Interacción para la Producción del Conocimiento .....	126
Disquisiciones sobre el Método: Un Proceso Siempre en Discusión .....	132
Informantes Develadores de una Verdad Siempre Inacabada .....	136
Dinámica Procedimental de la Investigación: Técnicas para la Recolección de Información ....	137
Observación Participante: Una Vigilancia Epistemológica .....	138
Entrevista en Profundidad: Encuentros Interactivos Hacia la Interpretación .....	139
Notas de Campo vaciadas en Diario y Mapas Conceptuales .....	140
Proceso de Categorización y Codificación .....	141
Fiabilidad de la Información .....	146
Hacia la Búsqueda de los Hallazgos: el Proceso de Triangulación .....	148
Unidades de Análisis .....	150
Análisis e Interpretación de la Información .....	152
<b>CUARTO ESCENARIO BÚSQUEDA DE LOS HALLAZGOS .....</b>	<b>155</b>
Presentación e Interpretación de los Hallazgos .....	155
Fase V: Categorización Selectiva .....	302
El Río Cristalino del Proceso Investigativo: Sus Cauces Selectivos de Enunciados .....	302
Desarrollo Académico del Docente Instructor Universitario, el Compromiso Tutorial y la Gerencia Participativa .....	303
Visión Ontológica de la Actividad Docente .....	304
Muldimensionalidad del Accionar Docente .....	305
<b>QUINTO ESCENARIO. APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA GESTIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INSTRUCTOR UNIVERSITARIO .....</b>	<b>309</b>
Argumentaciones Introdutorias .....	309
Propósitos Orientadores .....	312
Justificación y Pertinencia Social de la Aproximación Teórica .....	329
Fundamentos que Orientan la Aproximación Teórica .....	331
Fundamentos Ontológicos .....	331
Fundamentos Epistemológicos .....	332
Fundamentos Metodológicos .....	334
Fundamentos Teleológicos .....	335
Fundamentos Axiológicos .....	336
Epísteme: Gestión en la Formación del Docente Instructor Universitario de la Escuela de	



Educación de la UCV .....	341
<b>SEXTO ESCENARIO. REFLEXIONES</b> .....	<b>348</b>
Acceso, Sistematización e Interpretación Fenoménica .....	348
Abriendo Caminos para Despejar el Futuro y Construir Nuevos Horizontes .....	352
El Océano de mi Experiencia: Más allá del Proceso Investigativo .....	355
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>358</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>366</b>

## INTRODUCCIÓN

Hablar de gestión y formación del Docente Instructor universitario es hacer referencia a su acompañamiento, en una dimensión teórico-práctica para la construcción de escenarios educacionales que impliquen estar con el otro, ser parte de su reflexión, escucha activa, desarrollo de la empatía y corresponsabilidad en el ejercicio pedagógico, el cual atañe al conjunto de actividades emergentes en las realidades del saber-hacer del docente universitario, en términos de superar obstáculos que limitan la generación de elementos, circunstancias y factores condicionantes a su praxis pedagógica, cónsona al devenir de conocimientos asociados al neoparadigma de transformación del Subsistema de Educación Universitaria.

En este subsistema, se requiere un talento humano que sea partícipe de manera proactiva, co-responsable, introspectiva y cooperativa, dentro y fuera del proceso educativo a través del intercambio de ideas, asesoramiento, apoyo, orientación, entre otros aspectos que coadyuven a aumentar la efectividad en la gestión de su formación y desarrollo.

Ahora bien, los docentes quienes ejercen funciones de asesoramiento y orientación, conjuntamente con su equipo de trabajo y demás actores institucionales, deberían establecer e implantar una visión colaborativa que guarde relación con los lineamientos, políticas y particularidades de la institución, en este caso particular, de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

De modo que, el proceso de formación del Docente Instructor en el ámbito de la Escuela mencionada, implica un proceso de revisión constante que promueva el diálogo proxémico y ayuda mutua con el supervisor inmediato (Jefe de Cátedra, Jefe de Departamento y/o Tutor Académico) hacia la búsqueda del mejoramiento de la praxis pedagógica y por ende, de la calidad de la educación.

En este sentido, la teleología de este estudio, fue generar una aproximación teórica de la gestión en la formación del Docente Instructor universitario: teoría y praxis de sus actores sociales en la Universidad Central de Venezuela (UCV). Cabe señalar que esta investigación, refleja parte de mi propia experiencia en ese transitar de acompañamiento, el cual muestra necesidades de lecturas constantes, procesos interactivos para escrudiñar, interpretar y/o analizar esquemas de accionamientos pertinentes al pensamiento complejo.

De hecho, la situación señalada está imbuida de representaciones e interacciones con los actores sociales de esta realidad educativa, y representa un compendio de experiencias transdisciplinarias, multiplicidad de técnicas y enfoques diversos respecto a la cosmovisión de la praxis pedagógica, en términos de circunstancias y realidades de la vida de esta universidad, y particularmente, de la Escuela de Educación, con el fin de hacernos capaces de interpretar nuevas formas de actuar en el diario acontecer, en pro de un camino de comprensión con el otro, tanto en su trayectoria, realización y reflexión como persona, al igual que hacia la proximidad de metas compartidas en el escenario de transformación educacional.

Asimismo, el aprendizaje en cuanto a los nuevos espacios interconectados en el Subsistema de Educación Universitaria, deben ser considerados tal como son: complejos, por lo cual la incertidumbre, interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, se muestran en la recursiva de los procesos inherentes a la praxis pedagógica y su acompañamiento en la formación del Docente Instructor, lo cual implica la interpretación de nuevas categorías para la construcción del conocimiento y en consecuencia, observo la complementariedad de los saberes, como aspecto que debe ser de pertenencia a ese modo de pensar la gestión pedagógica.

De allí que, tal como se presenta de modo concreto en la praxis pedagógica, la gestión en la formación del Docente Instructor, no puede seguir de manera segmentada en la doble hélice de praxis-teoría. Aquí resalto la idea de Ribeiro (2007), como la expresión emergente cíclica que se da a partir del binomio condición de vida-estructura, vista desde la complejidad en el sistema de relaciones biopsicosociales en las formas de aprender.

Aprecio que, la transcomplejidad ante todo, abre horizontes en las actitudes de cada fragmento del pensamiento particular, para trascender hacia una visión, una postura, una disposición, un gesto pertinente que tiene características esenciales, el rigor en la argumentación, tomando en cuenta toda la información disponible para evitar graves distorsionamientos; en la apertura a lo desconocido, lo impredecible, la incertidumbre y, la tolerancia, entendida ésta como el derecho a pensar divergente en la existencia de otras ideas y verdades opuestas a las nuestras.

En concreto, la situación transcompleja vista en la formación del Docente Instructor universitario a la cual hago referencia, tiene que ver con los procesos entendidos en las nuevas formas de actuación del talento humano en las instituciones educativas, que de acuerdo con Lanz (2001), van recorriendo caminos de aprendizaje continuos hacia el advenimiento de experiencias y prácticas en las formas de pensamiento como una poderosa transfiguración que conjuga una amplia gama de revoluciones micrológicas que vienen ocurriendo en los pliegues transversales de la sociedad. A lo que textualmente resalta el autor citado “Los procesos organizacionales están en el centro de esta fecunda turbulencia. Ello está significando mutaciones drásticas en los formatos tradicionales de la organización” (p. 173).

En otras palabras, la espiral dinámica del transcurrir pedagógico lo asocio con una gerencia innovadora, creativa y flexible donde se asuma un liderazgo transformacional en el rol formador del docente, por ello el pensamiento complejo constituyó el camino que me condujo a generar una aproximación teórica que aborde los aspectos de la gestión en la formación del Docente Instructor universitario a través del acompañamiento pedagógico.

En esta orientación, develar el significado de las acciones de los Docentes Instructores en el ámbito de sus experiencias cotidianas y en plena intersubjetividad con sus Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos como espacios de interconexión e influencia en el acompañamiento pedagógico, implica un conjunto de acciones que son consideradas desde enfoques propios de la investigación cualitativa.

Desde esta mirada, hacia la formación del Docente Instructor universitario, se anunciaron los pasos investigativos que se dirigieron por senderos metodológicamente viables, demandando una presencia activa y participativa de los docentes involucrados en este estudio y así generar conocimiento para la gestión formativa que ha de estar sustentada en la posibilidad de participación y corresponsabilidad de todos los actores sociales, entiéndase Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académicos, Docentes Instructores, entre otros, que construyan y reconstruyan su praxis académico gerencial de manera interactiva en la búsqueda de mejorar la calidad de los procesos educativos.

En esta perspectiva, la presente investigación organizativamente consta de seis escenarios:

El primer escenario, lo titulé: Objeto de estudio, y allí caractericé la realidad abordada, las intencionalidades de la investigación, la motivación, justificación y relevancia del estudio.

El segundo escenario, lo denominé: Orientaciones teóricas, y comprende los antecedentes y la revisión documental como base teórico-conceptual que soporta el estudio y que sirvió de apoyo a las categorías que emergieron en la investigación.

El tercer escenario, lo llamé: Orientaciones metodológicas, en el cual muestro el cuerpo ontoepistemológico y los aspectos metodológicos considerados para alcanzar las intencionalidades de este estudio.

El cuarto escenario referido a la búsqueda de los hallazgos, presenta el análisis e interpretación de la información, la cual abordo en diversas fases: La primera, contempla los descubrimientos de la observación participante, la segunda, refiere a la categorización abierta, la tercera, refleja la categorización axial, la cuarta, contempla la triangulación de la información y la quinta fase, representa la categorización selectiva que denominé el río cristalino del proceso investigativo: cauces selectivos de enunciados.

En el quinto escenario, presento una Aproximación Teórica de la Gestión en la Formación del Docente Instructor Universitario, considerando el develar de los sentidos

y significados que emergieron en el proceso de investigación, lo cual me permitió llegar a construcciones teóricas a partir de la contrastación y la reflexión.

El sexto escenario comprende las reflexiones finales, allí anuncio que este estudio se presenta de forma inacabada, es decir, no llega a ideas concluyentes, sino que se deja abierto un camino transitado para seguir indagando y reflexionando en torno a la formación del Docente Instructor universitario. Este escenario cierra con el océano de mi experiencia: más allá del proceso de investigación.

Finalmente, presento las referencias, así como los anexos que facilitaron el desarrollo investigativo.

*No es suficiente ser egresado de una determinada Facultad Universitaria para poder dictar un curso... Se necesita que el profesor sea consciente de los otros elementos que caracterizan a estos cursos y sea capaz de ponerlos en práctica, ya que más importante aún es el nivel de competencia específico de quienes serán llamados a ejecutarlos y convertirlos en realidad.*

*Miguel Martínez (2009)*

*Las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices. Y son posibles porque aprender no sólo forma parte de nuestra naturaleza sino que amamos aprender. Cuando se experimenta una situación positiva de trabajo en equipo, de pertenecer a una gran institución sentida así colectivamente, hay que considerar que ese equipo o Institución no eran magníficos desde el principio, sino que aprendieron a generar resultados extraordinarios.*

Peter Senge (2002)

## PRIMER ESCENARIO OBJETO DE ESTUDIO

### Caracterización de la Realidad Abordada

La gerencia de una institución universitaria se ejecuta con unidades académico-administrativas, en torno a las cuales se implementan actividades en función de ciertas características de la formación del Docente Instructor universitario, lo cual implica la mera supervisión de las dinámicas inherentes a la docencia, y esta acción representa un reto desde el punto de vista personal y profesional de quienes ejercen la función de acompañar en el proceso pedagógico como formadores de formadores.

En este sentido, es importante señalar que, etimológicamente el término acompañar significa escoltar, dirigir, estar o ir en compañía de otro, seguir, asistir, asociarse y/o auxiliar a otra persona. Es decir, el aspecto formativo está precisamente unido al acompañamiento que conduce a estar con el otro, ser parte de su reflexión, escucha activa, ausencia de juicios, desarrollo de la empatía y corresponsabilidad en la construcción del conocimiento.

En términos gerenciales, el acompañamiento en la formación del docente se asocia con los razonamientos que anuncia Álvarez (2004), cuando hace mención a la oportunidad para revisar los procesos diarios de trabajo y estar en contacto con el otro, siendo ésta una

oportunidad, en la cual se acompaña a los docentes universitarios a través de un plan flexible y sensible, reflejando una acción importante dentro de los procesos que muestran en la práctica su correspondencia en la relación teoría-praxis.

En función a lo expuesto, puedo entender que la gestión en la formación del Docente Instructor universitario, representa el conjunto de procedimientos que se realizan a través de actividades orientadas, para mejorar las prácticas pedagógicas en la construcción del conocimiento, la cual trasciende hacia fronteras de un pensamiento accionado en el campus universitario como responsabilidad compartida.

Entiendo que gestionar el proceso de formación del Docente Instructor, viene conjugado al acompañamiento pedagógico en el ámbito universitario, inherente a un conjunto de actividades planificadas, con revisión constante y cooperativa que se promueve en el diálogo abierto y ayuda mutua entre quien realiza la función gestionaaria de asesoramiento o de acompañante como queramos llamarlo, y el instructor en proceso de formación, hacia la búsqueda del mejoramiento de la labor docente y por ende, de la calidad de la educación universitaria.

Bajo estas circunstancias, aprovecho la versión anunciada en la perspectiva de un Docente Instructor adscrito a uno de los Centros Regionales de los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), quien mencionó:

A mi me agradaría mucho que mi Jefe de Cátedra tuviese mayor comunicación conmigo aunque fuese de forma virtual, o por lo menos una vez por semestre en contacto directo cara a cara, ello permitiría enriquecer las experiencias de aprendizaje y por ende, redundaría en la calidad del proceso educativo que imparto en mi aula de clase. Es importante conocer cómo nuestros colegas abordan distintos contenidos en las diferentes asignatura que impartimos y por supuesto viceversa, de qué forma yo las trabajo, así podemos compartir experiencias y vivencias, además de trabajar con visión compartida. (EAP-AS-08-L: 97-107)

La voz del docente citado, devela parte de la necesidad que puedo derivar de esta observación empírica en la realidad objeto de estudio. Los docentes quienes ejercen



funciones de asesoramiento y orientación conjuntamente con su equipo de trabajo y demás actores institucionales, deberían establecer e implantar una visión compartida que guarde relación con los lineamientos de las políticas y particularidades de la institución, en el caso que me ocupa como investigadora, la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

En este sentido, asumo que es necesario orientar el proceso de gestión en el marco de una aproximación teórica, donde se sustente la motivación al logro, confianza, comunicación, trabajo en equipo, tolerancia y el diálogo, con la finalidad de realizar acciones conjuntas más efectivas para el mejoramiento de la calidad institucional.

En esta orientación, los formadores de formadores, no deben estar alejado de los procesos académicos y administrativos, sino todo lo contrario, deben compartir participativamente su poder, centrarse en los procesos pedagógicos y gerenciales, en la vía de poner en marcha los procesos de discusión necesarios para que las instituciones tengan su propio proyecto educativo, al tomar decisiones de manera conjunta y colectiva. El reconocimiento de la participación no sólo es una garantía de mayor eficiencia y eficacia institucional, sino también de acierto en la toma de decisiones para mejorar los procesos de gestión de las instituciones universitarias.

En atención a lo planteado, acudo a lo que señala uno de los Docentes Instructores entrevistados:

Estamos casi desamparados en los Centros Regionales, solo sabemos cuando inicia y termina el semestre, y, en que bloque nos toca dar asesoría, eso si lo envía la Coordinación Académica o la Dirección, ah, también las fechas de inscripciones, por supuesto, nosotros tenemos que inscribir a los alumnos y eso es todo un proceso, ver que no excedan las unidades de créditos, que las asignaturas no tengan prelación, inscribir de acuerdo a las reglas establecidas por la Coordinación del Núcleo, en fin, de resto tenemos que estar constantemente llamando a la Escuela para saber de otros aspectos, como por ejemplo: antes que concursara llamaba para saber si llegó mi tres copias de curriculum vitae, si aprobaron mi contratación, en qué instancia está, cuándo cobraría, etc. Pienso que estos aspectos administrativos también son importantes y que deberíamos estar informados de ellos sin necesidad de llamar, al contrario, serían ellos quienes deben informarnos cómo van esos procesos (EAP-AS-

08-L: 50- 65)

Lo expuesto me conmueve como docente y me inquieta como investigadora, al punto que he activado un proceso de reflexión del conocimiento de esa realidad socioeducativa y, en ese sentido, he conversado con algunos docentes de la Escuela de Educación, quienes también han manifestado preocupación por casos que evidencian condiciones desfavorables en la formación del Docente Instructor universitario.

Como ilustración, expongo el relato de uno de los actores sociales de este estudio, quien describe la situación de la siguiente manera:

Los docentes instructores los que no han concursado y los que ya concursaron como yo, somos considerados en el seno de nuestra Escuela como profesores de segunda, los profesores de escalafón no saben qué hacemos y lo que hacemos no les interesa a ellos, sólo cuando quieren que le colaboremos como por ejemplo en el proceso de inscripción o aplicando una prueba escrita de un profesor que no puede asistir, y aplicar la prueba de un profesor viajero para ahorrar el presupuesto de los EUS, allí si nos toman en cuenta de resto para nada. (EAP-AS-08-L: 68-76)

Este calificativo que ella misma se atribuye, se asocia con la autoestima y las actitudes que pueden trascender en la dinámica formativa de interacción con el tutor. Al respecto, considero importante parafrasear a Flórez (2003), quien afirma que para que exista una interacción, deben existir dos personas que intercambien información, que se comuniquen, además agrega que, la interacción implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre los actores involucrados.

El discurso docente universitario a partir de las experiencias, acciones e inquietudes, fue pieza clave en el proceso de investigación, de allí que, el ámbito de la comunicación entre los actores co-implicados en este estudio, fue propicio para abrir caminos de discusión y análisis hacia el quehacer educacional en aras de concertar nuevos espacios de aproximación sociopedagógica. En este sentido, el discurso docente se orientó y articuló con la reflexión crítica que supone auto- observarse y observar los haceres y saberes en el ámbito socioformativo universitario.

Se persigue una acción relacionada con el desarrollo del ser humano y su realidad concreta, con la experiencia, cultura y con una influencia que consciente o inconscientemente lleva implícita la intención o el propósito educativo. Desde este señalamiento, pude observar como una parte esencial de la vida de los Docentes Instructores adscritos a los diferentes Centros Regionales de los Estudios Universitarios Supervisados, se desarrolla a través del conjunto de actividades en las que el uso de la palabra es fundamental, el hecho de ser escuchados, de querer escuchar al otro, de compartir experiencias y vivencias, son fuentes de enriquecimiento integral del docente tanto desde el punto de vista personal como profesional.

Parafraseando a Freire (1997), una de las preocupaciones centrales del docente debe ser buscar la aproximación cada vez mayor entre “lo que se dice y lo que se hace”, entre “lo que parezco ser y lo que realmente estoy siendo”, como profesora necesito moverme con claridad en mi práctica. Necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede hacer más segura de mi propio desempeño. Nuestra capacidad de aprender implica nuestra habilidad de aprehender la sustantividad del objeto aprendido. Comparto plenamente las ideas de Freire, por cuanto los seres humanos somos los únicos seres que social e históricamente, llegamos a ser capaces de aprehender. Para nosotros aprender es construir, reconstruir, es comprobar para cambiar.

En atención a lo planteado a lo largo de mi relato, puedo apuntar que el tema objeto de estudio, surge a partir de mi inquietud como docente de esta Escuela, al apreciar que existen fallas formativas en los procesos comunicacionales y pedagógicos gerenciales en la formación de los Docentes Instructores, como las que he venido señalando y que más adelante amplíe en el desarrollo de la investigación.

Ahora bien, ubicando el contexto institucional, es menester destacar que el ingreso como Personal Docente y de Investigación de la Universidad Central de Venezuela, sólo puede efectuarse por contrato, concurso de credenciales o de oposición, por incorporación de miembros del personal ordinario de otras universidades o por reincorporación de profesores que hubieran dejado de ser miembros del personal ordinario en dicha Universidad.

Este personal docente una vez que ingresa a la institución objeto de estudio, es adscrito a una Cátedra y a un Departamento en particular que depende del área del concurso y especialidad. Estas unidades académico-administrativas son presididas por un Jefe de Cátedra y un Jefe de Departamento. La Cátedra es la unidad académica integrada por uno o más profesores que tienen a su cargo la enseñanza y la investigación de una determinada área de conocimiento, mientras que el Departamento es el conjunto de Cátedras que se integran en la unidad de una disciplina.

De allí que, el Jefe de Cátedra tiene a su cargo la supervisión de las labores del personal docente, dentro de las políticas y necesidades de la Escuela y el Jefe de Departamento sirve de apoyo a estas actividades y participa en el proceso de evaluación profesoral.

Planteado lo anterior, considero importante acotar que, una vez que ingresa el Personal Docente y de Investigación a la institución, debe ser supervisado por el Jefe de Cátedra y/o Departamento y aquellos docentes que ingresan por concurso de oposición son supervisados por un Tutor Académico quien deberá orientar, supervisar y evaluar el cumplimiento del programa de formación y capacitación en la docencia y la investigación por parte del docente en el escalafón de instructor.

No obstante, y con respecto a la realidad conocida a través de la observación empírica en mi práctica laboral como docente y autora de este estudio, aprecio ausencia de acompañamiento pedagógico en la formación y desarrollo del Docente Instructor universitario por parte de los Jefes de Cátedras y/o Departamentos y Tutores Académicos de docentes que se encuentran en programa de formación, al igual que falta de motivación para cumplir con las actividades académico- administrativas inherentes al Docente Instructor.

He podido apreciar situaciones de docentes en el escalafón de instructor, que no reciben el respectivo acompañamiento pedagógico en su período de formación por parte de su superior inmediato, cobra mayor fuerza en los Centros Regionales de esta casa de estudios, por cuanto quienes cumplen estas funciones directivas se encuentran en la sede central de la

UCV en Caracas, apreciándose que el proceso de comunicación y supervisión es limitado.

A partir de la voz de un Docente Instructor adscrito a uno de los núcleos de la Escuela de Educación, transcribo textualmente:

El acompañamiento es necesario para ejecutar y desarrollar con eficiencia el trabajo docente. Quizás he esperado mayor acompañamiento, sin embargo, la Cátedra ha depositado en mí la confianza y seguridad de que el trabajo se realiza con calidad aquí en el núcleo. Eso lo agradezco enormemente. (EAP-AS-06-L: 116-120).

Haciéndome eco de la voz de este docente, aprecio debilidad en las funciones gerenciales de los Jefes de Cátedras y/o Departamentos, quienes han limitado sus acciones a aspectos netamente administrativos, dando muy poco para propiciar la participación de los instructores en las actividades académicas que le son propias.

Lo anterior, según informan los actores sociales, ha generado situaciones poco motivadoras, que repercuten negativamente sobre la calidad y pertinencia en la formación del Docente Instructor, en función al acompañamiento pedagógico que reciben, lo cual ha generado -en algunas ocasiones- un bajo nivel de compromiso por parte de los docentes.

Por otro lado, se ha develado en el proceso investigativo, que el docente actúa en el aula como un facilitador que toma decisiones sobre sus acciones y están íntimamente vinculadas a sus creencias y opiniones, no existiendo por parte de los órganos académicos, políticas dirigidas a fortalecer la labor pedagógica y administrativa del docente Jefe de Cátedra y/o Departamento.

Aunado a lo anterior, asocio los planteamientos que realiza uno de los informantes claves, en cuanto a las estrategias didácticas que utiliza en sus quehaceres de enseñanza y evaluación:

He tenido que recurrir a mis vivencias de pregrado y estudiar del postgrado, puesto que en este Departamento y en la misma Cátedra, no he recibido invitaciones para reunirme con ellos en Caracas, como tampoco me han visitado pese a las reiteradas solicitudes que he enviado ante los coordinadores de las instancias administrativas antes indicadas, por lo tanto, he tenido que comprar textos de estrategias de enseñanza

y evaluación para así complementar las que se sugieren en los programas de las asignaturas que he administrado. (EAP-AS-06-L: 40-48).

En estos momentos de dudas e incertidumbre que cobija la teoría y práctica del Docente Instructor, considero oportuno indagar en torno a alternativas y estrategias que amplíen las posibilidades de aproximarme al estudio de los significados y sentidos del quehacer de los docentes, que conviven e interrelacionan en el espacio universitario.

En función de lo planteado, avisté la necesidad de seguir profundizando a través de las voces y haceres de los actores sociales entrevistados, en torno a la gestión en la formación del Docente Instructor universitario como proceso de acompañamiento pedagógico, específicamente, en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV).

Derivado del anterior marco problematizador y del producto de la comunicación dialógica-reflexiva con los actores sociales implicados en este estudio, desde una postura interpretativa me tracé dar respuestas a las siguientes interrogantes:

¿Cómo es el proceso de orientación, apoyo y/o acompañamiento pedagógico que ofrecen los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos a los docentes en el escalafón de instructores?

¿Cuáles son las acciones fomentadas en el escenario de la Escuela de Formación de la UCV para que la formación y desarrollo del Docente Instructor universitario se manifieste con el acompañamiento pedagógico como ámbito de reflexión sobre sus saberes y haceres en el proceso de enseñanza aprendizaje?

¿Cuál es el sentido de intersubjetividad que emerge en la complejidad de experiencias de los actores sociales respecto al proceso de formación en el acompañamiento pedagógico en la UCV?

¿Cuáles aspectos deben contemplarse en una aproximación teórica que aborde la gestión en la formación del Docente Instructor universitario a través del acompañamiento pedagógico desde las voces y haceres de los actores sociales?

## Intencionalidades del Estudio

Comprender el proceso de orientación, apoyo y/o acompañamiento pedagógico que ofrecen los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos a los Docentes Instructores adscritos a la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Develar las acciones fomentadas en el escenario de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela en función de la formación del Docente Instructor universitario a partir del acompañamiento pedagógico como ámbito de reflexión sobre sus saberes y haceres en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Interpretar el sentido de la intersubjetividad que emerge en la complejidad de experiencias de los actores sociales respecto al proceso de acompañamiento pedagógico en la formación del Docente Instructor adscrito a la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Generar una aproximación teórica que aborde los aspectos de la gestión en la formación del Docente Instructor universitario a través del acompañamiento pedagógico desde las voces y haceres de los actores sociales como elemento fundante de la teoría y la praxis académico-administrativa.

## Motivación, Justificación y Relevancia del Estudio

Mi experiencia como docente inmersa en la práctica formativa del entorno institucional de la Universidad Central de Venezuela (UCV) por más de quince años, me invitó a interpretar desde una postura ontológica y epistemológica, los elementos que caracterizan la formación del Docente Instructor universitario desde las voces y haceres de los actores sociales en un proceso de construcción del conocimiento pedagógico.

Aunado a ello, existió otro factor que influyó de manera importante en la intencionalidad del presente estudio, como lo fue el proceso de reflexión que he venido realizando en la dinámica interactiva sociolaboral, en torno a la ausencia de políticas institucionales, dirigidas a la formación de los nuevos talentos humanos que ingresan a la docencia universitaria y muy particularmente a la Escuela de Educación, cuestión que pude corroborar en el proceso investigativo, al apreciar coincidencias sobre este aspecto en las voces de los actores sociales.

Por otro lado, considero necesario justificar este estudio, haciendo referencia al surgimiento de las nuevas tendencias sociales, políticas y culturales que consolidan la proyección de movimientos educativos cónsonos con la dinámica de la realidad en la cual vivimos. Por eso, la educación debe estar a la vanguardia del desarrollo y fortalecimiento de la colectividad, donde los actores involucrados que tengan la responsabilidad de la formación, capacitación y gestión dentro de las instituciones de Educación Universitaria, deben estar actualizados y sensibilizados ante los retos que demanda la sociedad del conocimiento.

De allí, que la gerencia formativa de la UCV, debe orientarse hacia una realidad insoslayable, que tarde o temprano, debe emerger como parte de la misma dinámica de convivencia socio-educativa que subyace en las transformaciones institucionales, donde se tenga como propósito abordar principios y mecanismos en la especificidad de la educación universitaria, con énfasis en la coherencia sistémica entre el talento humano formador de formadores o gerentes medios, como son los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos y los actores sociales vinculados al área educacional a fin de proponer y desarrollar cambios en el ámbito gerencial, académico e investigativo.

Es decir, los Jefes de Cátedras y Departamentos, así como los Tutores Académicos en su diversidad de funciones, están altamente calificados para ejercer su labor, si cumplen en la práctica con lo que está expresado en la normativa legal y si elaboran conjuntamente con el equipo de trabajo, proyectos para mejorar los procesos de gestión académica y administrativa en función de su responsabilidad, pudieran implementarse transformaciones



importantes que ineludiblemente conducirían hacia el logro de una educación de calidad.

Del mismo modo, quiero señalar que este estudio de corte cualitativa, me permitió forjar interpretaciones de categorías desde las voces y experiencias de los diferentes actores sociales, en el accionar de la práctica pedagógica en el contexto de la formación universitaria de esta casa de estudios.

Los hallazgos que se develaron en esta investigación, pueden concretar elementos tendentes a la reelaboración del programa actual, que se utiliza en la formación del docente en el escalafón de instructor universitario, al permitir una posibilidad autoreflexiva, tanto por quienes cumplen la función gerencial supervisora como por aquellos profesores noveles que inician su carrera docente en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Estos planteamientos reflejan la trascendencia del presente estudio, por cuanto fue producto de las voces de los informantes claves, quienes aportaron distintos enfoques, ideas, razonamientos y esquemas dinámicos, subyacentes a las experiencias vividas como docentes contratados y como docentes recién concursados, así como también, se estimó la conveniencia de indagar a profundidad en el discurso narrativo del docente formador de formadores, con el objeto de hacer una reconstrucción interpretativa, que tuvo como soporte un mundo entretejido de significados, donde se expresa una construcción social y cultural del hacer profesional en su perspectiva académica y gerencial.

Visto de esta manera, quiero expresar, que la relevancia de este estudio fue considerada desde varias perspectivas:

En lo teórico, con esta investigación busqué interpretar la gestión pedagógica de los Jefes de Cátedras y/o Departamentos así como de los Tutores Académicos y su incidencia en el personal Docente Instructor, como una forma de dilucidar nuevas prácticas de la gerencia media hacia la visión formativa, que fundamentan el acompañamiento pedagógico como ámbito de construcción del conocimiento, que sin duda, no se escapa de los cambios significativos que se promueven en el subsistema de Educación Universitaria.

En lo práctico, el estudio estuvo apoyado en la coordinación de esfuerzos de diversos actores en el ámbito universitario de la UCV, en particular de la Escuela de Educación, quienes brindaron todo su apoyo para hacer posible trascender por este sendero investigativo y coinciden que las funciones de los formadores de formadores, deben ir en búsqueda de la excelencia, compromiso institucional y la calidad académica de los procesos educacionales y las nuevas relaciones intersubjetivas para la gerencia.

Por otro lado, el estudio genera nuevos conocimientos de conceptualizaciones, por medio de las propias interpretaciones de los actores sociales, quienes develaron desde su modo de ver el mundo, el proceso de acompañamiento pedagógico que le han ofrecido sus superiores inmediatos, lo cual significa que estas evidencias acercan nuevas posturas epistemológicas sujetas a consideraciones funcionales y operacionales del acontecer universitario en tiempos de incertidumbre y de cambios.

La aproximación teórico-práctica frente a esa forma de ver el mundo y la interpretación que pude darle a sus significados, me permitió una autorreflexión ontológica relacionada con nuevos escenarios de interconexión organizacional, en las cuales el gerente medio apostaría hacia linderos democráticos, de libertad, justicia social e inauguración de prácticas dialógicas, de convivencia para la búsqueda consolidada de mayores aportes hacia la innovación, creatividad y transformación de la práctica formativa en el acompañamiento pedagógico.

Del mismo modo, con este estudio ofrezco elementos que coadyuvan a la revisión del Programa de Formación y Capacitación del Personal Docente y de Investigación de la UCV, al permitirle al tutor y tutoreado, una posibilidad reflexiva sobre sus propios saberes y experiencias, ante esa condición de ser humano cambiante, donde él mismo proyecta y ejecuta su comprensión del mundo articulado con la orientación pedagógica de nuevas búsquedas y encuentros, incluso consigo mismo, dentro de esquemas productivos y creadores de conocimiento.

En lo personal, la pertinencia del trabajo es coherente con mi compromiso como

docente, con un rol transformador e incitador del desarrollo humano, en el entendido que también soy parte activa de este proceso, por cuanto soy Jefa de un Departamento y Tutora Académica de un Docente Instructor en Programa de Formación y Capacitación, con la salvedad que éste no forma parte de los informantes claves, por cuanto su carga docente se encuentra en otra modalidad de estudios como lo es el régimen anual presencial, sin embargo, los indicadores aquí desarrollados servirán para enriquecer mi praxis pedagógica-gerencial en esta función universitaria.

Como se puede apreciar, con esta investigación busco ofrecer soportes teóricos y metodológicos, para que el conocimiento y la sistematización incentiven la reflexión y constituyan la base primordial para representar nuevos escenarios que permitan vincular el discurso docente con la realidad y los contextos sociales donde se desenvuelven. Paraphrasing Pérez (2007), the systematization of academic practices points to finding the meaning, the comprehension of the social practice, through ordering and relating logically the information that we have registered.

En esta perspectiva, la investigación abre un gran espacio para el debate, la reflexión, el análisis y la sistematización de las ideas y opiniones, que manejan los diferentes actores y autores de la construcción social y educativa. Espero que los hallazgos de esta investigación sirvan como referencia para otros formadores pedagógicos, ya que tendrán a su disposición espacios de concreción académica para discutir, reflexionar y transformar sobre la temática que se aborda en este estudio desde la perspectiva académico-gerencial, a efectos de reflejar con profundidad, compromiso, validez y fiabilidad la situación que atraviesa la Escuela de Educación de la cual todos somos miembros activos y protagónicos y por tanto, debemos estar comprometidos con la construcción y reconstrucción de la realidad pedagógica y gerencial de todos los actores involucrados en el proceso formativo.

Es importante reiterar que el trabajo investigativo que presento es consecuente con la investigación cualitativa, vale expresar que me ofreció el privilegio de concederle la palabra a algunos docentes, quienes tuvieron la oportunidad de ser escuchados desde su propio ámbito laboral, narrando su hermosa experiencia de conocer la disciplina que

imparten, su saber hacer (enseñar) y el sentido que le han dado a su vida como docente.

Me sentí complacida por la confianza brindada por mis pares académicos, quienes de manera amena, me comentaron cómo ha sido ese transitar humano en su mundo experiencial, y el acompañamiento pedagógico que han recibido y reciben de sus supervisores inmediatos. Aspectos éstos que reflejan la pertinencia del estudio, al dibujar desde las percepciones, sentidos y significados de los actores sociales, caminos para el logro de una transformación en la gestión de la formación del Docente Instructor, al considerar los testimonios de sus propios protagonistas en un proceso de intercambio dialógico e interpretativo.

Por otra parte, esta investigación me ha permitido navegar en un mar de posibilidades y oportunidades, al revalorizar la subjetividad de otros estudios inherentes a la educación y la gerencia, y particularmente en la línea de investigación en la cual se circunscribe: Gerencia y Prospectiva para la Educación del Tercer Milenio del Programa del Doctorado en Gerencia de la Universidad Yacambú.

En definitiva, el estudio resalta los aspectos de la vida cotidiana del Docente Instructor y el acompañamiento pedagógico que reciben del gerente medio, tanto en el aula como en los espacios interconectados de la palabra y la acción, refleja momentos y estrategias de su quehacer pedagógico y de la interacción con sus pares, a través de las experiencias y vivencias compartidas en las voces y haceres de los protagonistas de este estudio, en su resonancia hacia la conciencia de quienes como docentes ejercemos la maravillosa y humana experiencia de enseñar y de ser formador de formadores.

*La prueba de una innovación no es su novedad, ni su contenido científico, ni el ingenio de la idea... es su éxito en el mercado.*

Peter Drucker (1999)

## SEGUNDO ESCENARIO ORIENTACIONES TEÓRICAS

En este apartado del trabajo presento algunos estudios previos vinculados con la investigación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, los cuales aportaron valor agregado y significativo al desarrollo y comprensión de la temática. Posteriormente, reseño algunos constructos que sirvieron de sustento y apoyo a la investigación, elaborados tras la consulta, extracción, recopilación y reflexión en fuentes bibliográficas y electrónicas.

### Encuentros Indagatorios sobre el Mismo Recorrido

Durante el proceso de arqueo de información, encontré algunos estudios tanto a nivel nacional como internacional relacionados con la temática, y con una visión interpretativa, me acerqué a la comprensión del fenómeno objeto de estudio. A continuación presento los aspectos más relevantes de dichas investigaciones y mi reflexión con respecto al aporte y pertinencia de cada uno de los estudios previos.

En la geografía internacional, Andreozzi (2004), realizó una investigación titulada: La formación en la práctica profesional en el grado universitario: Acerca de encuadres y dispositivos de acompañamiento de los estudiantes. Esta investigación fue realizada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), ubicado en Argentina.

La autora señala que las experiencias de formación en la práctica suelen ser pensadas como instancias que ofrecen la posibilidad de incorporar aprendizajes y saberes que permitirán, una vez recibido, atravesar tres difíciles transiciones: la transición de la universidad al ámbito del desempeño, la de estudiante a profesional y la de la teoría a la práctica.

El diseño de investigación se encuadra en los lineamientos generales de las investigaciones cualitativas que priorizan el descubrimiento de nuevas categorías teóricas a partir de un proceso de inducción analítica del material empírico. Una vez elegida la carrera en la cual se localizó la investigación, el universo de estudio quedó conformado por el conjunto de comisiones que componen el ciclo de práctica profesional de la carrera. El diseño de indagación fue organizado en dos etapas:

1. Etapa exploratoria, el propósito fue obtener información que permitiera identificar criterios de relevancia teórica para la selección de los casos. A tal efecto, se realizaron dos talleres de reflexión con docentes a cargo de comisiones que voluntariamente aceptaron participar en la investigación.
2. Etapa de indagación sucesiva de casos, la cual intencionó la misma secuencia de indagación en dos comisiones, donde se incluyeron la entrevista en profundidad con el docente a cargo de la comisión (entre 3 y 4 horas), el objeto de indagación respecto a las concepciones sobre el encuadre y el dispositivo de acompañamiento empleado (propósitos, aprendizajes que se promueven, organización del tiempo, espacio y actividades, formas de agrupamiento y tareas, seguimiento y control, modalidad de evaluación), las concepciones sobre el rol profesional, el papel del ciclo de prácticas en la formación para el rol, los puntos clave de la formación en la práctica y la caracterización de sí mismo como formador.

En cuanto a la observación de una secuencia de situaciones de formación en la práctica (dos semanas), se registró la interacción verbal y no verbal de la clase con dos observadores simultáneos y completamiento posterior de registros, se aplicaron entrevistas grupales con participantes de las situaciones observadas.

En este caso, el objeto de indagación se refirió al trayecto de formación seguido hasta el momento (situaciones claves, dificultades, ayudas recibidas, modalidades de resolución desarrolladas, aprendizajes alcanzados, aprendizajes pendientes, entre otros), modelo de formación inmerso en la figura del formador (docente a cargo, ayudantes). De igual manera, se realizaron dos entrevistas grupales por cada comisión, organizando a los estudiantes según la fecha en la cual iniciaron la experiencia. En todos los casos, participó un representante de cada uno de los grupos en funcionamiento.

La autora señala que, las experiencias de formación en la práctica tienen una especificidad que no siempre se reconoce o se atiende. De esta manera mencionó que se generalizó su inclusión en la formación universitaria, al confiar en el impacto formativo, asignando recursos para su puesta en marcha, en el desafío a docentes y estudiantes para concretar ideales de servicio.

El valor agregado de esta investigación, radica en que las experiencias de formación en la praxis pedagógica, representan la oportunidad de desarrollar una serie muy diversificada de aprendizajes ligados al saber hacer, saber ser y saber estar. Del mismo modo, este estudio se nutre de la mencionada investigación en cuanto a que las experiencias de formación del docente en la práctica aluden a un conjunto de condiciones de espacio, tiempo, actividades, recursos, entre otros, destinados a acompañar una praxis ampliada de servicio educacional.

Asimismo en el ámbito internacional, se ubicó el estudio de Arbelaéz (2005), cuyo trabajo se tituló: *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad: Un estudio diferencial entre las universidades y los profesores de la Universidad de Valencia en España*. La autora se planteó como objetivo; evidenciar las concepciones existentes acerca de la docencia de calidad que se leen en los procesos de evaluación de los profesores universitarios.

La metodología de esta investigación fue cualitativa y bibliográfico- documental; partiendo de los aportes de las opiniones de los profesores universitarios.

Se presenta una visión en la calidad de la docencia universitaria como una situación

problema generada por las presiones que exigen a la Universidad, al realizar planteamientos culturales donde se pongan a la par con la cultura global de calidad, se sugirió reconocer y renovar las concepciones de la docencia universitaria de calidad a través del mejoramiento continuo de la calidad docente.

Este trabajo está vinculado con la presente investigación ya que la autora tomó como aporte teórico la concepción de calidad en la labor del docente universitario, igualmente ambos estudios se asemejan en la metodología de la investigación de naturaleza cualitativa. Las reflexiones finales del prenombrado trabajo permiten a la autora considerar ciertos indicadores en la relación existente entre profesores y Universidad, contemplando algunos aspectos como: funciones técnicas, administrativas, sociales, de asistencia y mediación que el acompañante en su función de líder pedagógico debe cumplir.

Igualmente, en el ámbito internacional, Suan (2007), en su Tesis Doctoral titulada: *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la formación permanente del profesorado no universitario*, presentada en la Universidad de Lleida, plantea como objetivos de la investigación: indagar sobre qué han dicho y qué han hecho las diferentes líneas de investigación más relevantes acerca de las necesidades personales y profesionales del profesorado no universitario en relación a la formación profesoral permanente.

El autor se apoyó en la perspectiva de la complementariedad metodológica, considerando que existe una pluralidad de perspectivas en ese sentido, que configuran un carácter pluriparadigmático y multiformal sobre la educación. Como primer punto haciendo un recorrido por los paradigmas de investigación. El segundo punto lo dedicó a la investigación cuantitativa explicando la construcción del cuestionario, su validación por jueces, el proceso de aplicación y los principios deontológicos que rigen la investigación. Allí mismo se explicó el proceso que rige a la aplicación estadística.

En el tercer punto, referido a la investigación cualitativa, utilizó como técnicas para la recolección de la información: entrevistas, grupo de discusión, encuesta electrónica



y análisis documental. Se siguió un proceso de análisis e interpretación a partir de esta información.

En cuanto a las reflexiones derivadas de este estudio, se encontró que las posibilidades de progreso de la profesión docente, se limitan en su mayor parte al cambio de nivel educativo, por lo cual hace falta encontrar otros tipos de incentivos y de reconocimiento en el que esté presente la formación permanente. Del análisis realizado, se advierte la posible influencia que puede ejercer la motivación para formarse en correspondencia con los sucesivos cambios implementados en la sociedad.

De la misma manera, el autor reflexionó sobre las actividades de formación en la perspectiva de los proyectos de investigación/innovación de la praxis pedagógica, requieren de cursos largos y necesidad de conocimiento en las técnicas, trabajo en grupo, temas transversales y adaptaciones curriculares individuales en el entendimiento que existen realidades distintas pero relacionadas en el modo de acoger la educación. Señala el autor que las estrategias organizativas en la universidad son rápidas y hay que comportarse en el acompañamiento pedagógico desde la manifestación de los cambios en términos de solidaridad, comprensión por el otro y necesidades compartidas que implican una nueva forma de tomar provecho del proceso de formación del profesorado.

A mi entender, este estudio guarda correspondencia en el sentido visionario de agrupar categorías, principios paradigmáticos y reflexiones multireferenciales hacia la formación del profesorado ante la situación compleja, los cuales se manifiestan en estas realidades universitarias, donde se transita a partir de la propia voluntad en el acompañamiento pedagógico a la implicación humana, el compromiso y la constante motivación del docente.

El referido estudio, me permitió abrir un nuevo horizonte de perspectiva investigativa, en términos de la formación del docente en su permanente entrega a la cultura de la diversidad, multireferencialidad y variedad de actitudes comportamentales en el aprendizaje extensible a las formas de proceder y hacer la educación del futuro.

También en el escenario internacional, tomé como antecedente la tesis doctoral realizada por Bozu (2008), titulada: *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos, realizada en la Universidad de Barcelona en España.*

Expresa la autora que la carpeta docente o portafolio del profesorado, constituye un fenómeno relativamente reciente en el campo de la formación docente en general, y la de la formación del docente universitario, en particular.

Afirma Bozu que el portafolio como carpeta de aprendizaje de los estudiantes ha sido investigado de forma recurrente en la Universidad de Barcelona, sin embargo, los análisis sobre la carpeta docente del profesorado universitario novel son escasos en este contexto.

El objetivo principal de esta tesis fue indagar sobre la mejora docente en la aplicación de esta herramienta formativa en el desarrollo profesional del profesorado universitario novel de la Universidad de Barcelona, profesorado que ha elaborado una carpeta docente en los cursos de iniciación en docencia universitaria que imparte el Instituto de Ciencias de la Educación para el profesorado universitario novel de esta Universidad.

Esta tesis doctoral se enmarca en un enfoque cualitativo y se realiza un estudio de casos múltiple, dado que la muestra del estudio estuvo constituida por diez profesores universitarios nóveles y los datos procedieron de diferentes fuentes de información y de la aplicación de varios instrumentos de recogida de datos.

Para recoger y registrar la información de todo el estudio de casos, los instrumentos empleados fueron: la entrevista en profundidad, el análisis textual (análisis de contenido de las diez carpetas docentes) y un cuestionario de opinión.

Las conclusiones lleva a la autora de esta tesis doctoral a presentar una propuesta de mejora de la carpeta docente del profesorado para su formación y desarrollo profesional a partir de la percepción, reflexión y la práctica del docente novel entrevistado.

Utilicé esta tesis doctoral como antecedente, porque aprecié una relación directa con mi trabajo, en tanto ambas vislumbran la necesidad de un proceso de iniciación y formación del docente novel y el compromiso tutorial en el marco de una gerencia universitaria participativa.

En el ámbito nacional, tomé como referencia el estudio de Pérez (2007), quien realizó una investigación titulada: Acompañamiento Pedagógico como estrategia para mejorar la calidad del desempeño gerencial del docente en el aula en la Unidad Educativa Colegio “Nuestra Señora de la Concordia” en El Tocuyo. Dicha investigación se desarrolló bajo el enfoque de investigación cualitativa de tipo etnográfico- interpretativo, con la participación de cuatro (4) docentes que prestan servicios en la mencionada Institución.

La autora hizo uso de las técnicas de observación y entrevista, explicando que el acompañamiento pedagógico como estrategia, fue reafirmado por los sujetos de estudio como de gran importancia; de quienes emergieron categorías que llevan a interpretar el beneficio que les brinda un acompañamiento pedagógico de calidad, considerando que el mismo les ayuda y orienta en su labor educativa.

Es de hacer notar, que en esta investigación, se aborda el acompañamiento pedagógico desde el punto de vista de la función gerencial, sin embargo, Pérez (ob. cit), aporta otra perspectiva del acompañamiento desde el punto de vista estratégico con el propósito de lograr efectivamente en los procesos supervisorios la calidad educativa, lo cual representa un complemento teórico en la concepción que asume la autora en la presente investigación.

Básicamente el aporte de esta investigación al presente estudio, radica en la forma de interpretar la gestión administrativa del gerente educativo, partiendo de un conjunto de indicadores de liderazgo que son fundamentales para determinar las fortalezas y debilidades de la gestión, considerando los elementos claves del proceso administrativo como lo son la planificación, la organización, la dirección y el control, con el valor agregado de los elementos psicosociales, a saber, liderazgo, motivación, comunicación, creatividad y toma

de decisiones. Todos estos indicadores confluyen en un solo eje que permitirá una gerencia efectiva en todas las instituciones educativas y que perfectamente puede ser adaptado a la Escuela de Educación de la UCV.

En la idea discursiva del docente universitario en términos de formación, se ubicó el estudio de Mujica (2007), titulado: *Aproximación sociopedagógica en el discurso docente: un estudio desde la microetnografía*, el cual versó sobre un nuevo discurso del docente universitario, que pudiera ser observado desde una óptica renovadora de las experiencias y acciones en el acompañamiento pedagógico que se determinan en cada una de las áreas del conocimiento y quehacer educacional del Docente Instructor.

En términos metodológicos, el autor se propuso conocer, describir, analizar e interpretar las formas de interacción comunicativa que se manifiestan de manera cotidiana en el aula universitaria. En atención a ello, asumió el enfoque cualitativo, entendido como aquel que propone la producción de conocimientos partiendo de la vivencia y la interpretación, aproximándose a la realidad a través de técnicas en las cuales predomina el manejo de las evidencias y la validación por el consenso inter subjetivo.

En este sentido, el ámbito del lenguaje y la comunicación entre el tutor y el Docente Instructor en su acompañamiento pedagógico, se interacciona en el marco de construcción sapiente, por lo cual fue propicio para abrir caminos de discusión en el análisis hacia la dimensión humana de la educación, con respaldos acertados en la multidisciplinariedad metodológica, concertando un nuevo espacio de aproximación sociopedagógica, que legitime las propuestas que se activan desde los elementos socioculturales, políticos y económicos de este siglo.

Las reflexiones derivadas de este trabajo de investigación, consideraron a la educación universitaria, como factor determinante que condiciona el desarrollo. Así, en el ámbito socio-cultural, político-estructural, económico y humano-formativo, representa la fuerza de cambio social para promover los ideales de la democracia y de la paz. En este sentido, para ejercer este deber fundamental es imprescindible la construcción lingüística del

discurso sociopedagógico, puesto que es en el lenguaje donde se determina este deber y su correspondiente generación del conocimiento co- construido.

En efecto, en estos puntos se encontró pertinencia con mi estudio, al entender que es a través del lenguaje cómo deviene el entendimiento de cuál es la realidad de cada uno de los intervinientes en esa fuerza social de cambio en la formación y acompañamiento pedagógico. Sus signos, señales y el significado de los actos lingüísticos de los actores, son los factores condicionantes de la voracidad de transformación, las cuales son manifestadas en las afirmaciones, declaraciones, juicios y enunciados que se apuntaron en el discurso docente.

Esta idea me llevó a pensar que el acompañamiento pedagógico al Docente Instructor ha de manifestarse en el lenguaje como generador de compromiso, identidades, nuevas relaciones, posibilidades de encuentros futuros distintos en el aprendizaje universitario, más allá de la comprensión del discurso docente, es su caracterización en ese acompañamiento puesto que descubre su forma de ser.

De allí que, en el sentido de conversación, como una palanca que avizora el futuro, se configura y transforma al docente y su realidad. Bajo este dilema, es posible re-diseñar y re-construir su discurso hacia la búsqueda de condicionantes ocultos del comportamiento, pero que predestinan el socio-aprendizaje transformacional.

En síntesis, los estudios considerados, avizoran la gestión en la formación del Docente Instructor universitario, como proceso reflexivo y complejo a la luz de un continuum aprendizaje, en la perspectiva de un observador sobre sus propios haceres y saberes derivados de la discursividad. El escudriñamiento de estos estudios me llevó a interpretar que no existirá correlación entre universidad y transformación, mientras se mantenga el desequilibrio en la formación del docente novel universitario desde el acompañamiento pedagógico en términos de transformación permanente.

## Integración de Orientaciones Teóricas Implicadas en el Estudio

Los referentes teóricos implicados en el estudio, suponen la conformación de un referencial que como instrumento conceptualizador, me permitió aproximarme a la realidad universitaria desde diferentes perspectivas y en consecuencia, dar paso a la riqueza de sentidos que aparecieron en el texto discursivo, que de manera subjetiva se expresó en una sabiduría práctica y de experiencia, en este caso, sobre la gestión en el acompañamiento pedagógico como proceso de formación del Docente Instructor universitario desde las voces y haceres de los actores sociales, todos ellos docentes adscritos a la Escuela de Educación de la UCV.

En este transitar investigativo me valí de diversos referentes teóricos en atención a la gerencia en el ámbito universitario, el diálogo, el acto de enseñar y su práctica, la intersubjetividad, el pensamiento complejo, la incertidumbre, la interdisciplinariedad y la multireferencialidad del saber y hacer pedagógico, con la intención de comprender desde una mirada diferente, cómo se manifiesta el proceso de acompañamiento pedagógico en distintas Cátedras y Departamentos de la institución objeto de estudio.

## La Gestión Educativa Propulsora del Conocimiento

Para iniciar el abordaje de este punto considero importante señalar que algunos teóricos en el área gerencial, asemejan gestión y gerencia en el marco de las nuevas tendencias y enfoques gerenciales. Otros, establecen diferencias entre ambas categorías conceptuales, en el entendido que la gerencia es un proceso estructural, mientras que la gestión se refiere a un proceso más amplio que incluye la gerencia y dentro de ella el liderazgo, y, esta es la concepción que asumo en el presente estudio.

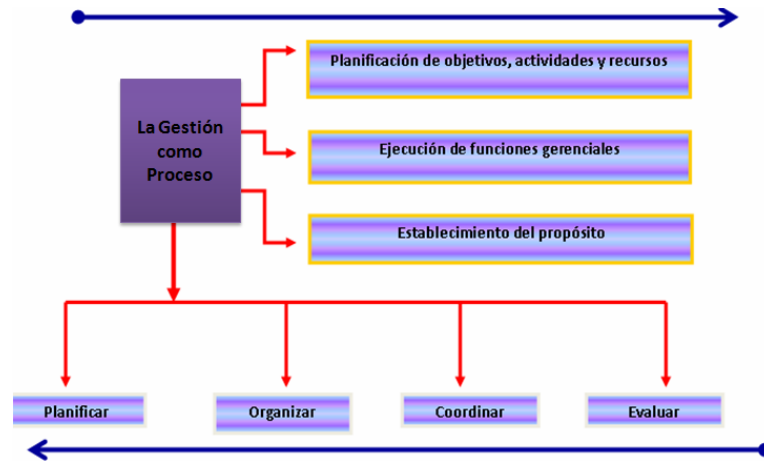
Sobre la base de estas ideas introductorias, puedo afirmar que la gestión es un proceso relevante que debe existir dentro de toda organización para garantizar su supervivencia. Este planteamiento concuerda con las ideas planteadas por López (2000), quien menciona que:

Es simplemente una cuestión de llevar adelante una organización para que la gente que quiere obtener algo de ella continúe dando su soporte, de manera que la organización sea capaz de continuar su existencia en el futuro. (p. 445)

El planteamiento del precitado autor, permite reafirmar la función vital que representa la gestión para las organizaciones, a fin de garantizar la obtención eficiente de sus metas. En mi perspectiva, la gestión es un proceso que permite a una organización, a través de la dirección individual o compartida, llegar al logro eficiente de sus metas consustanciadas con la visión y misión organizacional, lo cual permitirá la supervivencia como organización, implica la coordinación de todos los recursos disponibles en una organización (humanos, físicos, tecnológicos, financieros), para que a través de la planificación, organización, dirección y control, se logren objetivos previamente establecidos.

De esta manera, puedo distinguir tres aspectos claves al definir la gestión como proceso: primero, la planificación de objetivos, actividades y recursos; segundo, la ejecución de funciones gerenciales o también llamadas administrativas y, tercero, el establecimiento del propósito de este proceso gerencial; es decir, el dónde se quiere llegar o qué es lo que desea lograr.

Ahora bien, el manejo de la gestión por parte del talento humano define el éxito o fracaso de una organización, es indispensable para dirigir los asuntos de la misma. No obstante, es necesario trabajar unidos a fin de lograr las metas organizacionales. Por otra parte, los diferentes actores sociales que conforman una organización, sea cual sea su naturaleza, deben subordinar, hasta cierto punto, sus deseos individuales para alcanzar las metas propuestas, en tanto, la gestión debe proveer un liderazgo con competencia, para que con visión compartida se puedan orientar las políticas educativas institucionales.



**Figura 1. La Gestión como Proceso y sus Funciones Básicas**

Cuando se estudia la gestión institucional es necesario considerarla como un proceso, por cuanto puede ser descrito y analizado en término de varias funciones fundamentales. Al describir y estudiar cada función del proceso separadamente, podría parecer que el proceso gerencial representa una serie de funciones separadas, cada una de ellas ajustadas y encajadas en un comportamiento aparte, sin embargo; esto no es así, aunque el proceso, para que pueda ser bien entendido, debe ser subdividido, y cada parte que lo compone, discutida separadamente en la práctica, un gerente puede (y de hecho lo hace con frecuencia) ejecutar simultáneamente, o al menos en forma continua, todas o algunas de las cuatro funciones: planeamiento, organización, dirección y control.

En este sentido, si la gestión es vista como un proceso, la planificación es la primera función que se ejecuta. Una vez que los objetivos han sido determinados, los medios necesarios para lograr esos objetivos son presentados como planes. Estos planes determinan el curso de la organización y proveen una base para estimar el grado de éxito probable en el logro de los objetivos. Para poder llevar a la práctica y ejecutar los planes, una vez que éstos han sido preparados, es necesario crear una organización la cual señale una estructura de funciones y una división del trabajo.

Es función de la gestión determinar el tipo de organización requerido para llevar



adelante la realización de los planes elaborados. La clase de organización que se haya establecido determina, en gran medida, que los planes sean apropiados e integralmente ejecutados. La tercera función del proceso de gestión es la dirección, considerada como una actividad que tiene que ver con los factores humanos de la organización, la cual envuelve los conceptos de: liderazgo, toma de decisiones, motivación, creatividad y comunicación.

En esta orientación, el proceso de gestión incluye al control, el cual tiene como propósito inmediato medir, cualitativamente y cuantitativamente, la ejecución en relación con los patrones de actuación, y como resultado de esta comparación, determinar si es necesario tomar acciones correctivas que encaucen la ejecución en línea con las normas establecidas.

Como se puede observar en el planteamiento anterior, la gestión es el motor fundamental que poseen las organizaciones para que éstas funcionen de manera sinérgica, maximizando las fortalezas y aprovechando al máximo las oportunidades, y asimismo, minimizando las debilidades y previendo las posibles amenazas de la organización.

En el ámbito educativo, veamos qué expresan algunos teóricos al respecto. Para Manes (2005), la gestión educativa es considerada como:

Un proceso de conducción de una institución educativa por medio del ejercicio de un conjunto de habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar aquellas actividades necesarias para alcanzar eficiencia pedagógica, eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural.(p. 17)

Siguiendo las ideas planteadas por Manes (ob. cit.), la gestión educativa permite al personal directivo, organizar, coordinar y evaluar los procesos y recursos con el objeto de lograr eficiencia en la institución en los diferentes ámbitos que la integran, es decir, en lo administrativo, lo pedagógico, lo social y lo comunitario. En concordancia con las ideas del precitado autor, Lugo (2000), plantea que la gestión educativa “es el proceso de planear, organizar, liderar y controlar las diligencias instructivas y educativas, utilizadas por los miembros de la organización educativa, para, haciendo uso de los recursos necesarios disponibles, alcanzar los objetivos organizaciones preestablecidos”. (p. 71)

Este planteamiento ratifica el carácter amplio de la gestión educativa, pues no se trata sólo de garantizar la eficiencia de los procesos administrativos de una institución escolar, sino más bien, garantizar el éxito de todos los procesos tanto endógenos como exógenos que se relacionan explícita e implícitamente con dicha institución, con el objeto de alcanzar la satisfacción de las metas planteadas por ésta.

Ahora bien, en torno al rol del gerente educativo como orientador del proceso de gestión institucional, Dos Santos (2001), señala:

El gerente educativo posee competencia técnica, y tiene comprensión y preeficiencia en el uso de las tecnologías educacionales, en métodos, procesos y procedimientos de organización del trabajo (...) de la elaboración y modificación de currículos que definen la estructuración de la enseñanza; el conocimiento y la interpretación de las leyes del aprendizaje, así como de los principios técnicos de elaboración de proyectos estratégicos, globales y sectoriales y, principalmente de los procesos de evaluación y control de las actividades administrativas y pedagógicas.(p. 126)

Esto quiere decir que, el gerente educativo es un profesional integral con un amplio conocimiento y manejo de técnicas, métodos y estrategias orientadas a gestionar los procesos de índole administrativo como por el control del personal docente, administrativo y obrero; así como los procesos de índole didáctico como por ejemplo la formulación, evaluación y administración del currículo escolar, entre otros.

Aprecio entonces que, la gestión educativa como propulsora del conocimiento, representa una actividad holística que integra diferentes ramas del saber, tales como la administración general y la didáctica, las cuales son orientadas por los gerentes educativos con visión compartida, para el control de todos los recursos y procesos que integran la organización escolar, y de esta manera, alcanzar no solo la eficacia sino la eficiencia de la organización en la consecución de las metas planteadas, en concordancia con la filosofía gerencial.

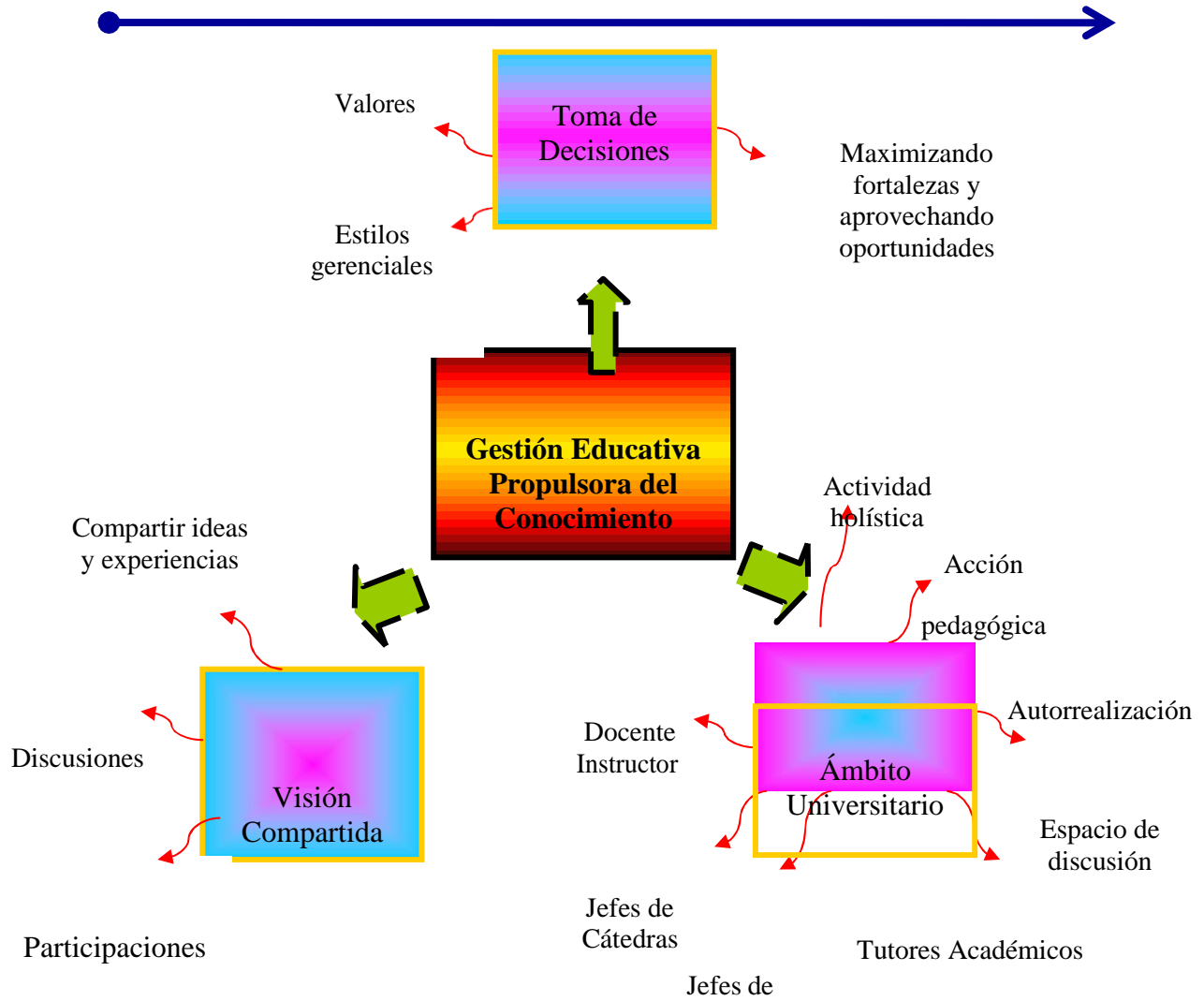
A partir de estas consideraciones, puedo interpretar la importancia de la gestión dentro del funcionamiento de cualquier institución educativa y en el caso que me ocupa en el ámbito universitario, ya que las intencionalidades de este estudio, me lleva a vincular la

acción pedagógica en función de las actividades que realiza el Docente Instructor en el marco de su independencia, creatividad, autorrealización, en espacios de discusión y en pleno ambiente interactivo de aprendizaje, en aras de presentar una aproximación teórica que permita incentivarlos a asumir una actitud crítico-investigativa, ante los problemas educativos con visión compartida y con carácter activo y transformador.

Aunado a ello, la gestión educativa en el ámbito universitario, debe propiciar un mejoramiento continuo del desempeño de los docentes en las áreas de docencia, investigación, extensión y gestión, mediante un enfoque integrador de la formación pedagógica y el desarrollo tanto personal como profesional.

El docente debe asumir un proceso de formación permanente con la finalidad de convertirse en un profesional competitivo, con habilidad para organizar con sentido crítico y reflexivo su propio aprendizaje, con capacidad de transmitir sus vivencias y experiencias, así como construir saberes relacionando la teoría con la práctica, en el entendido que las formas del hacer son múltiples, diversas e inagotables. Su docencia depende de su postura ante sí mismo y ante el mundo, y de los procesos simbólicos que utilice para expresarse, por tanto, nunca acaba de aprender ni de enseñar.

En función a lo expuesto, la siguiente figura dibuja los elementos intervinientes en lo que he denominado: la gestión educativa propulsora del conocimiento.





***Figura 2. Gestión Educativa Propulsora del Conocimiento***

La figura anterior, presenta el entretrejado de elementos que interrelacionan en la gestión educativa propulsora del conocimiento, considerando: (a) el ámbito universitario conformado por los diversos actores sociales y sus escenarios pedagógicos, (b) el proceso de toma de decisiones y los elementos entrelazados y (c) la visión compartida de los actores sociales para el logro de las metas institucionales.

En esta misma dirección, Guédez (2003), especifica una serie de reflexiones sobre el conocimiento, así como, las informaciones y estrategias acerca de la gestión, el liderazgo y la gerencia organizacional, estableciendo la llamada sociedad del conocimiento, que involucra el enriquecimiento del medio social que hace posible la interpretación de la realidad, partiendo de un conocimiento ético y gerencial que se traslada desde el ámbito organizacional al institucional educativo y sobre este particular expresa:

Hay seis caras de la gerencia del conocimiento, y para ello se toma en consideración la percepción en un plano delantero, en un plano superior y un plano de base que nos remite a los conceptos subyacentes, una cara lateral, un plano fondo y un plano lateral que conllevan a una aproximación real del objeto observado. El aprender a emprender se establece con una serie de perfiles que incluyen: ser eficaz, eficiente, efectivo, creativo, innovativo, crítico y ético. Cada uno de estos perfiles del saber guarda relación con un sistema de conocimientos proyectados hacia la recontextualización, reorientación y mejoramiento de las mejores prácticas, reiterándose que la finalidad última más que cerrar brechas es la de ampliar brechas (p. 50).

Por tanto el aprender a emprender se manifiesta ante todas las visualizaciones, estrategias, decisiones, acciones y evaluaciones que debe emprender la universidad para el mejoramiento de sus actividades de manera permanente. De esta forma, se podrá aprender a emprender por intermedio de la filosofía de gestión que incluye la misión, visión, políticas, estrategias y valores que norman las actividades gerenciales y generan la satisfacción de quienes en ella conviven.

## El Gerente Educativo en la Funcionabilidad de los Cambios

Para referirme al gerente educativo en la funcionabilidad de los cambios, primeramente considero necesario señalar que el Artículo 7° del Reglamento de Cátedra y Departamento (1982), de la UCV, señala que el Jefe de la Cátedra ejerce la representación académica de ella y es responsable de su buena marcha. Tiene a su cargo la distribución y supervisión de las labores del personal correspondiente dentro de las políticas y necesidades de la respectiva Facultad y cuidará que se cumplan las obligaciones asignadas a la Cátedra.

Por su parte, el artículo 19 del mencionado Reglamento señala en el numeral d, que el Jefe de Departamento deberá supervisar el funcionamiento de las Cátedras y formular las recomendaciones del caso. No obstante, el Artículo 52 del Reglamento del Personal Docente y de Investigación (1999), destaca que el Tutor del Instructor es el responsable de elaborar el proyecto del programa de formación y capacitación. Asimismo, el artículo 44 señala que todo Instructor por Concurso estará obligado a seguir, junto a las tareas propias del cargo que ocupa, un programa de formación y capacitación en la docencia y en la investigación, durante un período de dos (2) años, cuyo contenido dependerá esencialmente de la naturaleza de las funciones que vaya a desempeñar.

En cuanto al referente de la docencia, se señala en el mismo texto legal, que se establecerán mediante el ejercicio de la labor docente de conformidad con los planes de la Cátedra o Departamento. Esto incluye la formación pedagógica y capacitación docente, a través de las cuales se le prepara al instructor docente en el uso de estrategias y técnicas para la planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A decir de estos elementos normativos, debe especificarse desde la gerencia el sentido de este acompañamiento pedagógico como proceso de formación del Docente Instructor en el ámbito universitario, enfatiza su condicionalidad de un asesoramiento académico a través del cual se le debe brindar herramientas para el uso de las técnicas e instrumentos necesarios para cumplir con sus funciones de profesores asesores, integrando la actividad docente con la labor de orientación, investigación, extensión y gestión.

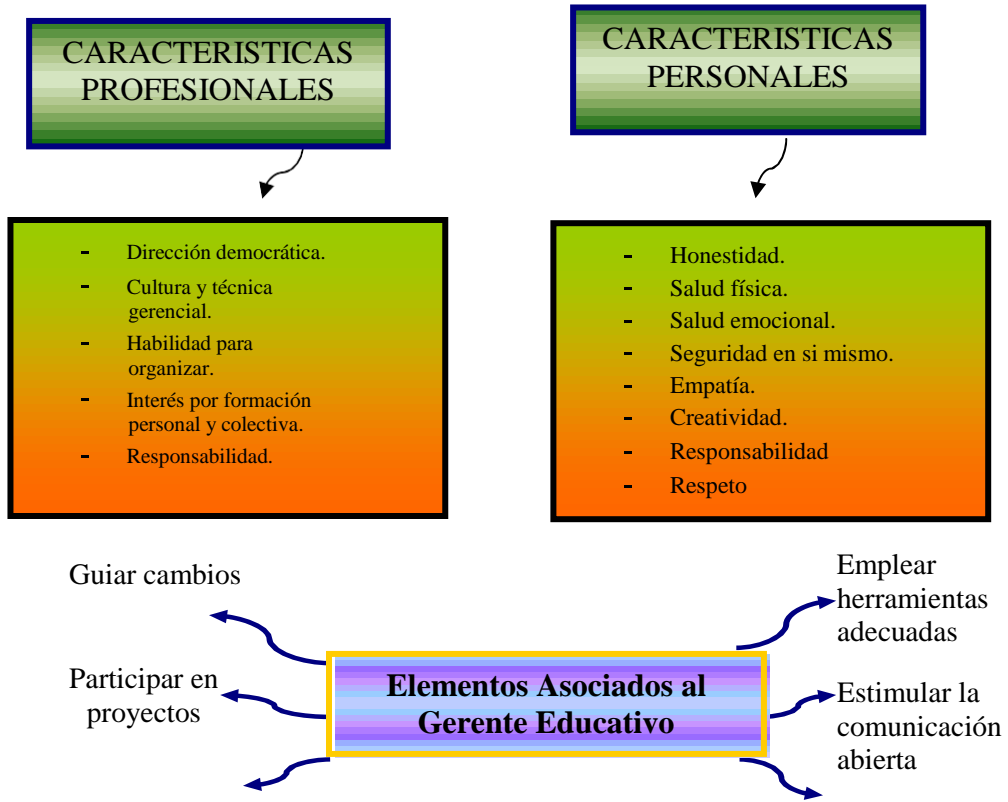
En esta perspectiva considero importante citar a Palladino y Palladino (2006), quienes destacan que un buen gerente es capaz de: (a) guiar cambios culturales necesarios para asegurar la calidad, (b) participar en los proyectos específicos acordados con el nivel, (c) crear

un ambiente que aliente, apoye y facilite a sus subordinados, (d) emplear herramientas adecuadas, (e) tener claros los objetivos de la organización, (f) estimular la comunicación abierta y la previsión de Feed-back, (g) dar oportunidades de expresar percepción y sugerencias, (h) prestar atención a los aspectos humanos de los miembros de la organización, (i) liderazgo activo y flexible, (j) poder real y la autoridad de tomar decisiones y (k) capacidad de planificación y distribución de recursos, esta situación se asume en términos gerenciales en la compenetración que se asocia a cada una de las actividades inherentes en el ámbito supervisorio para conceder tales oportunidades, herramientas y escenarios cónsonos a los cambios manifestados.

Los autores antes citados, expresan que un buen gerente debe tener muy claro las funciones que debe cumplir y además debe llenar cierto perfil, de acuerdo a esto plantean que dentro de las funciones del gerente están: (a) motivar a los empleados, (b) fusionar los objetivos económicos y sociales, (c) lograr buenas relaciones con los iguales y subordinados, (d) diseñar estructuras organizativas y afectivas, (e) utilizar el autocontrol y aprovechar la ayuda de los empleados, y, (f) evaluar la factibilidad de los avances tecnológicos.

Una vez presentado los aspectos mencionados, puedo señalar que el gerente es el motor fundamental que posee las organizaciones para que funcionen de manera sinérgica, maximizando las fortalezas y aprovechando al máximo las oportunidades, y asimismo, minimizando debilidades y previendo las posibles amenazas de la organización.

La figura siguiente expresa los elementos asociados al gerente educativo donde se contempla el ejercicio de su liderazgo, para trabajar en equipo, estimular la comunicación y crear un ambiente agradable para lograr las metas institucionales. Del mismo modo, se visualiza las características personales y profesionales básicas que debe poseer este profesional de la docencia.







**Figura 3. Elementos Asociados al Gerente Educativo**

Expresado lo anterior y en concordancia a la figura presentada, es importante que quienes asumen estas funciones, deben hacerlo con un estilo gerencial propio, ajustado a la naturaleza de las actividades que le han sido encomendadas, y tomando como referencia a Palladino y Palladino (ob. cit): (a) asegurando la calidad no solo del proceso educativo sino también del proceso comunicacional entre ambas partes (actores sociales), (b) exhortar al Docente Instructor a participar en diferentes proyectos vinculados a la disciplina o área afín, (c) propiciar un ambiente que aliente y motive los espacios de aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, se debe asegurar (d) brindar herramientas, métodos y estrategias que conduzcan a orientar/mejorar el proceso de aprendizaje, (e) tener claros los objetivos de la institución y las funciones de cada uno de los actores sociales que intervienen en ella, (f) estimular constantemente al Docente Instructor hacia una comunicación abierta y fluida (g) dar a los docentes instructores oportunidades de expresar percepción y sugerencias que coadyuven a mejorar las actividades que le son propias (h) prestar atención a los aspectos humanos brindando espacios para la comunicación efectiva.

Asimismo, (i) ejercer un liderazgo activo y flexible que permita a todos los actores sociales interactuar en los ambientes de aprendizaje, (j) ejercer un poder real y la autoridad de tomar decisiones involucrando a todo el personal a su cargo, y (k) tener capacidad de planificación y distribución de recursos acordes a las necesidades de cada programa académico.

En esa dirección, Guédez (2003), plantea que “el gerente debe tener el siguiente perfil: afectivo, creativo, innovador, crítico y ético” (p. 47), es decir, saber hacia dónde va,

saber hacer, saber para qué, saber inconsciente, querer saber, producir saber, aplicar saber, saber evaluar, orientar el saber, a través de los procesos de planificación, organización, dirección de los recursos de los que dispone, y la asignación de tareas que nos llevarán al logro de un fin.

Las organizaciones hacen esfuerzos por formar a la gente, comienzan generalmente por un esfuerzo de compensar deficiencias, que el sujeto ha venido arrastrando a lo largo de sus antecedentes técnico-profesionales, es decir, nivelar las condiciones y lograr que los trabajadores adquieran conocimientos necesarios y actualizarlos.

En este sentido Koontz (2005), expresa que:

Un buen gerente es aquel que logra diseñar un buen ambiente interno que permita el alto desempeño de las organizaciones, siendo sensibles a los elementos del medio externo (factores económicos, tecnológicos, políticos y éticos). Además, deben llevar a cabo funciones de planificar, organizar, dirigir, y controlar los dones de la organización y debe perseguir metas y esforzarse en cumplirlas en un mínimo de recursos o en la mayor medida posible con los recursos disponible (p. 30)

Afirma el autor citado, que una de las tareas importantes del gerente, es orientar al personal a su cargo para que conozcan los propósitos y objetivos institucionales así como los métodos para alcanzarlos, utilizar los insumos de la organización y transformarlos para los efectos de las funciones administrativas en productos, ideas, conocimientos, etc., asimismo, integrar metas y objetivos que a menudo son opuestos. De esta forma, los conocimientos y habilidades empleados se convierten en importantes insumos humanos, todo ello a través de la planeación, organización, interrelación de personal, dirección y control como funciones básicas de la administración.

De acuerdo con los teóricos citados en los párrafos precedentes, los gerentes ostentan necesidades diversas que van cambiando con el tiempo, por cuanto poseen talentos y competencias susceptibles de desarrollarse. Por lo tanto, las organizaciones y los gerentes deberían responder a las diferencias individuales con una gran diversidad de estrategias administrativas y oportunidades laborales. El éxito de un gerente en la vida profesional según

afirma Chiavenato (2000):

No está correlacionado del todo con lo que le enseñaron ni su brillantez académica ni con su interés personal en poner en práctica lo que aprendió. Estos aspectos son importantes pero están condicionados por características de personalidad y por el modo particular de actuar”. (p. 3)

En atención a lo planteado, es menester que quienes asumen el rol de Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos cumplan con las funciones que le son propias de acuerdo a lo establecido en la doctrina jurídica universitaria. Sin embargo, los actores sociales implicados en esta investigación, develaron poco conocimiento en cuanto a los objetivos de la Universidad, sus normativas y las funciones que le son propias.

De allí que es importante saber hacia dónde deben enfocarse, tener autoridad para persuadir hacia la consecución de los objetivos y metas establecidas, escoger los métodos mas adecuados para alcanzarlos y saber administrar de la manera mas eficiente los recursos que dispone, es decir, alcanzar las metas en menos cantidad de tiempo, dinero y materiales y por supuesto, mayor satisfacción personal.

Por tanto, los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos deben asumir su rol de líder con compromiso social, dispuesto a utilizar técnicas y metodologías de investigación que permitan la aplicación y creación de nuevas tecnologías en los escenarios que ofrece la praxis diaria. Capaces de orientar la búsqueda de soluciones a la problemática gerencial en la educación y de generar teorías que sustenten la gestión educativa.

En ese sentido, estos docentes de escalafón universitario, no deben ser únicamente especialistas en relaciones humanas (para satisfacer las necesidades del grupo de trabajo), ni tampoco especialistas de productividad (para satisfacer las necesidades de la universidad), se requiere la combinación de ambos principios para garantizar el dinamismo y la eficiencia del proceso de gestión, ejerciendo por una parte, una función de orientación técnico-administrativa, y, por la otra, incentivando las actividades del personal a su cargo, para que logren con independencia, responsabilidad y compromiso social, los objetivos propuestos.

De esta manera, el docente universitario en su rol de orientador, asesor y acompañante de la praxis educativa, se concentra particularmente en delimitar las posibles situaciones o hechos evidenciados en la vida académica cotidiana. Esto supone responder de manera objetiva a la necesidad de establecer criterios y medidas correctivas cuando el momento lo requiera, tal es el caso de la ejecución de la planificación docente, aplicación de estrategias instruccionales, comunicación asertiva y articulación entre la teoría y la práctica.

Con base a lo expuesto, puedo deducir que, el docente formador de formadores debería orientar sus esfuerzos para impulsar actividades dinamizadoras en el ámbito universitario, propiciando acciones aprendidas en conjunto con el Docente Instructor para reforzar roles como el de mediador de aprendizaje, proyectando un desempeño exitoso en la búsqueda permanente de estrategias, para canalizar los labores cotidianas, con la excelencia deseada en el currículo, la cual supone la orientación y formación permanente del docente.

Sobre este particular, resalto entonces la importancia de perfeccionar la acción pedagógica del docente universitario, convirtiendo en punto neurálgico el proceso de seguimiento, orientación y asesoramiento de profesores asesores/tutores poseedores de un constructo amplio de conocimientos y experiencias, capaces de asumir la responsabilidad de acompañar a otros, que se inician como Docentes Instructores con el propósito de orientarlos en las actividades y funciones que le son propias y por ende, mejorar significativamente el proceso educativo e impulsar el progreso de la Escuela de Educación, lo cual redundaría en el progreso de la Universidad Central de Venezuela.

### Más allá del Liderazgo: Formador de Formadores

En los últimos setenta años, han surgido numerosos conceptos de liderazgo, los cuales guardan correspondencia con los enfoques teóricos de liderazgo y con las tendencias actuales de cambios profundos en las organizaciones. Cada día se hace más marcado el proceso de socialización de las personas, quienes se agrupan para satisfacer intereses y lograr

metas que les son de vital importancia para la subsistencia del mismo grupo.

Sobre este particular, consideré importante revisar la literatura especializada en la temática y a partir de allí presentar algunas definiciones que caracterizan el liderazgo, al respecto Pérez (ob.cit), señala que: "... es el proceso dinámico de influir sobre los demás para seguir tras el logro de un objetivo común. El comportamiento de un individuo también puede influir cuando éste está involucrado en la dirección de las actividades de los seguidores" (p. 9)

De esta definición, se desprende que el líder debe en todo momento tener presente que su actuación no va en función de su persona sino de una organización, por cuanto debe interiorizar todo el tiempo, las metas organizacionales, incorporándolas como parte de su sistema de valores dentro del grupo.

En este orden de ideas, Hesselbein, Goldsmith y Beckhard (2007), definen el liderazgo como "la capacidad de una persona para que lo sigan, mostrar resultados y comprometerse con lo que se va a hacer" (p. 55). Así, el líder a través de la humanización debe ser capaz de fomentar un proceso de interacción entre los individuos y crear un clima organizacional propicio para desarrollar un proceso de dirección, motivación, comunicación, toma de decisiones, establecimiento de metas, supervisión y control.

Al tomar como referencia a Cornejo (2002), aprecio que el liderazgo debe constituirse en una conducta que sirva de soporte a las relaciones humanas dentro del campo organizacional. En este sentido, el líder está en la obligación de conocer la motivación humana para saber guiar a la persona. En cuanto a los atributos que caracterizan al líder, el precitado autor sostiene que es aquel que compromete a su gente con la acción, convierte seguidores en líderes y puede a su vez convertir a líderes en agentes de cambio.

Las manifestaciones concebidas por estos autores, me invitan a refrescar en términos de liderazgo, el hacer de los Docentes Instructores desde la visión de un acompañamiento pedagógico, que refuerce el sentido de las fuerzas capaces de modular la relación en este proceso de aprendizaje compartido. Para hacerlo, es necesario observar detenidamente la

naturaleza humana y su variabilidad, en cuanto a la visión de los mundos que le dan sentido a la docencia, en la influencia directa hacia la ascensión, en este transitar que implica esfuerzos y perseverancia en la formación de los formadores.

De igual forma Robbins (2001), concibe el liderazgo como la “habilidad para influir en un grupo y lograr la realización de metas” (p. 413) y, distingue igualmente que el origen de la influencia puede ser formal e informal, es decir, conferido mediante un nombramiento oficial al cargo de dirección o surgir naturalmente dentro de un grupo, siendo éste tan importante o más que el anterior.

En esta orientación, el liderazgo puede definirse como una capacidad de influencia sobre la conducta de las personas para encausar sus esfuerzos hacia la consecución de nuevas metas, por lo tanto no es algo preelaborado, preconcebido, único para cada circunstancia, herméticamente cerrado en una nave espacial que se aísla de nuestro propio universo pedagógico, sino que es un proceso ajustable, multidimensional y en constante evolución.

En síntesis, asumo el liderazgo en la universidad, como la capacidad a través de la cual, -en el caso que ocupa este estudio- los jefes inmediatos ejercen influencia en los docentes, conducente a la obtención de niveles de rendimiento y desempeño óptimo, los cuales están en constante revisión y transformación, orientados hacia la búsqueda de objetivos que satisfagan las necesidades institucionales. En este sentido, la autoridad impuesta no es sinónimo de liderazgo, puesto que la obediencia es forzada por la línea de mando, en cambio en el liderazgo, los seguidores obedecen al líder de manera voluntaria hacia la consecución de determinadas metas comunes. Este planteamiento, también es compartido por Vilorio (2001), quien señala que: “El liderazgo es la capacidad para incidir y entusiasmar a los demás para alcanzar objetivos comunes” (p. 92).

En ese mismo orden de ideas Vilorio (ob. cit), plantea que “con mayor frecuencia se reconoce la importancia del liderazgo en la cultura de las organizaciones. El líder es aquel que es capaz de movilizar a sus compañeros, impulsándolos a comprometerse con los objetivos y los valores de la organización” (p. 54)

Siguiendo estos planteamientos, cito a Molinar y Velásquez (2003), quienes exponen: “El liderazgo es “una relación de influencia entre líderes y seguidores, quienes intentan realizar cambios reales que reflejen sus mutuos propósitos” (p. 11). Es decir, el liderazgo permite efectuar los cambios necesarios en el comportamiento individual y colectivo del grupo social, a través de una influencia no impuesta del líder, con el objeto de alcanzar el logro de las metas comunes.

En definitiva, el docente líder en el ámbito universitario para lograr motivar a los docentes, debe poseer una excelente comunicación con éstos, así como demostrar un alto sentido de honestidad, convirtiéndose de esta manera ante sus docentes seguidores, en el mejor ejemplo dentro de la institución educativa las cuales requieren líderes que permitan alcanzar las metas planteadas tanto en la visión como en la misión institucional. En tal sentido, Molinar y Velásquez (ob .cit.), indican que:

El líder en la educación es aquel que está comprometido con el ejercicio de su profesión; aquel que constantemente está aprendiendo y desarrollando habilidades nuevas; aquel que comparte una meta común con sus estudiantes y su institución; aquel que destierra el conformismo y la pasividad y aquel que inspira a sus alumnos para ser mejores personas y ciudadano. (p. 17)

Desde esta perspectiva, un reto que se les plantea a los Jefes de Cátedras y/o Departamentos en su rol de líder formador de formadores, es diseñar estrategias que generen motivación al logro en los Docentes Instructores en Programa de Formación y Capacitación. El concepto de líder que apunto da a la función asesora/tutorial una dimensión global y globalizadora que comprende las diferentes facetas de la vida del docente: personal, profesional y social.

En otras palabras, el liderazgo no es algo que se impone desde una línea de mando, sino más bien es un sitio alcanzable cuando el líder inspira a sus seguidores para que éstos se percaten de su propia valía. La palabra clave del liderazgo es la influencia. Esta afirmación es compartida por Hernández y Rodríguez (2002), quienes plantean que el liderazgo es la “capacidad para afectar e influir sobre la conducta de los miembros de un grupo social” (p.

180). Por lo cual, el líder debe influir de forma libre sobre la conducta de su seguidores.

De forma coincidente Manes (2005), indica que “el liderazgo es el proceso de conducir a un grupo de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos” (p. 57). Asimismo, un buen liderazgo influenciará al personal subalterno a sentirse identificado con los valores y cultura organizacionales, y en consecuencia, adoptará la visión organizacional de estar definida- como un eje que los orientará a alcanzar una eficiencia organizacional.

Otro aporte significativo, en el acercamiento a la definición del liderazgo, es el de Benavides (2004), quien expresa que:

La esencia del liderazgo es una relación basada en el poder de una persona y su influencia sobre otros. No hay líderes donde no hay seguidores. El liderazgo es una forma de influir en la gente más allá de sus actividades rutinarias, las cuales se dan mediante indicaciones y órdenes. El liderazgo es la habilidad de inspirar confianza y apoyo necesarios entre las personas para lograr las metas de la organización. (p. 211)

Como puede apreciarse en la definición planteada, el liderazgo es considerado como una habilidad para motivar y moldear la conducta de los seguidores, para que éstos actúen acorde a las políticas, normas y procedimientos establecidos por la institución con el fin de alcanzar las metas propuestas. Es obvio que no existe líder sin seguidores, pues es una condición necesaria para todo líder en mayor o menor medida, que éste posea un grupo de seguidores.

Desde este punto de vista Montero (2003), define al líder transformacional:

Por la presencia de un fuerte e intenso componente afectivo; por el despliegue de energía y trabajo, no sólo del líder, sino del grupo al cual pertenece, pues de hecho una de sus cualidades es la de movilizar a las personas del grupo y de su área de influencia (p. 98)

En la situación planteada por Montero (ob. cit), se destaca un hecho subyacente a su caracterización y es que los líderes transformadores desarrollan sólidos vínculos con los demás miembros de su área de influencia, quienes a su vez les corresponden con simpatía y



aprobación a sus propuestas en función de la permanente interacción entre ellos con una permanente transición entre aprender-desaprender-aprender. Frente a esta situación se observa que los miembros del grupo tendrán nuevos retos, a la cuales no le servirá el saber cómo y en dónde indagar, comparar, analizar, valorar y elegir, a raíz de sus propias decisiones.

En otro orden de ideas y parafraseando al autor citado, este nuevo siglo avizora grandes cuestionamientos, donde se desmitificarán los preceptos más absolutos: ni siquiera las ciencias exactas quedarán fuera de este cuestionamiento. Por lo que debemos transmitir la postura del aprendiz permanente, ya que ser líderes transformacionales implican realizar un trabajo que supone ocuparse "del y con" el pensamiento de otro o de otros, en un aquí y ahora.

Al ahondar aun más sobre el comportamiento característico de todo líder educativo, Montero (ob.cit), señala que “El verdadero líder directivo es quien promueve el trabajo en equipo, con honestidad, visión compartida, compromiso, paciencia y ejemplaridad, haciendo uso de una comunicación fluida entre todos los clientes internos y externos” (p. 16).

Aunado a los planteamientos señalados, consideré pertinente citar a Covey (2005) quien afirma:

Una de las características de los auténticos líderes es su humildad, que queda de manifiesto es su capacidad para sacarse las gafas y examinar objetivamente los cristales, analizando hasta dónde sus valores, percepciones, creencias y comportamientos están alineados con los principios del “verdadero norte”.(p. 21)

Trasladándolo al campo educativo y muy particularmente al ámbito universitario, los Jefes de Cátedras y/o Departamentos, así como los Tutores Académicos, deben asumir que son los líderes de esa instancia académica y, en ese sentido, reflexionar en torno a la figura de sí mismo como líder en el proceso de transformación institucional. De este modo, asumir una actitud de liderazgo y cambio orientado al logro de altos niveles de excelencia educativa, lo cual implicaría que todo el capital intelectual debería adecuarse a los cambios que plantea tanto esa instancia académica, como la Escuela a la cual está adscrito, la Facultad

y obviamente la Universidad en general.

Como destaco hasta ahora, son múltiples las definiciones que se han formulado en torno al liderazgo y para efectuar un acercamiento a una definición amplia sobre el liderazgo, es menester, abordar otras concepciones. Para Covey (2005), el liderazgo consiste "...en transmitir a las personas su valía de un modo tan claro que éstas acaben viéndola en sí mismas (p.116).

Queda establecido entonces, que el liderazgo busca influenciar o motivar a un grupo social en la obtención de metas comunes, usando para ello métodos no coercitivos. Es importante recalcar que en todo grupo social existen propósitos comunitarios y el liderazgo representa un elemento importante que permitirá orientar las voluntades de dicho colectivo en el logro de las metas planteadas. Debido al espíritu motivador del liderazgo, éste es considerado como un arte, tal como lo sugieren Molinar y Velásquez (ob.cit), quienes señalan que:

El liderazgo se define como "el arte de gestionar voluntades". El liderazgo es un arte porque para ser un líder, se necesita un espíritu provocativo; se necesita capacidad innovadora que dé ese toque "mágico" que destierra el conformismo y la pasividad; hay que ver más allá o antes que los demás, o de forma distinta. (p.11)

Siguiendo las ideas expresadas, el liderazgo es un arte debido a que el líder debe poseer un carisma tal, que permita inspirar a sus seguidores la suficiente motivación que les motive a actuar pro activamente en la consecución de las metas planteadas por el grupo social. Las organizaciones, por su parte también forma parte de los grupos sociales, donde el liderazgo puede intervenir positivamente.

El liderazgo es también considerado como una función administrativa del personal directivo de las organizaciones. En concordancia con este planteamiento Bateman y Snell (2005), señalan que: "El liderazgo es una función administrativa que comprende los esfuerzos de los administradores para estimular un desempeño elevado por parte de los empleados" (p. 368). El liderazgo se convierte en una función administrativa dentro de la institución, que coadyuva a alcanzar un nivel eficiencia en la consecución de las metas organizacionales.

La anterior afirmación tiene plena vigencia en los actuales momentos, donde los cambios se producen de una manera acelerada. Por tanto, en esas situaciones es conveniente un sistema orgánico donde el individuo no realice sus actividades en forma aislada, sino por el contrario, trabaje interactuando y generando una comunicación abierta dentro de la organización, generándose a su vez un comportamiento organizacional acorde con los cambios producidos en su entorno.

Para la investigadora, el liderazgo es la habilidad otorgada por el manejo adecuado de métodos y técnicas que buscan ejercer una influencia en cualquier grupo social determinado, con el objeto de alcanzar una eficiencia en el logro de las metas, que por lo general, son compartidas por los miembros integrantes del grupo social. De allí que el liderazgo permite que los miembros de un grupo social (formales e informales), desarrollen un comportamiento proactivo, se identifiquen con los valores y cultura de dicha organización, trabajen mancomunadamente y orientados por las normas y políticas establecidas por dicho grupo social; todo con el objeto de alcanzar el máximo desempeño y beneficios mutuos.

Asimismo, se derivan de las conceptualizaciones formuladas que los líderes no nacen sino que se hacen mediante el esfuerzo personal y el afán de mejorar. Para liderar, una persona tiene que demostrar que tiene pericia y empatía. Empatía por cuanto debe asumir el lugar de otra persona, ponerse en su lugar, experimentando ideas y sentimientos, y pericia producto del arduo trabajo. Es así como el líder podrá ordenar, guiar, influenciar y supervisar los pensamientos, sentimientos y acciones de otros y ponerlos al servicio de la organización a la cual se debe.

El concepto de líder pedagógico siempre implica la existencia de un determinado vínculo entre el docente y los estudiantes, entre el formante y los formadores y el atributo más diferenciable en el líder pedagógico, es decir, su autoridad, proviene de un acuerdo voluntario y tácito entre ellos.

La condición de líder pedagógico de un determinado profesor dentro de un colectivo

docente, descansa en la autoridad moral o real que éste ostenta ante el grupo de estudiantes y profesores. Por tanto, no tendría sentido pensar que tal atributo puede ser adjudicado desde fuera o autoadjudicado por algún docente. De allí que la tarea docente, como líderes transformacionales, consiste en crear a partir de lo que conocen los discentes, de sus conocimientos previos, estrategias que reconstruyan sus aprendizajes, y al cabo del tiempo, lo vuelvan a desaprender-aprender.

En síntesis, los buenos líderes enfatizan en el mejoramiento continuo, se comprometen con la optimización del proceso y del beneficio que éste supone para sus alumnos, alientan el cambio como necesidad sentida, impulsan la motivación en otros y promueven la creación de oportunidades de liderazgo para el empuje de las demás personas con las que interactúan en su accionar cotidiano.

En el marco de lo expuesto, considero que la función asesora/tutorial es todo el conjunto de actividades, estrategias y metodologías orientadoras que desarrolla el profesor asesor/tutor con los Docentes Instructores, para que el primero ayude al segundo (durante el período de formación universitaria) a planificar su desarrollo profesional y personal, con sentido crítico, interactivo y dialógico para caminar sin miedo por los senderos de enseñar y aprender, pero también de cuestionarse con humildad para perfeccionar su formación permanente.

### Las Universidades Como Organizaciones que Aprenden en los Senderos y Caminos del Construir Cotidiano

En tiempos de incertidumbre, como el que estamos viviendo actualmente en el Subsistema de Educación Universitaria, las instituciones educativas se ven obligadas a responder a las demandas de un entorno en constante cambio, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales, sino más bien asumir las condiciones emergentes de una realidad que a todas luces, se muestra compleja en sus dimensionalidades y caracterizaciones educacionales.

Desde esta perspectiva, Senge, Cambron, Lucas, Smith, Dutton y Kleiner (2002), señalan que las organizaciones que aprenden tienen institucionalizados procesos de reflexión y aprendizaje institucional en la planificación y evaluación de sus acciones, adquiriendo una nueva competencia (aprender cómo aprender); lo que implica transformar los modelos mentales vigentes, así como generar visiones compartidas.

Estos autores subrayan la idea que el aprendizaje organizacional, implica la capacidad de aprender de los errores. Así pues, una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva; que le capacita para ir aprendiendo de la experiencia pasada y presente, procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas.

Afirman los autores citados que las organizaciones no aprenden por aprender, lo importante es que tengan un impacto positivo. Esta teoría despierta intereses en los actores sociales vinculados con la universidad como personas comprometidas y participativas, que persiguen propósitos comunes y, se esfuerzan por desarrollar progresivamente modos más eficaces de alcanzar las metas y objetivos institucionales. Por tanto, la universidad como organización que aprende exige la preparación, formación, profesionalización y crecimiento intelectual y personal de los entes involucrados.

Importante destacar que, estos autores significan una crítica al modelo de administración de la era industrial, por ser éste una representación individualista que rompe los valores del compañerismo, la colaboración, solidaridad y unión entre las personas. Al respecto acotan:

El modelo de administración de la era industrial divide el sistema en pedazos, crea especialistas, deja que cada uno haga su parte y supone que alguien se encarga de que todo funcione. Pocas profesiones hay más individualistas que la enseñanza, en la que cada maestro trabajan asilado. (p. 55)

En concordancia con lo expuesto, infiero que las instituciones educativas y específicamente las universidades, tienen una visión particular de la realidad, del entorno y de su labor, esto se puede observar en el caso de los Docentes Instructores, quienes en sus testimonios manifestaron llevar sus prácticas diarias sin orientación por parte de los

supervisores inmediatos.

Dentro de este modelo de administración de la era industrial, está el reconocimiento de metas cuantitativas en menoscabo de la calidad de aprendizaje, ya que se hace énfasis en la cantidad, más que en la calidad de aprendizajes y experiencias. Deming (citado en Senge y otros, 2002), reflejan el sentido de destrucción del modelo dominante en la administración al punto que afecta la motivación, curiosidad, voluntad para asumir los riesgos del cambio, la falta de innovación y sentido de responsabilidad, que desde mi perspectiva, es sinónimo de compromiso institucional en el caso de la Universidad.

Sobre la base de estas consideraciones, se rompe con ese modelo dominante de administración, a fin de llevar a cabo un modelo de aprendizaje organizacional, donde la gestión requiere un gran sentido de responsabilidad y compromiso, como medio para alcanzar altos niveles de organización e integración en prácticas académico- administrativas.

En correspondencia con lo anterior, la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, no puede verse aislada del contexto, del entorno, de su comunidad, debe ser interpretada introspectivamente por cada uno de nosotros, que somos sus miembros. Esta situación vendría a significar la observancia a la realidad compleja en el sistema de redes e interconexiones que se entretajan en su dimensionalidad educativa, toda vez que, se adelantan los procesos y actividades tendentes hacia la era planetaria la cual exige superar esas cegueras paradigmáticas que aún persisten en su eco de gestión absorbido en los nudos críticos de recursos y tiempo.

Aún somos ciegos al problema de la complejidad, expresa Morín (2007), pero esa ceguera es parte de nuestra barbarie y sólo el pensamiento complejo nos permitirá civilizar nuestros conocimientos. De allí puedo interpretar que el pensamiento complejo es crítico y creativo, más aún, cuando lo visualizó en el contexto universitario aspirando a un pensamiento multidimensional donde el modelo de aprendizaje organizacional requiere por parte de los actores sociales, sentido de responsabilidad y compromiso institucional.

Sobre la base del modelo de aprendizaje organizacional está el enfoque de las cinco

disciplinas; como el pilar fundamental para alcanzar el éxito institucional. Dicho enfoque, permite un análisis profundo de la realidad percibirla de manera holística, considerando los intereses, necesidades, habilidades y competencias de todo el talento humano que conforma el complejo institucional.

Ante lo expuesto, Senge y otros (ob.cit), señalan:

Conocimiento y aprendizaje son sistemas vivos formados por redes y relaciones a menudo invisibles y son de lo más complejos que existen. Parte de ese sistema son las ideas sobre la naturaleza del conocer, las creencias y valores de maestros y discípulos y la interacción social en el ambiente de aprendizaje, todo lo cual afecta la capacidad del individuo para desarrollarse y aprender. (p.33)

Para llevar a cabo la transformación de las universidades como organizaciones que aprenden, es necesario sensibilizar a todos los actores del proceso educativo, comenzando por los docentes, los cuales tienen una decisiva participación y protagonismo, por ser los principales generadores del cambio.

Es menester revisar nuestras formas de pensar la Universidad Central de Venezuela y muy particularmente la Escuela de Educación como una organización que aprende, con el fin de enfrentar dificultades, crear nuevos aprendizajes, rescatar valores, crear conciencia de una verdadera cultura organizacional, es decir, una Escuela capaz de consolidar las fortalezas, sobreponerse a las dificultades, reconocer amenazas y enfrentar nuevas oportunidades.

El dominio y la aplicación de las cinco (5) disciplinas que presentan Senge y otros (ob.cit), extrapolándola a la Escuela objeto de estudio y a los actores sociales intervinientes en ella, puede apreciarse en el siguiente sentido:

*Dominio Personal:* es la expresión que se utiliza para la disciplina del crecimiento y el aprendizaje personal. Expresan los autores que las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual. Del mismo modo, afirman que las personas con alto nivel de dominio personal son más comprometidas, poseen mayor iniciativa, tienen un sentido más amplio y profundo de la

responsabilidad de su trabajo. Aprenden con mayor rapidez, adquieren un compromiso compartido con ideas, problemas, valores, metas y procesos, reflejando unidad y equilibrio.

En consecuencia, me apropio de esta caracterización al pretender que los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos orienten a los Docentes Instructores a explorar, indagar, reflexionar con miras a establecer sus propios juicios y a alimentar su valor de profundizar las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión que realizan. Por tanto, se debe alcanzar el desarrollo personal como pilar esencial de la meta de excelencia individual y colectiva desde una perspectiva proactiva y ello sólo es posible si los compromisos son recíprocos entre los actores sociales intervinientes en el estudio pero sustentado en los principios y valores de la Universidad.

*Pensamiento Sistémico:* La comprensión del pensamiento sistémico, comienza con la realimentación, a fin que todos los actores sociales compartan la responsabilidad por los problemas generados en la institución. Los autores citados aclaran que la disciplina de pensar en sistemas ofrece una manera distinta de ver los problemas y las metas, no como hechos aislados sino como componentes de estructuras más grande.

Este pensamiento muchas veces se ve fracturado cuando la universidad se enfrenta a problemas complejos, ya que su talento humano transcurre por una serie de presiones que los impulsa a tomar decisiones que simplemente desplazan el problema de una parte de la institución a otra, como consecuencia, otra parte hereda el problema. En esta orientación, se requiere realizar innovaciones para consolidar aprendizajes de manera interactiva y en permanente proceso de realimentación.

Lo anterior entendido como un todo articulado, que refleja los senderos de la excelencia de los diferentes componentes organizativos, en donde el talento humano participa de manera interactiva en el complejo institucional creando y construyendo saberes así como oportunidades de cambios articulados, tomando en cuenta una realidad histórica determinada.

Parafraseando a Morín (ob. cit), el universo entero es una mezcla de orden, desorden y organización. Vivimos una época en la que no podemos eliminar lo aleatorio, lo incierto,



la ambigüedad y la incertidumbre. Debemos vivir y tratar con el desorden, ya que desde una perspectiva transcompleja, las organizaciones tienen necesidad de orden y desorden.

*Modelos Mentales:* La utilidad de los modelos mentales radica en aprender a examinar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas al conocimiento público y someterlas a un escrutinio riguroso, de esta manera se puede llegar a clarificar supuestos, hallar contradicciones internas en esos supuestos y elaborar estrategias basadas en conocimientos nuevos.

De acuerdo con los autores citados, los modelos mentales se enfocan en desarrollar conciencia de actitudes y percepciones, las de uno mismo y las de sus compañeros. Representan una disciplina que ayuda a tener una imagen diferente del prójimo. Por ello, es muy importante reflexionar sobre la percepción, posturas y creencias que guían la conducta de cada docente independientemente del escalafón en que se encuentre.

En esta orientación, es a través del uso de las inferencias que los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académicos y Docentes Instructores son capaces de hacer ante una situación determinada y que se traduzca en una búsqueda de construcción del conocimiento, vinculando la teoría con la práctica de manera holística y sinérgica, aprendiendo a descubrir ideas, impresiones, presunciones y generaciones implícitas, y comprender los efectos tan poderosos que tienen sobre nuestra conducta y actuación.

*Aprendizaje en Equipo:* Esta disciplina se logra creando un ambiente abierto y flexible para la participación de todos, de una forma horizontal y dialógica a fin de hacer sentir cómodo tanto a los Docentes Instructores como a los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos y de esta manera dejar fluir la información.

El diálogo ayuda a fortalecer nuestra capacidad de escucharnos los unos y los otros con profunda atención. De allí que la disciplina del aprendizaje en equipo, encierra la idea que el desempeño de una organización depende tanto de la excelencia individual como del buen trabajo en conjunto. Al respecto Senge y otros (ob. cit) acotan que el aprendizaje en equipo:

Es una disciplina de interacción en un grupo, con técnicas como el diálogo y la discusión, grupo pequeños de personas transforman su criterio colectivo y aprenden a movilizar sus energías para alcanzar metas comunes y desarrollar una inteligencia y una capacidad mayores que la suma de los talentos individuales, de sus miembros. (p. 20)

En consecuencia, es prioritario establecer un proceso de diálogo y discusión en pro de políticas que lleven al trabajo conjunto entre Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académicos y Docentes Instructores.

*Visión Compartida:* La visión compartida no es más que la imagen de futuro deseado construida por todos los miembros de la organización. Las organizaciones al aplicar la disciplina de la visión compartida, imprimen compromiso en los miembros que la conforman, porque refleja la visión personal de todos los actores co-implicados y ello es lo que se busca con esta investigación. La visión compartida para Senge y otros (ob.cit):

Fija un común propósito. Los que tienen un propósito común (...) aprenden a alimentar un sentido de compromiso en un grupo u organización desarrollando imágenes compartidas del futuro que buscan crear y guías que les ayuden a llegar a esa meta. (p. 19)

Cuando la visión individual se convierte en la visión de todos, y no con esto se explica aceptar una visión sino construir una juntos, “el trabajo se transforma en parte de un propósito mayor encarnado en los productos o servicios de la organización” (Senge y otros, ob. cit. p. 263), porque la búsqueda de la meta que las personas desean alcanzar no es ajena a ellos. Con una visión compartida se tiene más propensión a exponer los modos de pensar, sentir y hacer.

Establecer una visión compartida, implica escuchar al otro sobre lo que quiere y cuanto está dispuesto a hacer para lograrlo. No importa cuántos Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académicos y Docentes Instructores tenga la Escuela de Educación, ni cuan diferente sean las actividades y tareas que realizan, si poseen una visión compartida estarán enrumados hacia el bienestar colectivo.

Asimismo, se persigue que el docente universitario sea promotor de las cinco disciplinas, un docente comprometido que promueva la reflexión individual y colectiva, que oriente a sus colegas y estudiantes, que participe activamente en los procesos de cambio.

Pensar la universidad como un simple establecimiento donde cada quien trabaja por metas particulares, conduciría al desempeño de todos sus miembros a la apatía y el egoísmo, con ausencia de compromiso institucional, ya que el verdadero cambio no es sólo de políticas o prácticas, sino de maneras de pensar y de interactuar. Pretender un cambio real, requiere de nuevos rumbos y senderos con ideas positivas, construyendo desde lo particular el sentido de pertenencia, interrelaciones conjugadas por la preocupación y participación de todos sus actores, constituyendo un ambiente de trabajo armónico que envuelva progresivamente a toda la institución.

Otro aspecto base de las universidades como organizaciones que aprenden en los senderos y caminos del construir cotidiano, es el nacimiento de un liderazgo verdaderamente humanista y transformador, el cual demanda el abandono de la creencia del líder mesiánico y todopoderoso, y la presunción de la existencia de alguien que da órdenes, concibiendo la presencia, según sea el caso, de un potencial ganador o perdedor institucional. Es decir, un líder humilde, tolerante, abierto a escuchar, capaz de participar activamente en los procesos de construcción del saber cotidiano como base de los cambios de la organización.

Como líder, el docente universitario independientemente del escalafón en el cual se encuentre, es un modelo y ejemplo en la vida de los estudiantes y hasta de sus colegas, motivan e inspiran y hacen que las cosas sucedan, es decir, son líderes proactivos. En cada uno de nosotros existe un gran potencial para incentivar a otros, de hecho influimos en alguna medida en nuestros pares con quienes interaccionamos.

Al reasentar la significancia del docente universitario, en su papel de líder, visualizo que los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académicos, deben orientar a los Docentes Instructores a resolver problemas, porque hay cuestiones que no pueden solucionar

por sí mismos, es importante encauzarlos para hacerlos responsables de sus acciones, tomar sus propias decisiones y afrontar las consecuencias, tener sus propias ideas, así como suficiente confianza para expresarlas y defenderlas, pero siempre, respetando las divergencias de opiniones.

Ahora bien, el camino más idóneo para llegar al cambio deseado, es el de la reflexión y la confrontación en positivo con los pares, en consecuencia, los docentes deben encontrarse consigo mismo, realizando debates, cuestionando la práctica pedagógica que a su vez le permita autoevaluarse y expresar sus inquietudes o debilidades y ser tolerantes para alcanzar un consenso colectivo.

### Transitares Complejos de la Gerencia Universitaria

Dentro de las inquietudes de quienes de alguna manera hemos seguido de cerca el proceso de la gerencia educativa y específicamente de la gerencia universitaria, se presenta en forma inevitable, la posibilidad de trabajar la complejidad que envuelve al significado de la gerencia e intentar revisar sus implicaciones no sólo a partir de la situación específica que representa la Universidad en tanto institución movilizadora sobre la administración del conocimiento, sino también con base en la estructura funcional desde la cual se pretende ordenar procesos académicos-docentes, administrativos, de investigación y extensión, que comprometen la formación profesional y la capacidad de coadyuvar a la orientación de problemas, que tienen incidencia sobre el desarrollo regional y nacional, en concordancia con la misión que tienen las instituciones universitarias en la Ley de Universidades.

La Universidad, a pesar de ser fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre (artículo 1, Ley de Universidades, 1970), refleja hoy, el deterioro que genera la obsolescencia de mecanismos administrativos y criterios de toma de decisiones poco adecuados a las exigencias de las nuevas realidades sociales, económicas y

políticas.

Muchas de las universidades nacionales y a ello no escapa la Universidad Central de Venezuela, muestran una significativa ausencia de una gerencia capaz de afrontar cambios, gerenciar adecuadamente sus recursos y favorecer el desarrollo de la Universidad como institución que persigue construir y desarrollar el conocimiento y la aplicación de tecnología de punta para beneficio de todos los actores sociales.

En este orden de ideas Mora (2007), afirma que en algunas universidades se aprecia entre otros aspectos: grandes deficiencias en su gestión, improvisación, ausencia de cohesión de equipos bien integrados; en pro del desempeño de las funciones que favorezca el logro de sus objetivos, como es la de formar profesionales capacitados de acuerdo a los requerimientos que el presente demanda, ausencia de una gestión que garantice optimización eficaz de sus recursos, excelencia académica, un verdadero academicismo que se debe demostrar con una participación proactiva de las universidades antes los serios problemas que el país confronta y en donde, más que nunca, es necesario de profesionales capaces de enfrentar los retos, turbulencias y generar los cambios que el país requiere para salir adelante en el marco de la tolerancia y la convivencia ciudadana.

Señala el autor citado, que a ello se agregan otros aspectos que reafirman la ausencia de no contar con una buena gerencia, como: (a) ausencia de un enfoque estratégico y de estrategias para actuar en un entorno cambiante y "turbulento", (b) sus directivos no han sido preparados "para dirigir", (c) los métodos de enseñanza prevalecientes son " eminentemente reproductivos", (d) limitaciones en la producción científica, (e) insuficiencia casi absoluta de trabajos multi, inter y transdisciplinarios, (f) falta de "agresividad" en la gestión de ofertas de servicios científico-profesionales a la comunidad, (g) ausencia de redes de investigación que favorezca a la comunidad, (h) poca participación en la colaboración de proporcionar apoyo, sugerencias, propuestas en pro de la solución de problemas nacionales, (i) mala administración de sus recursos financieros, (j) desperdicio del uso del capital humano, (k) actualización de los conocimientos a impartir que ayuden a enfrentar los retos que el presente demanda, (l) excesivo conflicto organizacional que genera constantemente climas

organizacionales negativos, (m) improductividad y calidad académica cuestionable, (n) uso inadecuado del poder, (ñ) pocas habilidades de negociación, (o) comunicaciones inefectivas.

Como docente e investigadora, asumo una gran preocupación por aspectos de esta naturaleza, cuando contemplo los rápidos cambios y transformaciones que en la actualidad se llevan a cabo en la gerencia universitaria de muchas instituciones de educación superior del mundo, y no deja de obligarnos a pensar en este punto mágico de esperanza para las universidades de nuestro país.

Una realidad es que no podemos cruzarnos de brazos, esperando que las cosas se resuelvan con el paso del tiempo, pienso que en este momento de transformaciones, incertidumbres, retos y cambios que enfrenta la República Bolivariana de Venezuela, hay grandes oportunidades para que las universidades puedan dar paso a una nueva forma de gerenciar los recursos materiales y el talento humano, con capacidad de generar acciones que favorezcan el desarrollo de una gerencia eficiente y eficaz en correspondencia con los objetivos, metas y propósitos de la universidad.

La gerencia universitaria venezolana, en el caso que me concierne la Universidad Central de Venezuela, debe orientarse en función de las nuevas realidades gerenciales, con la finalidad de garantizar productividad, participación, compromiso, manejo adecuado de sus recursos materiales y del talento humano, rendición de cuentas a la sociedad, así como asumir la cultura de la evaluación institucional, de la calidad y del valor agregado como bases sobre las que asentar la competitividad y productividad social universitaria.

En consecuencia, las universidades exitosas deben aportar excelencia académica y aprovechar el talento de su comunidad universitaria formando y capacitando profesionales proactivos, generadores de cambios, dispuestos a enfrentar los retos y proporcionar conocimientos actualizados en pro del desarrollo del país.

Para ello, debe generarse una serie de acciones que incidan sobre lo teórico-conceptual y teórico-metodológico de sus procesos académicos, administrativos y gerenciales. Sobre todo, de lo que exhorta la gerencia universitaria toda vez que persiga

sensibilizar no sólo actitudes, sino también voluntades que pueden girar en torno a las posibilidades de inducir cambios en los procesos académico- administrativos en el marco de la complejidad. Más aún, cuando a la gerencia universitaria le corresponde enfrentar la dificultad de acercarse a los problemas de manera diferente. Es decir, con visión de totalidad que la incluya a ella misma en el problema; que le permita ver los extremos a la vez y por lo tanto comprender relaciones.

En tal sentido, se necesita dar paso a nuevos marcos conceptuales, investigaciones y herramientas que faciliten el análisis de las experiencias y aporten una base sobre la cual apoyar los procesos de cambio en las instituciones, donde se facilite el intercambio de experiencias de diversos entornos universitarios, que permitan a los actores sociales involucrados, identificar y diseñar respuestas apropiadas y pertinentes en función a las características de sus instituciones.

Finalmente, me resta decir que no podemos pecar de un optimismo exagerado, ni sumirnos en un abismo pesimista que derive en una apatía, mayor aún, que la que ha caracterizado a nuestras universidades en los últimos años, pareciendo haber olvidado su papel de vanguardia. Quienes nos hemos involucrado en un proceso de investigación basado en la gerencia universitaria, estamos obligados a presentar trabajos como éste basado en indagaciones, reflexiones y proposiciones, fortaleciendo así una posible vía de acción, con lo cual como docente e investigadora universitaria me sentiría altamente satisfecha.

### [Acompañamiento Pedagógico: Punto de Partida en la Formación el Docente en el Escalafón de Instructor](#)

La dimensión formativa en el Docente Instructor universitario, atraviesa diversas etapas y actividades, manifestadas en forma permanente, en la realidad que enfatiza la necesidad de mayor vinculación con los docentes más experimentados, para retomar elementos propios de la praxis pedagógica en cada una de las funciones universitarias, donde tiene lugar la construcción de un sistema discursivo en torno a la tarea educativa compleja, y

a veces contradictoria, a la luz de un sistema de valores que se va creando y que permite analizar críticamente los procesos de gestión frente a los rápidos cambios en el Subsistema de Educación Universitaria.

En la visión de una formación del Docente Instructor universitario en el marco de los condicionantes que comenté anteriormente, debe considerarse un acompañamiento que implique flexibilidad en una sociedad cambiante, un nivel de desarrollo tecnológico, informático, robótico, etc., donde el conocimiento debe asociarse con una red de información y preparación disciplinar, curricular, mediadora y ética, además de considerar un efecto muy importante relacionado con la sociocultura y la autoformación en el cambio y para el cambio.

De modo que, tal como se avizora la situación, la formación de este docente debe corresponderse con una postura crítica para construir nuevas realidades de manera progresiva en la sustentación de los nuevos conocimientos, metodologías y prácticas en el quehacer de la universidad, a fin de formarse para el futuro, con competencias para enseñar y trascender el aula.

De acuerdo con ello, destaco las ideas de Imbernón (2007), quien afirma que ante la creciente complejidad social se origina una función docente más compleja, superadora del interés técnico aplicado al conocimiento profesional, en el cual la profesionalidad crítica debe superar las barreras en la construcción del conocimiento, a través de la reunión de caracteres técnicos, científicos, sociales y culturales, y su correspondiente contextualización en una determinada praxis. En efecto, tales consideraciones las intuyo hacia el favorecimiento de la formación del Docente Instructor universitario como ámbito del replanteamiento necesario para la transformación de la Educación Universitaria.

En este razonamiento, asumo que la existencia de un verdadero proceso de formación del Docente Instructor universitario, debe procurar un acompañamiento pedagógico necesario, a fin de crear un ambiente de colaboración mutua, dialógica y de trabajo en equipo a través de la comunicación abierta donde predomine el intercambio de ideas y motivación, para ello es indispensable conocer en profundidad las necesidades de los



docentes, apoyar al colectivo para generar soluciones creativas y evaluar cualitativamente las acciones emprendidas.

Al respecto Pérez (2001), menciona:

El acompañamiento pedagógico representa un nuevo paradigma que debe ser único, integrado, en el cual el aspecto técnico y pedagógico debe ser relevante y aplicable a la globalización que lleva a cabo el docente durante su ejercicio en el aula (p. 26)

Como su nombre lo indica, el acompañamiento pedagógico debe ser desarrollado en el marco de un proceso educativo, centrado en el aprovechamiento de las actividades cotidianas, incorporando progresivamente a la labor del educador, las herramientas y conocimientos indispensables con respecto al mejoramiento del clima educativo, sustentado particularmente en optimizar el desempeño del docente, por lo cual quienes asumen el rol de gerentes educativos deben obviar la acción inspectora del acompañamiento, para transformar este proceso en una acción solidaria, en la que se profundizan ideas para elevar la calidad del proceso educativo, con sentido democrático y de participación interactiva.

Para definir este término tomé una cita de Álvarez (2004), quien destaca:

El acompañamiento es una forma de tutoría que como método ha sido conocido desde la antigüedad, actualmente se utiliza para enseñar al empleado, conductas útiles y respuestas predeterminadas dentro del puesto de trabajo. Desde el punto de vista técnico, el acompañamiento es un elemento indirecto de control sobre las acciones de trabajo de las personas, como también una herramienta para conocer las necesidades de capacitación de los nuevos empleados (p. 12)

El acompañamiento debe ubicarse en el contexto actual, con una definida visión de la organización, siendo el profesor tutor un gerente interactivo, caracterizado por mantener una acertada comunicación, ser un motivador hacia el trabajo cooperativo, con capacidad para tomar decisiones y poseer un liderazgo efectivo, donde pueda producir cambios y resultados extraordinarios en el desempeño del tutoreado y por ende, de la institución.

En el ámbito educativo, el acompañamiento pedagógico puede entenderse como el

proceso de formación y desarrollo del Docente Instructor universitario toda vez que, el asesoramiento manifestado en la acción orientadora de un profesor o grupo de profesores, con un mayor nivel jerárquico, cognitivo y experiencial en una determinada institución educativa, se ocupa de dirigir, apoyar y/o guiar a otro grupo de docentes que actúan como gerentes educativos, con la confluencia de todos los elementos del currículo para elevar la calidad educativa.

Por consiguiente, este proceso de formación y desarrollo al cual me refiero en el párrafo anterior, debe caracterizarse por ser constante, de intercambio, planificado, flexible y proactivo que comprenda, una gama de factores, tales como: la capacidad de construir conocimientos, líneas de acción didáctica para desarrollar estrategias y metodologías innovadoras en el área docente, pero también, profundizando en la investigación, en la extensión y en la gestión, siendo el tutor el guía que motiva e incentiva el proceso de formación del Docente Instructor.

Visto de esta forma, el acompañamiento pedagógico a los docentes, se ve influida notablemente por los lineamientos a seguir como la actualización docente, planes, programas, recursos para el aprendizaje, proceso organizacional y gestión educativa entre otros aspectos, que aseguran el desempeño dentro o fuera del aula.

En el ámbito universitario, podemos entender que la formación y desarrollo no viene aislada, sino que es necesario el acompañamiento pedagógico manifestado como el conjunto de procedimientos que se realizan a través de actividades orientadas específicamente a generar conocimientos para mejorar las prácticas pedagógicas del docente universitario. Es decir, es el agregado de técnicas y procedimientos que se realizan a través de actividades orientadas específicamente a conocer datos e informaciones relevantes para mejorar las prácticas pedagógicas del Docente Instructor.

El proceso formativo para la construcción del conocimiento en la teoría-praxis, se interpreta desde el acompañamiento pedagógico en orientar a los docentes con el fin de diseñar, discutir y aplicar políticas y estrategias adecuadas para mejorar la calidad del proceso

educativo; el cual es revisado continuamente para evaluar logros y redefinir nuevos senderos de aprendizaje.

En otras palabras, lo antes mencionado se corresponde con un proceso de evaluación permanente, en el cual los diferentes elementos de la institución constituyen un todo complementario, cuyos esfuerzos se unen en pro de la excelencia y favoreciendo el desarrollo y perfeccionamiento del capital humano; quiere decir entonces, que el proceso de acompañamiento pedagógico, debe promover el diálogo abierto y de cooperación mutua entre acompañante(s) y profesor(es) en la búsqueda del mejoramiento de la praxis educativa; por tanto, dicho proceso supone la importancia de la unión de fuerzas y conocimientos en la búsqueda del mejoramiento de la labor docente, y por ende, de la calidad de la educación.

La formación del Docente Instructor universitario, la visualizo en la perspectiva de asumir desde la gestión educativa, una serie de procesos como orientar, asesorar, acompañar, investigar y evaluar; que van a permitir, no sólo detectar problemas, sino también mejorar, corregir y/o perfeccionar las situaciones complejas que entorpecen la excelencia y el logro de la misión institucional; de este modo, el docente asesor/tutor debe ser un guía que inspire constantemente al Docente Instructor, reconociendo sus fortalezas y ayudando a reorientar sus debilidades a objeto de desarrollar al máximo el talento humano del docente que se inicia en el ámbito universitario.

En este sentido, el acompañamiento y apoyo como sustento de la formación y desarrollo docente, es planteado como una concepción humanística, por cuanto se considera una acción que permite ayudar, orientar y asesorar a los docentes en el plano técnico, científico y humano, con el fin de lograr los objetivos y fines de la educación. De igual forma, se llevan a efecto cambios pertinentes y significativos con la participación activa de todos los actores involucrados.

Del mismo modo, la formación del docente incluye el acompañamiento pedagógico en las distintas cátedras universitarias, puede ser visto como una labor de asesoría y ayuda, por tanto, la concepción humanística está presente en este proceso, que favorece y conlleva

a la reorientación y puesta en práctica de mecanismos dirigidos a la consecución exitosa de las metas previstas para el afianzamiento de una labor dinamizadora, participativa e integrada en correspondencia con lo establecido en el Programa de Formación y Capacitación.

Igualmente, la formación teórico-praxis ha de venir conjugada pedagógicamente con el sentido técnico de la acción, porque su articulación se orienta particularmente en constatar procedimientos como la planificación, ejecución de cronograma de trabajo, trabajo en comisiones y enlaces administrativos, siendo vital para la práctica educativa incentivar la comunicación y el liderazgo participativo como vehículo para abordar el cumplimiento de la filosofía de gestión institucional, allí se incluyen la misión, visión, políticas, valores y estrategias que orientan el cumplimiento de los objetivos institucionales.

### Intersubjetividad Asociada a la Formación y Desarrollo del Docente

Antes de abordar lo concerniente a la intersubjetividad, considero importante señalar que la *subjetividad*, puede ser entendida como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio y que se comparte colectivamente en la vida cotidiana, es decir, se refiere al conjunto de significados construidos a partir de la interacción. Por tanto, la intersubjetividad se refiere al proceso en el cual compartimos nuestros conocimientos con otros y ésta, no se reduce al encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social.

Además de la intersubjetividad, es también importante hacer referencia a la percepción, entendida como un proceso de interacción entre el individuo y la sociedad a la que pertenece (Hernández, 2000, p. 92). Interactuar y percibir son dos actividades que están indudablemente relacionadas entre sí. Sin ellas, el sujeto social no existe. Así lo expresan Berger y Luckmann citados en Rivero (2010), quienes manifiestan:

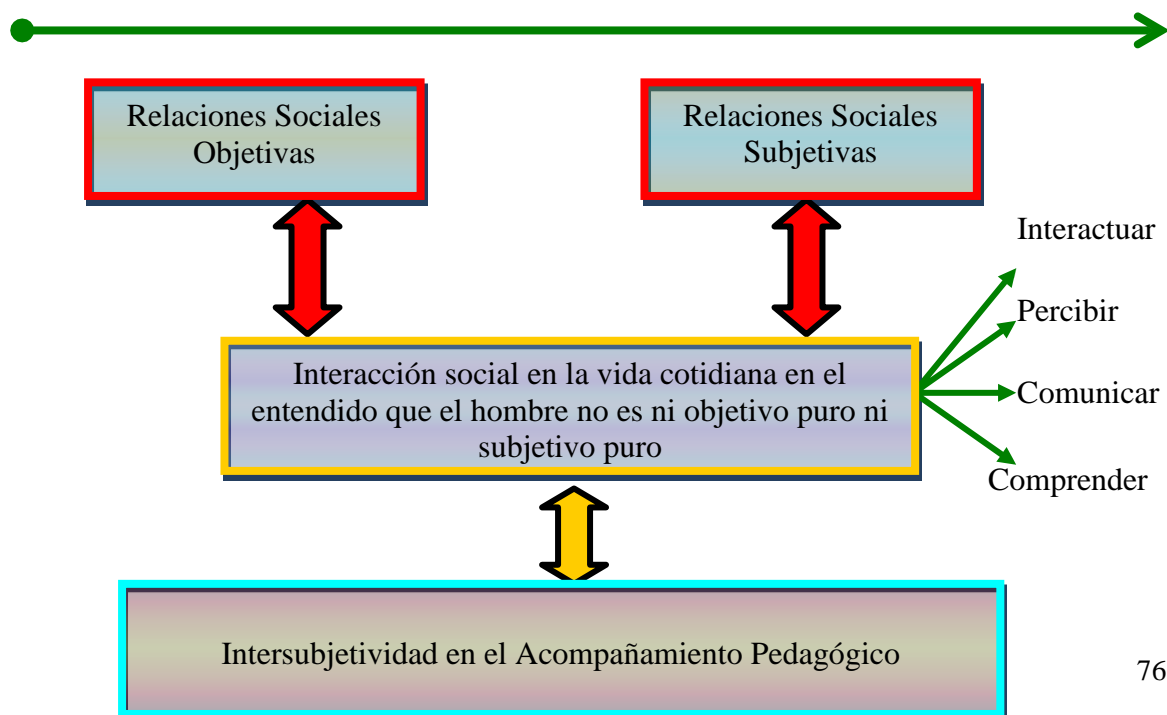
No puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con

otros. Sé que otros también aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo ser ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de aquí y ahora, de su estar en él, y se proponen actuar en él. También sé que los otros tienen de ese mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. (p. 40).

Los autores citados consideran que el mundo en el cual vivimos, es un mundo de significados, un mundo cuyo sentido y significado es construido por nosotros mismos y los seres humanos que nos precedieron. Por tanto, la comprensión de dichos significados es nuestra manera de vivir en el mundo; la comprensión no sólo es metodológica sino que también es ontológica.

Además agregan que, el mundo de la vida cotidiana, es el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. La intersubjetividad es la que delinea el campo de la cotidianidad. Por tanto, el problema de la vida cotidiana se expresa en las relaciones de los actores sociales entre sí y en cómo comprenden y constituyen la realidad social.

Partiendo de estas definiciones, la intersubjetividad está asociada al acompañamiento pedagógico en la medida en que se acuerdan determinados significados entre los actores sociales involucrados en este proceso de investigación, es decir, los significados compartidos, producto de sus interacciones.





***Figura 4. Intersubjetividad en el Acompañamiento Pedagógico***

La figura anterior permite apreciar la vinculación de las interacciones cotidianas con la estructuración objetiva de sus relaciones sociales y con la constitución de sus subjetividades como agentes sociales, aún cuando entiendo que el hombre no es ni objetivo puro ni subjetivo puro. De modo que nuestro conocimiento de la realidad social es posible, en gran medida, gracias al lenguaje, puesto que en él somos capaces de entrar en la subjetividad de otras personas con las cuales compartimos el mundo, al mismo tiempo que hacemos que los procesos subjetivos sean objetivados.

Sobre este particular González (2007), expresa que el hombre no es un epifenómeno de lo social, lejos de reflejar lo social, el individuo se lo apropia, lo mediatiza, filtra y lo traduce por su proyección en otra dimensión, la cual se convierte entonces en su subjetividad.

La subjetividad a mi modo de ver, está constituida tanto en el aspecto individual como en los diferentes espacios sociales con los que interrelaciona el ser humano. Se encuentra en las representaciones sociales, los mitos, las creencias, la moral, en fin en los diferentes espacios en que interactuamos.

En esta perspectiva, trabajar el proceso de acompañamiento universitario en la Escuela de Educación de la UCV, es analizar la formación de las relaciones interpersonales entre los actores sociales mediante la generación de normas, actitudes, creencias y valores que se producen en ese escenario. La reflexión se centra en las relaciones intersubjetivas, bajo el ángulo de la interacción. Esto implica hablar de la relación entre el Docente Instructor y los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos, como punto de partida para la construcción social de la realidad.

De este modo aprecio que, la subjetividad está presente en cualquier acto de comunicación entre los actores sociales involucrados en esta investigación y parte de las perspectivas divergentes que puedan darse entre ellos, por tanto, para la construcción de sentidos compartidos sobre la realidad social se requiere, inevitablemente, de la interacción, en el entendido que toda forma de interacción social se funda en las construcciones referentes a la comprensión del otro.

Todo lo descrito en los apartados anteriores deja entrever que el centro de atención básico de la intersubjetividad es la construcción cotidiana, y, siguiendo el análisis de la complejidad, puedo pensar que es nuestra propia mirada la que ordena la percepción e interpretación de la realidad. Esta percepción de la complejidad es lo que determina nuestras acciones y movimientos en el entorno universitario con la interacción de nuestros pares.

### Proceso de Formación del Docente Instructor Universitario

La formación docente implica un compromiso universitario, que debe proveer a este profesional de herramientas o conocimientos indispensables para su integración social. Al respecto, Morillo y Peña (2004), establecen:

Las organizaciones educativas deben tener en cuenta la adecuada formación de su recurso humano para garantizar, entre otros aspectos el cumplimiento de la misión, el logro de la visión, un alto sentido de pertenencia y responsabilidad de los educadores, sustentado en la premisa de que toda organización debe contar con claras políticas de desarrollo de recursos humanos, configurado de manera permanente, que atiende no sólo los intereses institucionales, sino la adquisición de conocimientos, con énfasis en el desarrollo de competencias. (p. 196)

Lo expuesto permite inferir la presencia de una formación académica y profesional fundamentada en las exigencias colectivas. Para ello, se requiere identificar los logros alcanzados en términos cualitativos cuando se trata de un profesional egresado de una universidad, en la cual manifiesta abiertamente su interés por optimizar la praxis educativa dirigida a una excelencia práctica en el sentido de reconocer la disposición para asesorar a

otras personas y/o unidades administrativas, configurándose el mejoramiento en el desempeño de sus funciones al momento de implementarse la labor educativa.

Asimismo, la formación del Docente Instructor universitario debe afinarse con el acompañamiento pedagógico, el cual ofrece al profesional de la docencia mayores niveles de satisfacción en cuanto al trabajo en equipo, interacción comunicativa de manera asertiva, toma de decisiones en consenso, sin obviar los niveles de participación en los grupos humanos, estableciéndose la articulación entre la formación e instrucción recibida para cumplir con esta misión.

Es así como los Profesores y Licenciados en Educación, al egresar de una determinada institución de Educación Universitaria, pueden convertirse en multiplicadores de ideas e instructores para el trabajo cotidiano de otros docentes; facilitando el desempeño de éstos en el ámbito educativo, tal y como lo señalan Morillo y Peña (ob. cit.), quienes expresan:

Partiendo de la premisa de que todo docente debe coadyuvar al fortalecimiento de las políticas institucionales, el profesor instructor en el proceso de formación, dentro del marco legal, lo hará mediante la ejecución de acciones, bajo la orientación de un tutor que le ayudará a delinear las mismas (p. 200)

Desde la perspectiva anterior, infiero que las políticas institucionales contemplan ante todo la disponibilidad del talento humano calificado para asumir con criterio propio la docencia universitaria, la cual se transmite a los futuros profesionales, quienes también deben desarrollar estas acciones en el futuro, concretándose la idea de contar con un educador, asesor, tutor y orientador de cada una de las actividades realizadas en el ámbito del trabajo educativo, valorándose su disposición para modificar antiguos esquemas mentales y con capacidad para asumir decisiones.

El carácter flexible en la formación de instructores docentes capacitados en el ámbito universitario, conlleva a la formación de un recurso humano capaz de utilizar estrategias, recursos, técnicas y procedimientos en el ámbito formativo, por tanto, su formación debe ser integral, continua, sistemática y organizada en función de optimizar la



práctica educativa, estableciéndose pautas para el desarrollo de una labor ajustada a una programación, en la cual se integran y orientan los grupos de trabajo con carácter transversal porque involucra a su vez el sentido de pertenencia, identidad y cooperación, como puntos claves para el desempeño exitoso de quienes laboran en una institución de Educación Universitaria.

En esta orientación, la formación y desarrollo del Docente Instructor asociada a su apoyo en la teoría-praxis, implica llevar adelante una labor coordinada a nivel institucional porque se pretende formar docentes basado en la confianza mutua, el respeto, la disponibilidad para trabajar en equipos, reconociéndose el desarrollo de una labor instruccional, que nace en el marco de la orientación educativa dirigida a mejorar la calidad docente, con la articulación de la teoría y la práctica, en el ámbito competitivo basado en el desempeño eficaz y eficiente de quienes laboran en una institución.

Desde luego, se plantea la presencia de un modelo constructivista, basado en el protagonismo de los actores sociales y educativos, impulsándose una educación de calidad, en la cual se planifican y asesoran cada una de las actividades educativas, siguiendo pautas predeterminadas a nivel institucional. En este proceso se establece una comparación entre el es y el deber ser de la acción del acompañamiento pedagógico, el cual se convierte en la vía para reivindicar la actitud crítica en los docentes, la cual supone proyectar su autonomía en cuanto a las tomas de decisiones, con un diálogo constructivo, que logra convertirse en el fundamento para el desenvolvimiento de una acción educativa en constante desarrollo y perfeccionamiento.

Con base a lo anterior, los actores sociales comparten sus experiencias y saberes en una actividad conjunta de construcción de los conocimientos, son promotores de aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean realmente útiles y aplicables en la vida cotidiana, capaces de prestar ayuda y orientación pedagógica pertinente a la diversidad de características, necesidades e intereses de sus pares.

En esta perspectiva, la formación del Docente Instructor universitario va de la mano

con la direccionalidad del ser, hacer, conocer y convivir; como pilares fundamentales que identifican la labor institucional. En estos aspectos, los saberes y haceres se involucran con la filosofía de gestión de la organización educativa; es decir, con la misión, visión, valores, políticas y estrategias, tal es el caso de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, en la cual se forma a un profesional que debe cumplir con una función específica. Por tanto, concierne un escenario ideal de acompañamiento pedagógico para proveerle a la universidad, un profesional orientado hacia la excelencia tanto en la teoría como en la práctica, desarrollando sus funciones básicas de docencia, investigación, extensión y gestión.

### Saberes y Haceres en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

En el proceso educativo, el ser y el hacer se integran abiertamente en una labor instruccional, que implica la articulación de los mismos con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El ser en su esencia filosófica y pedagógica involucra la criticidad, la flexibilidad, mantiene criterios personales, actúa bajo situaciones de incertidumbre, opina, conserva criterios y refuta otros, compara e infiere según sus apreciaciones de él y de los demás.

Desde esta perspectiva, Perdomo (2008), argumenta: “El saber ser demuestra la actitud favorable para el ejercicio de la docencia, muestra respeto y tolerancia por opiniones que le son adversas en foros de discusión o sesiones con sus estudiantes” (p. 8)

En lo expuesto, se sostiene que el saber ser, incluye la participación de un docente con criterios críticos, centrados en exponer y escuchar las opiniones de las personas a su alrededor y en el ámbito universitario, asume actitudes socialmente aceptables, como por ejemplo; respetar las opiniones contrarias a las suyas, aportar nuevas ideas a situaciones conflictivas en cuanto a planificación, ejecución y evaluación de proyectos, notas finales de áreas académicas o asignaturas, las cuales permiten inferir la necesidad de contar con un acompañamiento pedagógico dirigido por los jefes de Cátedras y/o Departamentos, quienes

deben exponer criterios y componentes a evaluar cuando la situación lo amerite.

El ser está unido al hacer, en el momento de orientarse las actividades prácticas, esto conlleva al fortalecimiento de aquellas labores en la cual se seleccionan y planifican sesiones de trabajo para generar algunas reflexiones en cuanto al desempeño docente, disponibilidad de recursos y tiempo para ejecutar lo planificado a nivel institucional, dándole sentido a la relación de la teoría con la práctica.

En esta orientación, Perdomo (ob.cit.) expresa:

El saber hacer promueve la aplicación de prácticas legales y éticas en el desempeño docente y estudiantil, facilitando el acceso democrático de los estudiantes a los recursos tecnológicos e instruccionales de su gestión educativa autoevaluando permanentemente su desempeño docente conforme a sus competencias pedagógicas y tecnológicas para su mejor actuación posible como instructor, tutor y facilitador de la enseñanza. (p. 9)

Desde la óptica anterior, el saber hacer es un proceso de carácter práctico, unido al acompañamiento pedagógico; cuando al docente le corresponde aplicar abiertamente las estrategias, creándose las condiciones propicias para el desenvolvimiento académico tanto del instructor como del tutor, facilitando acciones; entre las cuales se encuentran: tomas de decisiones en consenso, comunicación asertiva y efectiva, disponibilidad para el trabajo en equipos, aceptación de aportes para ejecutar la práctica educativa.

El hacer se integra a la formación y desarrollo del Docente Instructor universitario cuando se asumen criterios prácticos y utilitarios al llevar adelante su actividad educativa. En este proceso intervienen algunos factores, entre los cuales se encuentran; la disponibilidad de recursos humanos y materiales, el tiempo para ejecutar acciones, el nivel de capacitación de los docentes para asumir el acompañamiento pedagógico como una función inherente a la gerencia educativa en general y a la supervisión educativa en particular, proyectándose en la misma; la asesoría, tutoría y orientación práctica sobre temas de interés como la planificación y uso del espacio disponible para llevar adelante una meta determinada.

Para nadie es un secreto que saber hacer en la praxis docente, no es una tarea fácil

y sencilla. Para saber es necesario renovar conocimientos de forma permanente y no siempre hay tiempo o posibilidades de hacerlo. Los docentes debemos crear estrategias para que nuestros alumnos descubran el gusto por saber, que disfruten, y que lo hagan con rigor, que desarrollen la capacidad de pensar por sí mismos. Como formadores de formadores debemos ofrecer herramientas para que los docentes en formación vayan en búsqueda de esa renovación de conocimientos permanentes.

El docente, como bien lo señalé en párrafos precedentes, tiene que saber hacer, cuestión que no es sencilla ni una receta mágica para seguir instrucciones. El saber hacer, significa la capacidad para utilizar el saber en contextos específicos, para interactuar con la realidad en la que se vive, para interpretarla, descubrirla, posibilitar su consolidación y transformación.

Aquí también juega un papel fundamental el saber comunicar, el cual se relaciona con la interacción dialógica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde sus actores intercambian significados y experiencias, bien sea docente-docente, docente-discente, discente-discente.

Al respecto, considero que la participación de los docentes debería estar orientada hacia la construcción de significados y de saberes, que fortalezcan la formación de identidades coherentes con los cambios que se avecinan, lo que obliga al docente como profesional social a mantener actualizado su papel dentro de estos procesos académicos.

El trabajo del docente se construye en la esencia misma de la actividad pedagógica, la cual se centra, en el acto de enseñar a sus alumnos y aprender al mismo tiempo; pero, sólo enseñará a aprender según Ferrer y Rodríguez (2008), quien aprende al enseñar, asimismo afirman estos autores que no es suficiente que el docente haya estudiado para obtener un título de pre y postgrado, repetir teorías y contenidos para enseñar a sus alumnos, sino también que sea de interés generar teoría sobre su práctica para contrastarlas con la de sus otros compañeros y con las teorías más elaboradas de los especialistas con miras a promover cambios en su práctica profesional.

Desde luego, el Docente Instructor universitario en su labor de acompañamiento debería asumir esta labor tomando en consideración el saber y el hacer con la intención de redimensionar la práctica educativa integrando así la filosofía de gestión con los conocimientos obtenidos en el ámbito universitario aprovechando sus experiencias para cumplir a cabalidad con la labor asignada en la universidad.

En esta orientación, los docentes instructores universitarios necesitan que los espacios curriculares promuevan la reflexión sobre el quehacer docente, alimentándose de la práctica real, de aportes teóricos y de los saberes docentes que se adquieren en el proceso de formación y capacitación. Por otra parte, las funciones del formador y del tutor son fundamentales en la formación de los docentes instructores. Esa tarea no debe encomendarse a cualquiera, sino a profesores formadores capaces de orientar la reflexión de sus colegas, y de reflexionar sobre su propia actuación.

### Teoría-Praxis en la Gestión desde el Pensamiento Complejo

Cuando hablo del pensamiento complejo, me remito inmediatamente a precursores de esta corriente tal como lo es Kuhn (2006), quien conceptualiza lo que es un paradigma y describe como una revolución científica abre paso cuando en una ciencia sus postulados se cuestionan y emergen otros. También busco un acercamiento con Morin (1998), quien señala que para comprender el problema de la complejidad, hay que saber, antes que nada, que hay un paradigma de simplicidad que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción).

De acuerdo con lo antes expuesto, Morin (ob.cit), complementa el sentido de la orientación en este modo de pensar, diferenciando entre un pensamiento simple y un

pensamiento complejo. El primero, se fundamenta en los paradigmas que deben seguir los que están dentro de ese esquema, son principios dogmáticos, no propensos a la crítica ni al cambio; en el segundo, no se adversa el determinismo, ni la sistematización, sino más bien recuerda lo cambiante de las cosas, propicia la creatividad, concilia lo de ayer, con lo de hoy y el mañana.

Entonces, parafraseando a este autor, el pensamiento simple programa para controlar lo que es seguro, medible; el pensamiento complejo va en vías de diseñar estrategias para abordar lo irreversible, lo aleatorio y lo cualitativo. Vemos así que, la complejidad se presenta con características del desorden, la ambigüedad y la incertidumbre.

Por otra parte, el autor plantea un principio de identidad complejo que posibilita la subjetividad y la objetivación del ser sujeto. Así como el de identidad colectiva, el de nosotros en relación dialógica: relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, observadores participantes y activos en la construcción de la realidad investigada. Se trata de objetivar la complejidad del sujeto que investiga, a la vez que distinguirlo sin apartarlo de aquello que investiga.

Objetivar la tarea de pensarse a sí mismo siendo a la vez sujeto conceptualizado y objeto conceptualizado, es subjetivarla de manera compleja, no idealista. Esta subjetividad compleja, según Morin (2001), integra conciencia, pensamiento, y racionalidad; pero también inconciencia, sueño, irracionalidad y mito. Esta dimensión subjetiva se encuentra tanto en el investigador como en el vínculo con el otro, en el otro y en el arsenal de conocimientos y saberes que cada quien posee.

En esta dirección afirma González (2007), que es imposible hablar de complejidad es abstracto, y al respecto agrega:

La complejidad expresa una tensión permanente entre organización y proceso, entre continuidad y ruptura, que rompe con el determinismo mecanicista. Los sistemas complejos no se develan de forma inmediata ante el observador, sus procesos y forma de organización tienen que ser construidos a partir de innumerables formas de expresión. (p. 13)

Desde la perspectiva de la complejidad, el acompañamiento pedagógico involucra experiencias académicas en las que se utilizan estrategias, técnicas, procedimientos y recursos que responden a exigencias institucionales; incrementándose la posibilidad de alcanzar metas en común y unificando criterios con respecto a la forma de planificar, evaluar, y realizar las prácticas didácticas entre otras acciones emprendidas por la universidad, más aún, cuando se trata de reconocer los niveles de participación, integración institución-comunidad e interinstitucionalidad para compartir ideas y apreciaciones sobre una temática específica en la cual convergen apreciaciones y surgen divergencias que enriquecen y optimizan la función de los docentes en el nivel de educación universitaria.

En términos de gestión desde el pensamiento complejo, el acompañante pedagógico debe orientar sus esfuerzos para impulsar actividades dinamizadoras en el ámbito universitario, propiciando acciones aprendidas en conjunto con el docente para reforzar roles como mediador de aprendizaje, proyectándose un desempeño exitoso para la búsqueda permanente de estrategias a fin de canalizar los labores cotidianas, con la excelencia deseada en el marco de las políticas y objetivos institucionales, lo cual supone la orientación permanente al docente.

Esto da una idea de lo que pudiera ser la praxis del acompañamiento pedagógico en términos de gestión desde el pensamiento complejo, en concordancia con autores tales como Morin (2001), quien enuncia la Ciencia de la Complejidad, como aquella que admite la coexistencia de corrientes aparentemente antagónicas, y que sin embargo se requieren para realimentarse unas con otras.

Cuando lo transfiero al ámbito universitario, el acompañamiento pedagógico, se profundiza con el apoyo al colectivo social, si se establecen alternativas creativas en la búsqueda de contribuir a la articulación de la teoría con la práctica profundizando la aplicabilidad de principios como la participación, orientada con la integración de los diferentes actores educativos, que al estar involucrados en la acción pedagógica contempla ante todo la disponibilidad para alcanzar el éxito en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Por tanto, la gestión con visión de pensamiento complejo, debería llevar a la universidad a satisfacer los requerimientos de los actores sociales. Para lograrlo es importante precisar los factores del entorno que pudieran afectar favorable o negativamente a los entes involucrados en el ámbito universitario. Si este esquema es visualizado desde la perspectiva del pensamiento complejo, lógicamente que se maximizará el aprovechamiento de la sinergia para regular la variedad que se origina del sistema social.

Los postulados de Morin (ob. cit.), con relación al pensamiento complejo buscan explicar el por qué de la coexistencia, convivencia y vigencia de contradicciones necesarias e inevitables, tanto en las instituciones educativas como en la Sociedad, y de esa manera revitalizando, renovando, repensando y reinventando de manera constante a las mismas. Menciona el auto citado, que no hace falta creer que la cuestión de la complejidad se plantea solamente hoy en día, a partir de nuevos desarrollos científicos. Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana.

Es así como investigar la gerencia universitaria con fines de transformación, vislumbra un conjunto de acciones que van desde lo sociológico hasta lo económico, pasando por revisiones que inciden sobre lo teórico y lo metodológico, en el entendido que la conceptualización y la praxis de la gerencia contiene la potencia necesaria para sensibilizar no solo actitudes, sino también voluntades que pueden girar en torno a la posibilidad de incidir cambios en la racionalidad de los procesos académicos en virtud de sus complejidades. En el ámbito universitario, esta situación adquiere mayor relevancia por cuanto en ella convergen intereses formados asociados con ideas, conceptos, criterios, referencias, teorías y prácticas.

### Formación y Praxis del Docente Universitario: Un Amanecer hacia el Cambio Pedagógico

Cuando hablo de formación del docente universitario, estoy pensando en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, un docente en el primer nivel del escalafón



universitario, aquel docente que acaba de ingresar como instructor y que le ha sido asignado tal como lo contemplan las normativas de ingreso a las Universidades Públicas Oficiales, un programa de formación y capacitación académica.

En este sentido, el desarrollo profesional del docente universitario, debe entenderse como cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente, con el propósito de mejorar la calidad de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión, es decir, de las cuatro funciones principales del profesor universitario.

La formación del docente universitario es un tema que ha venido ocupando y preocupando a diversos investigadores en educación. Se perfila como una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico, directamente desde lo que compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza. En este sentido, el saber de la docencia, como actividad social ha consolidado un cuerpo de saberes dirigidos tanto a la reflexión, como a la intervención práctica.

En esta perspectiva, la investigación pretende abrir la puerta hacia la construcción de un conocimiento sobre el acompañamiento pedagógico que se brindan en el proceso de formación y actualización del Docente Instructor universitario, volviendo la mirada hacia los saberes y haceres de estos docentes en los que el acompañamiento juega un papel fundamental, con la finalidad de tratar de impulsar cambios en la formación del profesorado, en cuanto a la enseñanza de la disciplina que imparte por una parte, y por la otra, los aspectos administrativos en su quehacer docente.

Bajo estas consideraciones, Sacristán, Rodríguez y Marrero (citado en Díaz, 2003), destacan:

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: El de transmisor de conocimiento, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje e incluye el investigador educativo. La función del docente no puede reducirse ni a la de un simple transmisor de conocimientos ni la de un facilitador de aprendizaje. (p. 1)

El docente como transformador de realidades educacionales en su praxis generativa de conocimiento, contempla la necesidad de disponer de estrategias técnicas y procedimientos que va mas allá de la función mediadora, para gerenciar y utilizar adecuadamente los recursos disponibles a nivel institucional, creándose las condiciones posibles para el desarrollo de una praxis formativa y gerencial dirigida hacia el cambio, por el cual el acompañamiento pedagógico, es complementario a la acción emprendida a nivel universitario, dándole sentido practico a la actividad gerencial que logra supervisar, asesorar y ofrecerle a las diversas unidades administrativas la oportunidad de mejorar su desempeño.

Me interesa subrayar que, la figura del docente venezolano es percibida por una parte como un protagonista exaltado desde el punto de vista retórico, al considerarlo como un sujeto de vanguardia, de gran relevancia social; pero, por otra parte, en la vida cotidiana se le atribuyen más defectos que virtudes; se les exigen compromisos pero no se les atienden sus demandas salariales, sus necesidades académicas reales (formación permanente), sus emociones, en fin, no se le escucha, no se le da oportunidad de expresarse a viva voz, ya sea en forma oral o escrita sobre aspectos inherentes a su práctica pedagógica en general y a la enseñanza en lo particular.

Por mi parte, creo que es hora de darles la palabra, de tratarlos como seres humanos privilegiando así una oportunidad para que el docente, en el caso que me ocupa, el instructor universitario, desarrolle actitudes, habilidades y capacidades intelectuales para poder construir un proceso de enseñanza de calidad.

Lo anterior, porque considero que la práctica profesional del docente universitario, es importante para conocer qué piensa y cómo actúa el Docente Instructor, en un contexto donde emergen distintas concepciones de la realidad, donde es importante un trabajo en equipo con visión compartida para el logro de los objetivos institucionales.

Particularmente considero que, el docente requiere convertirse en el autor, actor y agente de innovadoras acciones educativas y como sujeto epistémico construir el conocimiento como síntesis de la articulación del pensamiento y la acción, la teoría y la

práctica, para que en interdependencia con el otro, se debele como el hacedor de la pedagogía y el transformador de los espacios educativos.

### Conocimiento Pedagógico Universitario: ¿Realidad o Mitos?

El análisis de la misión social de la Universidad ha generado la valoración de sus funciones: la docencia, la investigación, la extensión y la gestión. La Universidad ha venido privilegiando el papel de la investigación sobre las otras funciones restándole importancia, en la práctica, a la función docente.

Es menester destacar que la figura del docente universitario juega un papel importante, sobre todo en la producción de saberes y de formas de hacer conocimiento. Este profesional es visto como un proveedor de información por lo que necesitará poseer no sólo habilidades, sino tener además un conocimiento de la enseñanza que le va a permitir crear y generar teorías, que van a guiar su práctica docente e investigadora.

Pensar en el conocimiento del docente universitario, conlleva concebirlo como un actor social que crea sus propios estilos de enseñanza, y que aprende a través de sus interacciones con los pares en diversos contextos y atendiendo a sus respectivas preocupaciones e intereses.

En esta perspectiva, la docencia universitaria requiere de sus docentes, el conocimiento de teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de poseer habilidades para desarrollar la enseñanza de manera efectiva y ser capaz de elaborar una autocrítica de su labor, lo cual le permitirá redefinir su praxis educativa e ir creciendo profesionalmente.

El profesional de la docencia, dada su inserción en contextos complejos de impregnados significados y simbolismos refleja, por una parte, no solo conocimientos construidos académicamente sino también social y culturalmente como producto de las movilizaciones e interacciones permanentes con sus compañeros y sus alumnos, y por la otra,

pone en evidencia, un pensamiento que es producto de una cultura profesional heredada y cuyos esquemas representacionales, se construyen desde el marco de su experiencia cotidiana, conformando así su perfil epistemológico.

En este sentido, el conocimiento que el profesor universitario construye de su práctica diaria nace de la necesidad de éste de reflexionar en y sobre la acción, lo cual le va a permitir acceder al conocimiento metodológico que necesitará a la hora de desarrollar la docencia.

La formación a potenciar en todos los profesores universitarios debe ser crítica (Rivero, 2010), se ha de basar en la práctica tanto docente como investigadora de los docentes, acercándose al mundo de las percepciones, a la visión que el profesor tiene de sí mismo. Igualmente tiene que ser entendida como algo que ha de perdurar a lo largo de la carrera profesional del profesor, por lo que sería el desarrollo profesional del docente universitario.

Señala Abal y Donato (2003), que las razones por las cuales la pedagogía universitaria ocupa un espacio cada vez más significativo, son numerosas y se basan en diferentes necesidades sentidas por las universidades: (a) mejorar la calidad de los servicios educativos para asegurar formación de grado adecuada para el desempeño de las funciones científicas, profesionales y sociales, (b) brindar preparación especializada para el ejercicio de las funciones docentes, (c) analizar las condiciones institucionales que contextualizan al proceso educativo. El rol del docente universitario, en cierto modo, se modela en conformidad con las características y limitaciones del contexto en el que actúa.

De allí que, todo cambio en las prácticas educativas debe ser acompañado por cambios institucionales, que estimulen a los actores que intervienen en la misma, promover la profundización de la actualización científica, a fin de salvaguardar el importante rol de los contenidos en la formación, ya que la universidad necesita profesionales creativos y conocedores de las tecnologías más avanzadas, tanto para el adecuado desempeño de la docencia como para la producción de nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, puedo señalar que los docentes no se educan solamente a partir del conocimiento pedagógico didáctico que puedan lograr en acciones sistemáticas, sus propias prácticas de la docencia y su participación en propuestas de investigación y de extensión, así como las reflexiones que se generan a partir de ellas, son fuentes formativas para la transformación del accionar cotidiano del docente.

En este sentido Pérez E. (2000), presenta cuatro elementos fundamentales con los que se busca transformar la educación a saber: (a) la implementación de nuevas estrategias innovadoras de planificación educativa, (b) una pedagogía orientada a promover el aprendizaje y centrada en el estudiante, (c) una evaluación formativa que involucre a todos los participantes en el proceso educativo y (d) la transversalidad como medio de garantizar que la universidad retome su verdadera dimensión educativa y ética.

Lógicamente, es difícil deslindar estas consideraciones en la trayectoria profesional del docente, en sus afanes cotidianos, en su manera de concebir su trabajo y en su disposición de relacionarse con los otros, para materializar a través de sus acciones docentes, todas las responsabilidades que asume como formador y como sujeto intelectual, del cual la sociedad en general espera mucho, en vista de su estatus ontoepistémico y axiológico.

La formación de los docentes universitarios se debe hacer a través de estrategias pedagógicas que impliquen el diálogo y que planteen realidades en las cuales sea importante el ejercicio de la solidaridad y el reconocimiento de los sentimientos del otro. La formación permanente debe ocuparse de dar a los docentes las posibilidades de cambiar sus puntos de vista iniciales y de establecer espacios de reflexión sobre el saber y el modo de hacerlo interesante y comprensible.

En el proceso de formación de los docentes se debe reflexionar sobre los efectos de los medios y las facilidades que brindan. Sería útil crear espacios para investigar y para discutir las relaciones entre educación y comunicación. La comunicación, como fundamento de la competencia pedagógica, parece ser la clave de la formación de los docentes universitarios. No sólo como práctica sino como espacio de reflexión sobre sus condiciones

de posibilidad y sobre sus problemas. De allí que es importante en el caso que nos ocupa, que exista una buena y fluida comunicación entre los actores sociales de esta investigación, es decir, los jefes de Cátedra y de Departamento y los docentes instructores adscritos a los diferentes centros regionales de educación.

Planteado lo anterior, considero necesario revisar cómo la praxis educativa reta a no mantener la miopía pragmática según la cual los docentes universitarios no requieren aprender más de lo que hacen en su ejercicio profesional, técnico ó racional. Al respecto, Crespo (citado en Sevilla (2001), afirma:

La adquisición de conocimientos debe comprender no sólo el corpus de conocimientos disponibles en un momento histórico, sino también la adquisición de habilidades que permitan la actualización en un mismo dominio de especialización y eventualmente, la recalificación en un dominio conexo u otro dominio diferente, es necesario ir más allá del dominio de una ciencia para abarcar la pluralidad de conocimientos y marcos conceptuales con los que pueda dar respuesta a interrogantes, recontextualizar, reinterpretar desde enfoques de otras disciplinas acerca de las condiciones, acciones, motivos, y fines de los actores del proceso educativo (p. 89).

No obstante, es necesario también tomar conciencia de las interacciones e influencias sociales, de las necesidades de los otros (estudiantes, colegas, administradores), de los principios ético-morales, de la posibilidad de mejorar la practica pedagógica con sentido ético y la praxis educativa como acción macro en toda la universidad, lo cual llevará a una transformación apropiada de una sociedad ávida de mejoras en los aspectos ético-morales.

En esta perspectiva, considero pertinente parafrasear a Meirieu (2001), quien plantea que ejercer el poder sobre las cosas y los seres implican para el docente definir por adelantado la fuente de sus intereses, los límites de sus capacidades, de su progreso y de su tolerancia. Lidar cotidianamente con estas diferencias hace surgir la condición humana del docente que se manifiesta en buscar lo real, los signos, los indicios, los puntos de apoyo, todo lo que me permite articular, su proyecto educativo. Y son los éxitos, los fracasos y las

resistencias que se descubren en la acción lo que abre nuevos campos de conocimiento y acción.

## Representaciones de Experiencias Académicas en la Universidad

El desarrollo del acompañamiento pedagógico, se genera por intermedio de una experiencia obtenida a nivel universitario, que conduce a una participación activa y creativa del profesional de la docencia, quien debe integrarse a un grupo de trabajo y para esto, toma en consideración el proceso de la socialización para el cumplimiento de los objetivos propuestos a nivel institucional.

En este sentido, Vivas, Becerra y Díaz (2003), expresan:

En el periodo de socialización del profesorado novel abarca el campo de nuevas relaciones mediante el cual el recién ingresado llega a ser un miembro activo y participante de la sociedad de profesores. Proceso que se efectúa, fundamentalmente dentro de las estructuras organizativas del departamento e incluye actitudes, valores, creencias, hábitos y formas de llevar a cabo las tareas propias de este tipo de instituciones. (p. 62)

En atención a lo expuesto, se indica que el profesor universitario, cuando egresa de las instituciones de educación superior, adquiere progresivamente, experiencias académicas, que le permiten asimilar las mismas en las actividades programadas, tomando en consideración las expectativas creadas para la ejecución de cualquier actividad institucional.

Por esta razón, el docente a nivel universitario, adapta sus valores, creencias y costumbres a su comportamiento a nivel institucional y lo hace destacándose las experiencias previas obtenidas durante su desenvolvimiento organizacional, por el cual se establecen criterios para demostrar que cualquier actitud asumida por el docente con respecto a su desempeño, lleva implícito los conocimientos que durante años ha almacenado, facilitándose su adaptación a un contexto determinado.

En esta orientación, Vivas, Becerra y Díaz (ob. cit.) destacan:

El incremento de las profesiones, la multiplicación de conocimientos, la demanda matricular y la proliferación de medios informativos son factores externos que plantean la inminente transformación de la enseñanza universitaria, incluyendo sus objetivos, estrategias, ambientes y recursos. En consecuencia, todo profesor universitario, además de adquirir una sólida formación, debe demostrar competencia pedagógica... (p. 61)

Es relevante para la praxis educativa, comprender la articulación entre las experiencias obtenidas por el docente universitario y la aplicación de un acompañamiento pedagógico eficaz, implicando de manera objetiva la disponibilidad de este profesional para comunicar ideas, solidarizar e identificarse con sus compañeros, establecer nexos de unión y cooperación en el marco de una enseñanza centrada en la búsqueda permanente de las metas educativas dinamizando la acción educativa en función de un proceso sistematizado, apoyado por la variedad, calidad y significatividad de los conocimientos obtenidos y difundidos a nivel institucional, la cual sugiere conjugar intereses, actitudes y acciones en un clima formativo, colaborativo, transdisciplinario e interinstitucional.

Quiero acotar que las experiencias académicas, pueden ser aprovechadas al máximo en la labor del acompañante cuando éste asume con criterios propios la orientación del personal docente a su cargo, orientándose así la disponibilidad del mismo para llevar adelante acciones emprendidas a nivel universitario, fortaleciéndose la comprensión de fenómenos circunstanciales, como por ejemplo: las asesorías en diferentes áreas académicas, disponibilidad de algunos docentes para integrarse a una nueva programación, entre otras acciones.

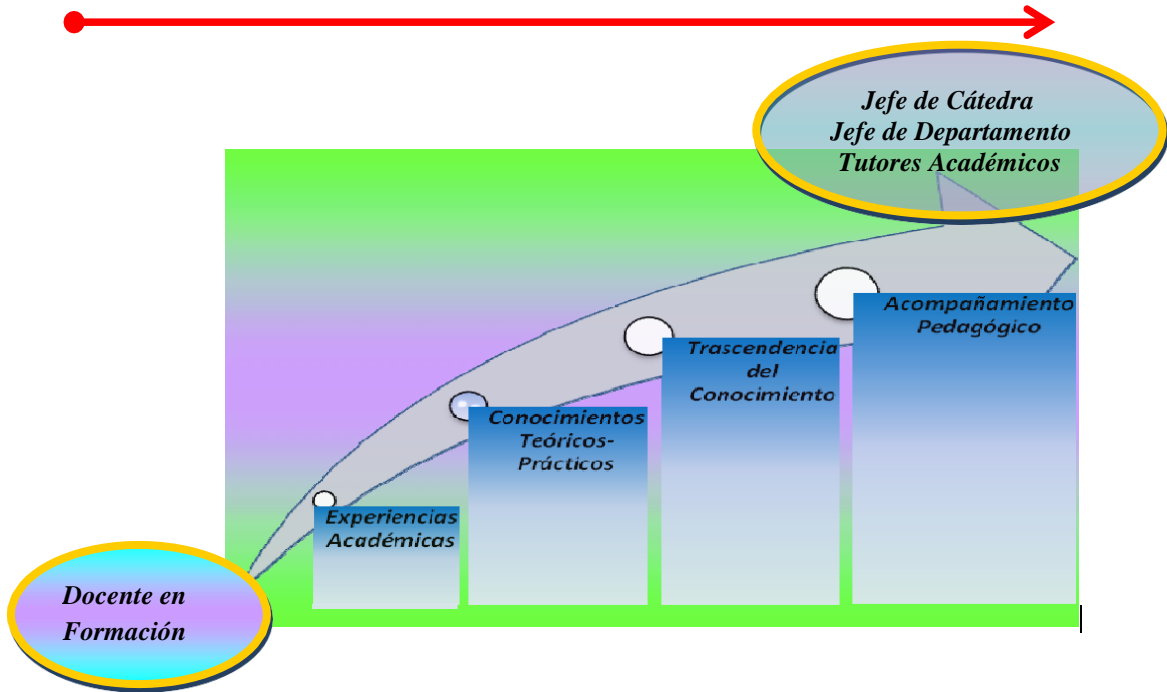
De hecho, las representaciones de experiencias académicas, permiten a su vez familiarizarse con el contexto, incluyendo la necesidad de promover actividades de asesoría académica y tutoría profesional, potenciando su interés para optimizar la labor educativa en la universidad; sin embargo, la mayor profundización del acompañamiento pedagógico, debe realizarse en el personal Docente Instructor, para minimizar sus debilidades y enfrentar posibles situaciones inherentes a la práctica educativa, dando a conocer la orientación como alternativa a ser utilizada en el ámbito universitario, para aprovechar la experiencia



académica obtenida en su formación preuniversitaria.

Para abordar la formación del Docente Instructor universitario, con la excelencia deseada considero imprescindible interpretar los valores, creencias y conocimientos del Docente Instructor, que además de poseer habilidades y destrezas adquiridas en su formación, posee a su vez, la facilidad para integrarse a equipos de trabajo, compartir ideas e inquietudes, ofrecidas de manera informal, por el cual el apoyo brindado por el docente acompañante, es relevante si se toma en consideración sus actitudes personales, que pueden ser aceptadas o socialmente rechazadas, destacándose el uso de procedimientos que al ser discernidos por otros profesionales adquiere variadas interpretaciones, sobre todo cuando se trata de elementos axiológicos presentes en el acompañamiento pedagógico y en las políticas universitarias sobre este particular.

Las experiencias académicas, tienen su aplicación práctica, cuando se interpreta su basamento teórico de forma mancomunada, lográndose la mayor efectividad posible en el desempeño del acompañante. La trascendencia de experiencias y conocimientos obtenidos, se visualizan en la cotidianidad institucional, cuando se logran alcanzar de manera significativa la orientación académica deseada a nivel organizacional, tal como puede interpretarse en la siguiente gráfica.



*Figura 5. Trascendencia de Experiencias Académicas en la Universidad*

De la ilustración presentada, derivó que las experiencias académicas presentes en la Universidad y en particular en su personal docente, son vitales en la formación del docente instructor, sobre todo cuando se trata de abordar las teorías, aprendizajes, estrategias y técnicas percibidas durante su periodo de formación preuniversitaria; en la cual los conocimientos teóricos–prácticos se materializa cuando éstos son abordados con criterios operativos viables y sustentados en la orientación práctica de una acción experiencial a nivel institucional.

### Interdisciplinariedad: Foco de Construcción Social en la Formación del Docente Instructor

La interdisciplinariedad puede ser considerada como una red interconectada a los saberes relacionados entre sí, que buscan que sus actividades no se produzcan de manera aislada y dispersa. En esta perspectiva, la interdisciplinariedad educativa es la enseñanza de las relaciones recíprocas de unas y otras disciplinas en torno a un mismo objeto, sujeto, objeto/sujeto y situación/problema.

A mi modo de ver, la interdisciplinariedad representa una categoría desde la cual el construir conocimiento y saberes constituye una nueva forma de aprender. El trabajo en equipos interdisciplinario exige poder confrontar el propio pensamiento con el pensamiento de otros, para encontrar soluciones que desde un sólo lugar serían incompletas o imposibles.

En la formación profesional se requiere que se cultive la tensión entre lo científico, lo técnico, lo creativo y lo ético; la formación científico-técnica y las humanidades. El que tiene un punto de vista técnico sobre las cosas necesita que su formación específica esté acompañada de una formación general que le permita entender otros puntos de vista, flexibilizar el pensamiento y lograr una mirada total de una situación en particular.

Lo planteado se sustenta con las ideas de Márquez (2008), quien expresa que la

gerencia debe asumirse en el marco científico y racional, caótico, polivalente y multifuncional, funcionalista y filosófico. A este planteamiento puedo agregar que los significados y los símbolos son aprehendidos durante la socialización, en interacciones donde existe comunicación de significados en forma simbólica, interpretación de símbolos y respuesta a éstos.

Desde este punto de vista, la formación y desarrollo del Docente Instructor, se asume entonces como el compromiso en equipos interdisciplinarios y transdisciplinarios dirigidos en la gestión para minimizar las barreras comunicativas entre las unidades administrativas, propiciándose así la combinación de acciones gerenciales basadas en la seguridad, autoestima y solidaridad ante la función desempeñada por cada uno de los actores sociales involucrados en el acompañamiento pedagógico realizado en la Escuela de Educación de la UCV.

Esto supone responder de manera objetiva a la necesidad de establecer criterios y medidas correctivas cuando el momento lo requiera, tal es el caso de la ejecución de la planificación diaria, aplicación de estrategias instruccionales, comunicación asertiva y articulación entre la teoría y la práctica. Si ello se ejecuta efectivamente, existe la disponibilidad de promover y dar a conocer con una óptica realista las alternativas a seguir para optimizar el desempeño del docente en el ambiente de aprendizaje.

Este proceso también trasciende, cuando se orienta, se coordina y se revisa permanentemente la labor didáctica, pedagógica y de planificación, con la intención inmediata de optimizar el funcionamiento institucional. De igual manera, permite visualizar procedimientos vinculados a la organización de horarios, cronograma de actividades, materiales y recursos a utilizar para las diferentes cátedras, promoción y uso de las nuevas tecnologías, como el uso de internet y los servicios que ésta ofrece. Igualmente, este proceso hace referencia a la necesidad de comprender y dar a conocer bajo una perspectiva objetiva, la función básica, como lo es lograr el mejoramiento en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Es dentro de este contexto, donde cobra sentido hablar de la interdisciplinariedad

como foco de construcción social en el acompañamiento pedagógico, la cual me ofrece la opción de superar la fragmentación del conocimiento ante una realidad que se presenta tal como es compleja y diversa, permitiendo superar el pensamiento único en el cual se han venido formando a varias generaciones de docentes instructores.

Es importante destacar que la interdisciplinariedad se sustenta, entre otras teorías en el constructivismo social, el cual propone como razón del aprendizaje la interacción entre el objeto de estudio y el sujeto cognoscente en el proceso social de la construcción del aprendizaje desde la realidad, siendo ésta el escenario para concretar el diálogo de saberes como una nueva forma de articular el conocimiento académico y el saber.

Bajo el mismo planteamiento, es propio asumir en la formación y desarrollo del Docente Instructor universitario, la transdisciplinariedad puesto que pienso, es una manera compleja de acercamiento a espejos fragmentados de la realidad y por lo tanto, sólo atienden a pensamientos exclusivamente disciplinares, aislados en la esencialidad del sistema educativo, el cual ha de concretar referentes en el par objetividad/subjetividad, de los hechos pedagógicos.

En esta perspectiva, las diferentes maneras de conocer, pensar e interpretar, no solo obedecen a determinaciones individuales, van formando repertorios que pueden reconocerse en los modos particulares de actuar. Sólo quien mira, quien busca, quien se cuestiona, podrá enseñar a ver, a encontrar, a preguntarse. Su accionar depende de su postura ante sí mismo y ante el mundo, y de los procesos simbólicos que utilice para expresarse.

Es de esta forma como puede entenderse el carácter de complementariedad formativa del sujeto como ser complejo, modos de pensar y razonar sobre sus propios modos de accionar la educación, visiones asociadas a la prospectiva de integración teoría-praxis en la construcción del conocimiento pedagógico, al concebir nuevos esquemas de accionamiento sobre la plataforma del neoparadigma integrador, con los principios hologramáticos, lo cual da cabida a los cambios que se derivan en el escenario del Subsistema de Educación Superior.

Tal como lo he señalado en diferentes momentos de este trabajo de investigación, el docente siempre ha sido visto como reproductor del saber producido en las universidades, que afina la planificación sobre el escenario de los mismos movimientos estratégicos que realimentan su devenir ontológico de conocimiento pedagógico sobre la propia praxis que transita en la recursividad de saberes y haceres. En la carta de la transdisciplinariedad mencionada en Gadotti (2002), se considera la idea transdisciplinaria en la academia como un crecimiento exponencial del saber que vuelve imposible cualquier visión global sobre el ser humano y a tal efecto, considerando que sólo una inteligencia que se dé cuenta de la dimensión planetaria en la conclusión del conocimiento puede hacer frente a la complejidad del mundo y el desafío contemporáneo de una praxis pedagógica que desafía el crecimiento extraordinario del saber.

De forma similar destaca Gadotti (ob. cit), que el enfoque transdisciplinario resuelve de manera abierta y sobrepasan el dominio de las disciplinas por su diálogo y reconciliación no sólo con las ciencias humanas, sino con el arte, la literatura, la poesía y para el caso que nos atañe, yo diría que la pedagogía. Respecto a la dignidad del ser humano, se identifica también como cósmica y planetaria, por lo cual una educación auténtica no puede privilegiar la fracción en el conocimiento.

Visto de este modo, se debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria revaloriza el papel de la intuición, de la imaginación, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos.

En concreto, el rigor, apertura e intolerancia son características fundamentales de la actitud y de la visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que tenga en cuenta o da la información, es una barrera contra las posibles distorsiones. La apertura comporta una afectación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho sustentar las ideas y verdades contrarias a las nuestras.

Por tanto, la comprensión del ser humano en el proceso de formación y desarrollo del Docente Instructor universitario, no puede reducirse a estructuras formales disciplinares

y fragmentadas que son incompatibles con reconocimiento de diferentes niveles de realidad. La transdisciplinariedad es complementaria a la aproximación disciplinaria, por consiguiente, hace emerger de la confrontación de las disciplinas datos nuevos que se articulan entre sí.

### Multireferencialidad del Saber y Hacer Pedagógico en la Universidad

El docente como agente del proceso de enseñanza-aprendizaje que toma la iniciativa en la aplicación de ciertas metodologías, tiene una relación que se puede llamar empírica con la forma de enseñar que se le exige institucionalmente. No se identifica con el saber pedagógico que pueda definir y darle los criterios teóricos y científicos necesarios para su práctica.

Al respecto, puedo apreciar cómo la imposición acrítica de los modelos tecnológicos en educación en nuestro país ha impedido los procesos de reflexión al interior del discurso pedagógico. Esto ha traído como consecuencia el vaciamiento de sentido del término pedagogía, limitando su significado a denotaciones inmediatas referidas solo a las prácticas instrumentalizadas de los docentes.

En esta perspectiva, las instituciones universitarias deben tener como uno de sus objetivos no solo preparar docentes o personas con formación metodológica con énfasis en la instrumentación didáctica para los contenidos que se vayan a transmitir, sino analizar y cuestionar: (a) cómo se produce el conocimiento científico, (b) el contenido o el saber que se va a transmitir y (c) los procesos acerca de cómo se produce el saber.

Desde mi particular punto de vista, debe reivindicarse lo pedagógico como objetivo esencial (el saber pedagógico) dándole autonomía e identificación como organización universitaria del saber. Así también lo plantea Bachelard (2007), cuando indica que “dar y sobre todo mantener un interés vital en la investigación desinteresada, ¿no es el primer deber del educador, cualquiera sea la etapa formativa en la que se encuentra?” (p. 21).

En este orden de ideas, considero necesario analizar dos actividades básicas en relación al conocimiento como son: (a) la enseñanza: que tiene como objetivo la trasmisión de las ciencias, su traducción al lenguaje cotidiano manejado por los estudiantes, además la reproducción y difusión del conocimiento. (b) la investigación: que tiene como objetivo producir ciencia, buscar la explicación de la realidad mediante un método riguroso. Esta básicamente produce conocimientos nuevos.

Analizando lo establecido en la Reforma Universitaria (1980), expresado en el Decreto N° 080 de 1980, según los artículos 4,5 y 8 respectivamente, se declara que en la Educación Superior, la vinculación de la docencia con la investigación se debe motivar el espíritu crítico y científico del estudiante para que asuma la plena responsabilidad; de las acciones teóricas y prácticas encaminadas al perfeccionamiento personal y el desarrollo social.

Por otro lado, se anuncia en el mencionado Decreto que la Educación Superior (hoy, Educación Universitaria) por su carácter universal, debe propiciar toda forma científica de buscar e interpretar la realidad y además se destaca que la investigación entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental de la educación universitaria.

En esta perspectiva, considero importante responder a la siguiente interrogante:

¿Qué pretende y qué propone hoy la Universidad en el debate epistemológico? Mi respuesta está orientada a reconocer los paradigmas que han estado vigentes, por qué se han mantenido, cómo y por qué han cambiado. Lo que hasta ahora era la forma determinada de hacer ciencia era poco incuestionable, no se le prestaba la suficiente atención ni la importancia cuando de investigar o de hacer ciencia se trataba. Este incuestionable paradigma que por todos era aceptado como el único existente por ser así la forma en que se había recibido fue entrando en crisis, evidenciando su pretensión, de explicarlo y dominarlo todo como una ilusión.

En la actualidad estamos superando dicha ilusión, como también se está cuestionado



otro supuesto de la modernidad; lo que se ha venido debatiendo no solo el modelo, el esquema o el paradigma mismo sino la forma de aceptación o exigencia del mismo, estamos yendo más allá de la modernidad atreviendo a pensar en la necesidad de contar con un modelo para poder actuar.

El debate epistemológico con respecto a la educación me permitió entender las razones del cambio que se anuncian o que se proponen hoy en día en el Subsistema de Educación Universitaria. No se trata cambiar por cambiar sino de indagar en torno a las formas más adecuadas de conocer y de acceder al conocimiento.

Así pues, el debate epistemológico debe propiciar que la educación pueda estar articulada con las implicaciones críticas del conocimiento y reconocer que al mismo tiempo, se hace ciencia para enseñar la auténtica formación científica y que los que participan en el proceso deben pensar críticamente como se está procediendo.

Analizando como se han convertido y articulado con la práctica pedagógica los conceptos específicos del saber pedagógico, voy interpretando y comprendiendo que estos no han tenido la misma connotación y denotación como apresuradamente se ha creído. Lo que hay que cuestionar, hoy día es la permanencia de los conceptos del saber pedagógico o la creencia de que han significado lo mismo a través de la historia para los pedagogos. La epistemología y la historia de las ciencias como apoyo de la reflexión pedagógica tiene a su vez que contar con la sintaxis y la semántica en forma interdisciplinaria, para ir descubriendo con sentido claro el trabajo pedagógico de los docentes y la reflexión crítica con relación a la producción, difusión y exposición de los conceptos.

Aun manteniendo la discusión en torno a las llamadas corrientes constructivistas, considero que actualmente se ha pasado de una recepción no crítica de estos modelos pedagógicos, al planteamiento crítico y a la investigación pedagógica autónoma, de una nueva aprobación en función al saber pedagógico, en tal sentido, la Universidad es considerada como una fuente formadora de nuevos formadores críticos y comprometidos con una amplia intención formativa.

El contexto se constituye en el espacio en el cual el conocimiento adquiere significado. La educación no se puede entender al margen de un contexto, al margen de la sociedad. A mi modo de ver, una educación divorciada de su contexto carece de valor.

Pienso que se ha avanzado con respecto al contexto en que se movían los currícula que fueron aplicados anteriormente, es decir, existe un acuerdo acerca de lo que se exige para poder ofrecer una formación adecuada hoy día, no en un sentido cuantitativo sino por el contrario se ha comenzado a cuestionar el dogmatismo autosuficiente con que se implementaban los planes de estudio en los que se suponía que para enseñar era suficiente dominar el saber científico a enseñar, que no pasaban de ser temas descontextualizados en sus procesos de construcción y elaboración teórica sino que es el cuestionamiento o planteamiento de los principales problemas que surgen conformándose de algún modo en un campo disciplinar del saber pedagógico.

No se pretende investigar la ciencia, sino de indagar sobre cuáles son sus problemas que se evidencian como ciencia ante el trabajo pedagógico, disponiendo de un saber apoyado en la reflexión crítica, holística e interdisciplinaria sobre el proceso formativo; hay que tener en cuenta que esta reflexión se proyecta abierta al diálogo fundamentándose en el saber pedagógico, no sin reconocer la interrelación con otros saberes.

En este sentido, comparto la idea de muchos de mis colegas de la Escuela de Educación cuando expresan que el centro del proceso curricular es tratar de comprender, profundizar en el ¿qué? y el ¿para qué? del conocimiento.

Ahora bien, para que la docencia y la investigación como dos de las funciones básicas de la universidad se integren de forma holística, se debe propiciar la creatividad y la crítica del saber del docente, orientar la actitud investigativa que supere los obstáculos epistemológicos que se encuentren y convertir éstos en auténticos planes de formación y de esta manera se enseña, se aprende, se busca la verdad, en el entendido que el saber y no solo transmitir conocimiento como datos producido por otros. Hay que crear ante todo condiciones para el desarrollo en el formante de competencias de investigación y gestión del

conocimiento.

En esta orientación y en el caso que me ocupa, soy de las que pienso que un Docente Instructor en período de formación y capacitación, se forma, pensando, actuando, aplicando, transformando elementos previos, conceptos, teorías y opiniones los cuales tienen que entrar a conceptualizar, tematizar y reflexionar con sentido crítico desde la docencia, investigación, extensión y gestión.

No basta decirse o auto declararse transcomplejo. La transcomplejidad implica hacer las cosas de otra manera, conducirse de otra forma. Desde la transcomplejidad, lo importante es promover el diálogo creativo entre las disciplinas, hay una actitud abierta hacia los mitos, las creencias, las religiones y hay quienes las comparten. Por supuesto con una preeminencia por el respeto al otro, el reconocimiento de la alteridad y el respeto a la diferencia de opiniones.

Una universidad transcompleja privilegia la producción de conocimientos, pero también atiende, como propiciadores de saberes, la intuición, la imaginación, la sensibilidad, el gesto, el rigor en la argumentación, tomando en cuenta toda la información disponible para evitar graves distorsionamientos; apertura a lo desconocido, lo impredecible, la incertidumbre y, la tolerancia, entendida como el derecho a existir que tienen otras ideas y otras verdades opuestas a las nuestras.

### Tiempos de Incertidumbre en la Formación y Capacitación del Docente Instructor Universitario

Las Universidades son entidades complejas, integradas por grupo de profesionales con una propia historia, programas y pensum de estudios. Cuanto mayor es su tamaño y mayor la variedad de disciplinas, mayor es su complejidad. Pero definir a la universidad como una organización compleja no es suficiente. El espacio de intervención de las organizaciones se presenta complejo, inestable e incierto. Hay que analizar su heterogeneidad desde el punto de vista del posicionamiento de los actores sociales que hacen vida en ella.

El marco de la gerencia universitaria, busca ante todo adaptarse a los cambios o responsabilidades de las personas que en la institución interactúan, por ello, gerenciar en tiempos de incertidumbre involucra una acción emprendida para conducir y asesorar a todos los actores sociales en cada una de las actividades que realizan, siendo fundamental para quienes asumen roles gerenciales crear un clima de armonía que favorezca el desempeño de cada miembro universitario.

Lo anterior, constituye una función operativa viable que tiene como fundamento constatar hasta qué punto los miembros organizacionales cumplen su labor, dando a conocer la orientación práctica de la misma en un escenario caracterizado por los cambios cualitativos surgidos en un medio en constante transformación.

En lo que concierne a la academia, el acompañamiento pedagógico trata de lo que debe enseñarse, cómo y cuándo se le debe hacer, guiar, por quién y con qué propósitos, debe entenderse como una asesoría, un seguimiento, un apoyo profesional, que se construye con los actores sociales en la práctica. Esta labor implica reconocer que los resultados del aprendizaje, permanentemente se nutren de lineamientos creativos en cuanto a la consecución exitosa de las metas institucionales. Pensar en el tiempo es pensar en el impacto de las decisiones y en la emergencia de nuevos procesos. Desde la concepción de tiempo, la organización, puede trazar caminos lineales y unívocos o bien explorar nuevos rumbos paralelos de desarrollo estratégico. Espacio y tiempo dentro de un modelo de gestión universitaria es un intento teórico y metodológico para obtener de la riqueza de la interacción, recursos y posibilidades de desarrollo colectivo.

En este sentido, la definición de tiempos de incertidumbre para el acompañamiento pedagógico universitario como espacio de intervención en las Universidades y muy particularmente en el caso que me ocupa, la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela está basada en dos procesos; el primero es la construcción subjetiva de la realidad a partir de la percepción del entorno y la selección de elementos significativos. El segundo proceso es el desarrollo de significados emergentes a partir de la interacción de los actores sociales involucrados. Nuevos e imprevistos significados aparecen en la cotidianidad

de los hechos a partir de las relaciones entre los actores sociales.

Finalmente, me resta decir que estamos frente a una época de incertidumbre, donde la Universidad intensifica sus interrogantes, sus dudas, su inconformidad, diversifica sus opciones y transgrede su propia identidad. Es la permanente actitud crítica de sus docentes lo que más le distingue, cuestiona sus paradigmas, creencias, valores, normas, formaciones, estructuras y objetivos. Se cuestiona de múltiples maneras, desde diversos referentes y con distintos propósitos.

Si alguna institución educativa ha cultivado la incertidumbre ésta es la Universidad: la duda, la interrogante, la crítica, la creatividad, el compromiso, el entendimiento, la complejidad y el caos son algunos signos universales que le dan sentido. La Universidad y dentro de ella quienes asumen el rol de acompañantes pedagógicos, requieren de cierta identidad que se expresa en algunos de los signos universales señalados, sin estos signos es difícil creer que pueda existir la Universidad y por ende, los actores sociales que intervienen en ella.

La dinámica de los significados emergentes genera un nuevo punto de vista respecto de la dinámica colectiva; donde los límites de la certeza se pierden en una trama de incertidumbre. Siguiendo este razonamiento, gestionar la incertidumbre se convierte en una cuestión clave para el destino de la Universidad.

### Aspectos Éticos para el Compromiso de la Formación del Docente en la Universidad

Las competencias exigidas en el docente universitario no sólo se extienden a la realización de actividades prácticas, también involucra la posibilidad del educador para manifestar conductas socialmente aceptadas, entre las cuales se encuentra la honestidad y responsabilidad, ambas son partes de un proceso ético y moral que implica un compromiso del profesional de la docencia con respecto a sus semejantes y al colectivo que le rodea. Es así como, Alarcón y Sánchez (2000) señalan:

Las universidades constituye un espacio cosmopolita para el aprendizaje ético, ya que son centros difusores de cultura por excelencia; la universidad y su claustros de profesores han estado siempre en el vértice de las transformaciones que la sociedad impone, en sus recintos a primados como tendencia fundamental el pensamiento crítico, la necesidad del progreso, la búsqueda del rigor y de la verdad en todos los ámbitos y procesos, mas cuando se trata de los cambios en la forma de pensamiento y de promover la capacidad hacia estos mismos procederes (p. 2)

En consecuencia, la ética en el desempeño del docente universitario establece el conjunto de normas a seguir para optimizar y darle sentido a la práctica educativa, siendo fundamental comprender que la ética vista bajo la conceptualización actual estudia el comportamiento moral del hombre en la sociedad, por tanto comprende aquellas acciones normalizadas capaces de regular la conducta en el individuo, precisándose su disponibilidad para emprender los retos que la sociedad demanda.

En este sentido, la formación docente en la universidad involucra la aplicabilidad de principios elementales en relación a sus actitudes personales, por el cual el impacto vertiginoso de la sociedad actual, involucra el uso de nuevas tecnologías, estrategias novedosas y se busca ante todo educar en valores como un intento para configurar el proceso de socialización entre los docentes que intervienen en una institución específica, procesándose como elemento prioritario materializar una formación axiológica en el profesional universitario como punto del diseño de nuevas estrategias para fortalecer la comunicación institucional.

Lo anterior sin obviar los requerimientos del colectivo en el que se identifica los valores éticos de una sociedad imprecadnos en la sociedad sobre la cual gira no sólo el comportamiento humano y hacen posible la reafirmación de un proceso educativo eficaz y eficiente en el marco de las transformaciones cualitativa operadas en la educación universitaria.

Un aspecto interesante a destacar en la ética de la institución universitaria, tiene que ver con el contrato social que subyace en la formación del docente, tal como lo indican Soto

y Cárdenas (2007), las responsabilidades sociales nacientes también se han expresado en función de un contrato cambiante entre la organización y la sociedad, que refleja las distintas expectativas en relación con el desempeño social de las actividades.

En este orden de ideas, refiere el mencionado autor, que un esquema de valores o marco de referencia ético para la toma de decisiones tiene que ver en particular por la cultura organizacional y agrega que “Las empresas, como contexto social y laboral más restringido, cuentan con sistemas de valores implícitos y explícitos de características singulares, con frecuencia expresados de alguna manera en códigos de ética, conducta, responsabilidad social o conflicto de intereses” (p. 193).

La universidad como empresa de servicios que atiende a un sistema de códigos formales, ostenta algunas conductas propias de la cultura organizacional cuyo campo de emergencia lleva implícito un alto nivel de responsabilidades sociales de los universitarios y universitarias que mantiene expectativas de transformación y formación en el compromiso ético hacia la tendencia que el individuo se comporte de manera radicalmente diferente a lo que le dictan su código de conducta individual.

El compromiso ético en la formación del docente universitario se debe orientar con sentido de responsabilidad, pertinencia social en el marco de la pluralidad y la diversidad, un educador que asuma el arte de enseñar como un acto de democracia y participación.

Por lo tanto, se abren nuevos caminos en el horizonte de inventar y vincular el ámbito universitario con el entorno social, donde se deben canalizar los problemas relativos a la respuesta que la universidad como organismo de creación y acción debe aportar a la construcción del conocimiento transformador de realidades susceptibles sosteniendo, ante los problemas evidenciados en el ámbito social, el campo de la ética para captar el entendimiento censurable en los nuevos modos de pensar, hacer y ser de la formación y desarrollo del Docente Instructor universitario.

Asimismo lo expresa Mélich (2001), cuando destaca que la educación, entendida como aprendizaje ético, no busca en modo alguno ni el acuerdo ni el consenso, sino el

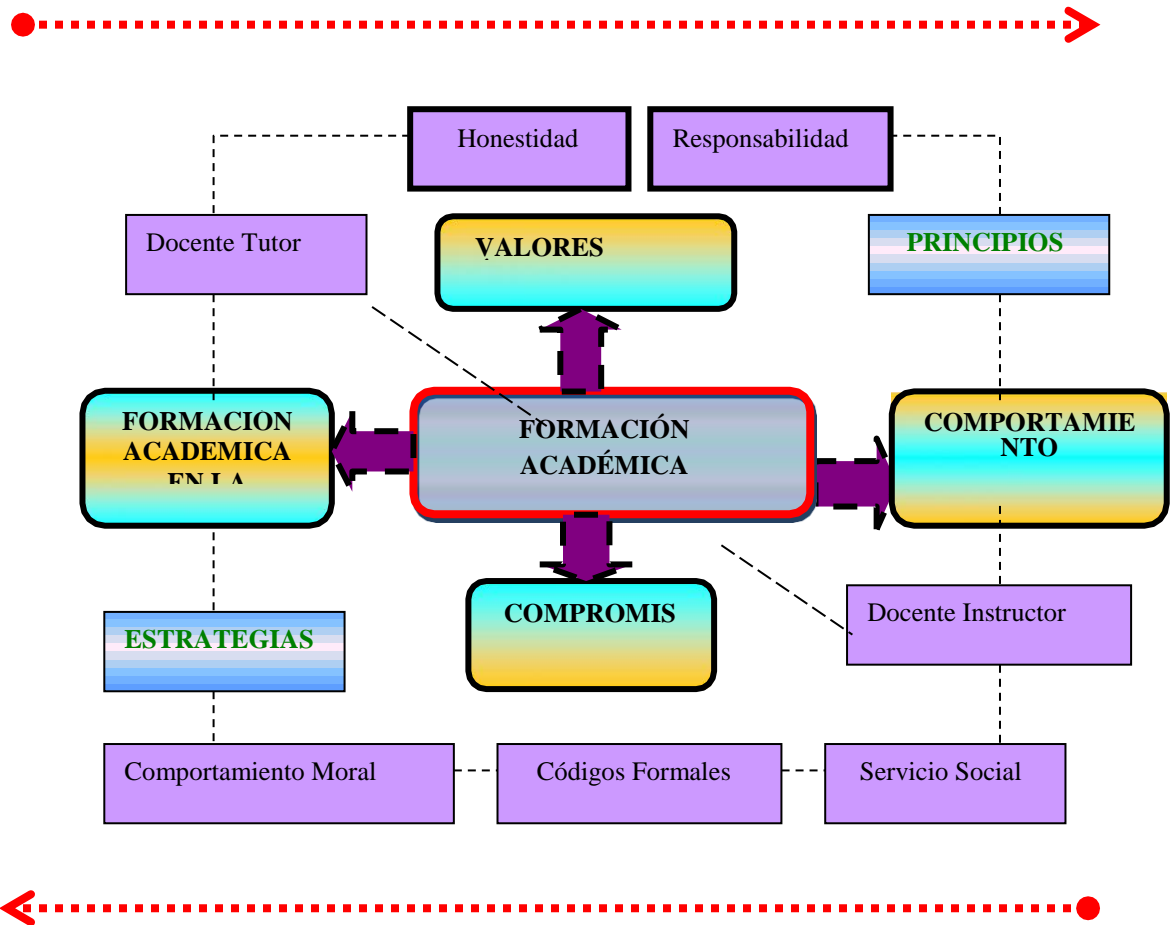
enfrentamiento y la polémica. Desde esta perspectiva no hay, pues, aprendizaje ético sin un cierto riesgo. Porque educar es cómo iniciar un viaje, que implica ser capaz de interpretar, de discrepar, de pensar de otro modo. La ética es precisamente el límite de la interpretación.

Dicho brevemente, la interpretación debe cesar desde el momento en el cual se hace un abuso de poder. Hay poder cuando se niega al otro. En la relación ética se comienza con corresponder a la llamada del otro, este dar y darse, ese amor es estar allí. Por consiguiente, ni la ciencia ni la tecnología puede entender que la esencia de la relación educativa, puede tratar con la amistad y el amor. Sólo la ética está capacitada para hacerlo. La pedagogía es el don de la vocación, y su lenguaje es vocativo. Precisamente, por la vocación es por lo que el otro, en la relación educativa, no es violencia, no es objeto, no se deja tematizar.

Este interesante planteamiento de Mélich (ob. cit), me hace pensar en una relación educativa profunda con el Docente Instructor universitario, en plena intersubjetividad, como espacio conectado con el otro en las manifestaciones comunes que dan cuenta de la teoría-praxis, en plena confianza, en el sentido pedagógico que implica llevar de la mano y estar en contacto en las nuevas experiencias académicas que garanticen dejar paso al otro, abrirle espacios y tiempos para que pueda llegar, pueda existir, llegue a transformar.

En la siguiente figura, se distinguen cuatro planos: valores éticos, formación académica en la universidad, compromiso social y comportamiento profesional, interconectados en la interpretación que hago de las estrategias y prioridades de la universidad con respecto al acompañamiento pedagógico del instructor universitario relacionado al éxito como aspecto clave del factor humano.





**Figura 6. Aspectos Éticos en la Formación Académica**

En la ilustración presentada, hago referencia a los aspectos éticos de la formación académica, considerados a la luz del cumplimiento de normas sociales en el marco de los valores éticos presentes en el docente universitario, quien por diferentes circunstancias debe asimilar estas normas, cumplirlas a cabalidad, tomando en consideración el compromiso de una educación en valores que responda a los retos de una sociedad en constante evolución.

En este proceso, el perfil ético deseado en la formación del docente universitario será el de prepararlo o formarlo bajo la luz del compromiso en el comportamiento moral, elevar los códigos formales hacia el servicio social como estrategias que trasciende la formación académica de interconectividad entre el docente tutor y el Docente Instructor

universitario.

## Valores, Creencias y Conocimientos en la Formación del Docente Instructor

Los valores se contribuyen en elementos inherentes a los seres humanos, sobre la cual giran sus conductas para ello, se establecen criterios de comparación en los individuos y uno de ellos esta referido a la realización del acompañamiento pedagógico, en el cual se manifiesta aquellos criterios actitudinales que logran ser canalizados mediante acciones emprendidas en los diferentes niveles y modalidades de la educación.

Por esta circunstancia la educación universitaria, posee en su filosofía de gestión los valores exteriorizada en base a la dinámica social, concentrados en motivar y promover el interés de los grupos humanos para elevar la calidad educativa, sistematizado la función del docente como mediador de aprendizaje y orientador de una acción pedagógica en la que los valores juegan un papel relevante si se toma en consideración la disponibilidad de recursos humanos y materiales para ejecutar cualquier acción institucional.

En la formación de valores para el docente universitario se debe enriquecer su preparación a través de la relación teórica-práctica, la cual supone considerar los aspectos valorativos presentes en este profesional, con competencias para trabajar en equipos, incentivar la cooperación, solidaridad, respeto, confianza en si mismo entre otras situaciones eventuales en las cuales se involucran las unidades administrativas presentes en una institución.

En este sentido Perdomo (ob. cit.), indica:

El discurso sobre la formación docente para que sea real y no se pierda en lo imaginario de lo posible y del optimismo, no debe olvidar que las instituciones de educación enfrentan serias dificultades derivadas de muchos años de la subvaloración social de la profesión docente, con bajo niveles de autoestima de quienes aspiran en licenciarse o de aquellos aspirantes con los mas bajos niveles académicos del sector universitario.  
(p. 62)

De lo anterior se deriva que los valores en el profesional de la enseñanza, se proyectan gracias a la disponibilidad de conductas socialmente aceptadas y rechazadas. Las primeras contribuyen a demostrar la presencia de un proceso de asimilación en los grupos humanos de aquellas actitudes que por lo general conservan un equilibrio entre lo propuesto por el acompañante pedagógico y el personal docente que por diferente circunstancia cumple a cabalidad con lo establecido. En tanto, las conductas totalmente rechazadas son partes de un proceso que genera insatisfacción en los grupos humanos. Por lo general, se presentan situaciones de divergencia entre el docente acompañante y los demás profesionales.

Ante esta realidad, se denota la necesidad de disponer o emplear valores con el respeto a las ideas, compartir apreciaciones, unificar criterios cuando el momento lo amerita, siendo elemental en el acompañamiento pedagógico la función del Docente Instructor con competencias para orientar, dirigir o canalizar cualquier actividad que en la práctica contempla un reto en cuanto al cumplimiento de la misión expuesta en el ámbito institucional.

Partiendo de esta situación Morillo y Peña (2004), argumentan:

La figura del tutor es fundamental para el desarrollo del programa en la formación del profesor instructor. La función básica de los tutores es llevar a cabo la supervisión, organización y dirección del trabajo de su tutorado, así como también el asesoramiento en su labor docente. Los referentes de caridad en la misma área de conocimiento e interlocutores privilegiados para realizar el seguimiento de la formación del docente. (p. 205)

En lo anterior se expone el valor formativo de los Docentes Instructores y sus tutores, quienes deben lograr articular y llevar adelante actividades para mejorar permanentemente su desempeño profesional, para ello, se debe crear las bases de una labor educativa en el cual el conocimiento se materialice en la práctica, mediante la confianza mutua y el respeto, siendo elemental la necesidad de formar permanentemente a futuros docentes con competencias para asumir responsabilidades e integrar los conocimientos teóricos prácticos en función de optimizar una auténtica educación en valores traducidas en

éxitos, cuando se trata de presentar los valores, creencias y conocimientos explícitos e implícitos, dándole sentido práctico a la educación universitaria.

Igualmente, se presenta aspectos éticos para el compromiso de la formación del docente en la universidad, se precisan y llevan adelante conductas en el docente universitario que nacen precisamente de las transformaciones cualitativas sugeridas en la sociedad, donde se requiere canalizar las actitudes del profesional de la docencia, en cuanto a la interacción con sus semejantes y en la forma de interpretar los valores que la colectividad demanda en el escenario sociocultural.

En definitiva, puedo afirmar que la gestión en la formación del Docente Instructor universitario, se debe construir en la complementariedad entre sujeto/objeto y mente/cuerpo, frente a la existencia de múltiples conocimientos, códigos, símbolos y principios deben comunicar y formalizar indivisiblemente unido a cada docente en su sistema de creencias y valores.

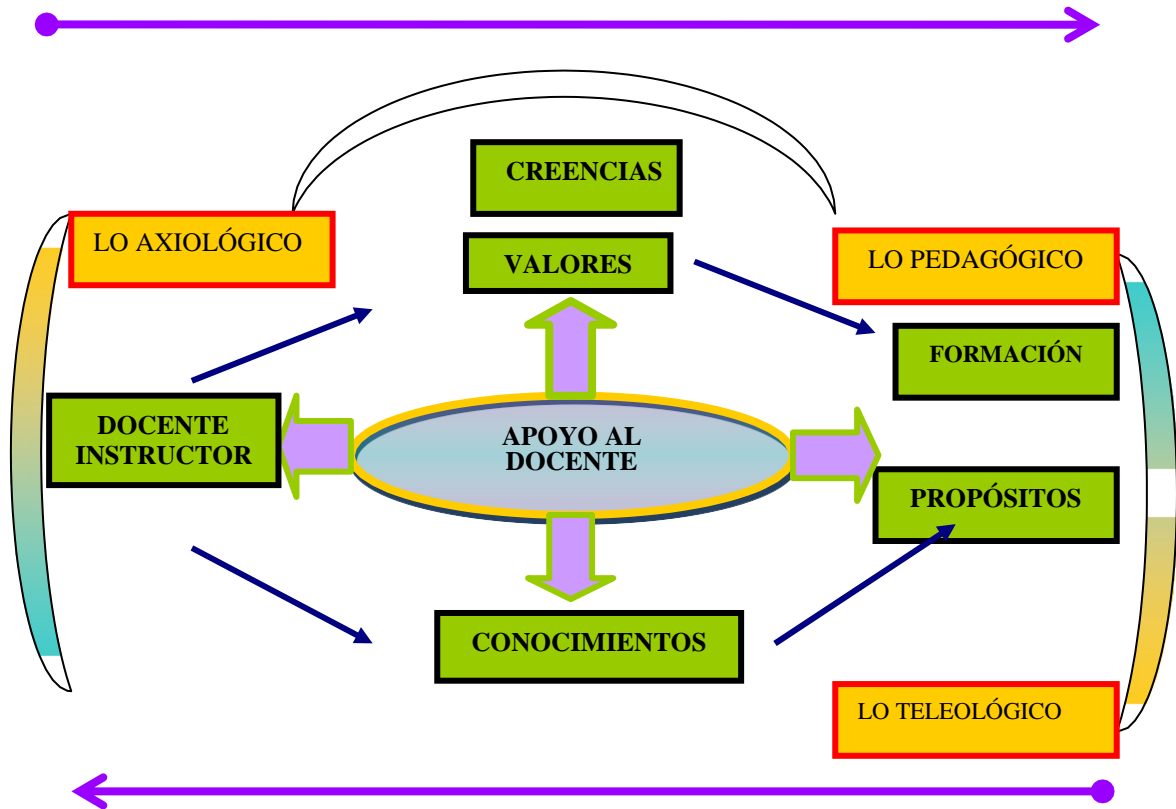
La gestión por lo tanto, encierra la denominación del saber/hacer, que no puede articularse en palabras solamente, sino en un lenguaje accionario transformador de realidades. Estoy consciente que no podemos obligar a ninguna persona ni institución a realizar acciones de la que no están convencidos, porque faltará el elemento esencial: la voluntad de hacer, de querer y de crecer. Sin esta voluntad no conseguiremos los resultados esperados.

El tener la iniciativa para hacer algo, nos corresponde a todos independientemente del escalafón universitario en el cual nos encontremos, cada uno de nosotros tenemos el deber de participar en el mejoramiento de nuestra universidad y muy particularmente de la Escuela a la cual estamos adscritos, así como mostrar una actitud de solidaridad y apoyo hacia aquellos colegas que tienen una labor encomendada.

De forma semejante lo anuncia Arbonies (2006), cuando afirma que la gestión no solamente es un saber hacer difícil explicar, sino que es un conocimiento que incluye un talante y una forma de entender lo que hay que hacer, y por ello incluye las actitudes aquí

los valores, emociones, persecuciones, que son claves para entender el paisaje de la aplicación del conocimiento en la gestión.

En la siguiente figura, resumo las consideraciones emitidas respecto a la integración de los elementos necesarios para el apoyo al Docente Instructor universitario.



**Figura 7. Integración de Elementos para el Apoyo al Docente Instructor**

La figura que antecede, permite inferir que la integración de elementos axiológicos, cognitivos, teleológicos y pedagógicos que se entrecruzan en la solicitud de los valores, creencias e intereses representados como espacios vitales en el desarrollo actitudinal de los seres humanos, para la cual se complementan con las actividades en la construcción de una nueva sociedad, que directa e indirectamente está presente en el docente acompañante e instructor, el cual logra materializar y ejecutar acciones emprendidas a nivel institucional,

cuando les provee a los aspectos administrativos la conjunción idealizada de una asesoría u orientación para su mejor praxis pedagógica en la institución.

La formación integral del Docente Instructor, implica el desarrollo de éste como persona en el ejercicio de la profesión, por tanto, las estrategias de formación docente deberían atender a la formación integral del profesorado, es decir, no sólo propiciar la construcción de conocimientos y habilidades para la docencia sino también de la motivación profesional y de las creencias y los valores asociados a un desempeño profesional ético y responsable, pero sobre que propicie el desarrollo de la autovaloración del docente acerca de su desempeño.

Esto quiere decir que, la formación del docente universitario para el ejercicio de su rol, debe ser entendida como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional a partir de la reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño en un ambiente participativo y dialógico.

Las estrategias de formación docente, deberían propiciar la reflexión crítica del Docente Instructor en torno a su desempeño profesional, en un ambiente de diálogo y participación, que posibilite a los jefes de Cátedras y/o Departamentos así como a los Tutores Académicos, ejercer su función orientadora del desarrollo profesional y al Docente Instructor asumir una postura activa y comprometida en la evaluación de su desempeño profesional y en la búsqueda de alternativas para la mejora y el cambio.

En definitiva, la integración de estos elementos enlazados sostienen un vínculo socio moral que viene a representar de manera significativa una praxis pedagógica orientada, consistente, valorada en las dimensiones características de la cultura universitaria para el crecimiento de la sensibilidad hacia los distintos factores que condicionan mayor compenetración en la combinación cooperada de esfuerzos y necesidades vinculantes a la acción transformadora de crecimiento universitario.

## A Manera de Ubicar el Contexto Institucional

La Universidad Central de Venezuela (UCV), fue la primera Universidad fundada en Venezuela y una de las primeras en Latinoamérica. Es una Universidad pública que contempla nueve (9) Facultades en Caracas (Arquitectura y Urbanismo, Ciencias, Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Farmacia, Humanidades y Educación, Medicina, Ingeniería, y, Odontología) y dos (2) en Maracay (Agronomía y Ciencias Veterinarias), cinco (5) núcleos de Estudios Universitarios Supervisados en Educación (Barcelona, Barquisimeto, Ciudad Bolívar, Caracas y Puerto Ayacucho) y doce (12) núcleos experimentales en diferentes regiones del país.

Su ámbito central, la Ciudad Universitaria de Caracas, complejo educativo y arquitectónico declarado Patrimonio Cultural de la Humanidad por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), fue diseñada por el arquitecto venezolano Carlos Raúl Villanueva y un variado grupo de artistas modernistas que a decir de la UNESCO constituye un "ejemplo sobresaliente de la realización coherente de los ideales urbanos, arquitectónicos y artísticos de principios del Siglo XX" (p. 2)

Actualmente cuenta con una nómina que supera a los sesenta mil (60.000) estudiantes de pregrado y postgrado, ocho mil seiscientos (8.601) profesores, de los cuales tres mil ochocientos once (3.811) son jubilados y alrededor de nueve mil (9.000) empleados profesionales, administrativos y obreros.

LA UCV mantiene convenios con las principales universidades del mundo y se le considera la universidad más prestigiosa del país y una de las más importantes del mundo. Su historia se inicia con la fundación del Colegio Santa Rosa de Lima por Antonio González de Acuña en 1673, el cual fue inaugurado el 29 de agosto de 1696, por Diego Baños Sotomayor. Su primer rector fue el presbítero Francisco Martínez de Porras y hasta 1810, fecha en la cual el Seminario de San Buenaventura de Mérida fue elevado a Universidad

(actual Universidad de los Andes), la de Caracas fue la única del país. Con la derrota de España en la Guerra de Independencia, la universidad pasó de Real a Republicana y se inició su primera modernización académica e institucional.

En noviembre de 1856, la universidad se independizó definitivamente del Seminario de Santa Rosa al mudarse al edificio del antiguo Convento de San Francisco (actual Palacio de las Academias). Su mudanza se debió a que entre los años 1930 y 1940 la capacidad del Convento de San Francisco colapsó debido al crecimiento de la población estudiantil, lo cual había obligado a las autoridades universitarias a dispersar las facultades por la ciudad.

En su proyecto original, la Ciudad Universitaria estaba formada por sesenta (60) edificios distribuidos entre zonas verdes que cubrían unas doscientas tres (203) hectáreas. Actualmente, se encuentran en ella más de setenta (70) edificios, incluyendo el Jardín Botánico de Caracas y la Biblioteca Central de la UCV (segunda más importante de Venezuela). En los edificios se albergan nueve (9) de las once (11) facultades de la universidad, con la de Ciencias Veterinarias y Agronomía situadas en Maracay.

La Ciudad Universitaria también alberga una de las colecciones de arte más importantes del mundo, la cual incluye a los edificios como ejemplo del movimiento modernista del siglo XX y murales, mosaicos, vitrales y esculturas de artistas abstracto-geométricos, constructivistas, surrealistas y figurativistas de la talla de Fernand Léger, Victor Vasarely, Jean Arp, Wifredo Lam, Alexander Calder, Baltazar Lobo, Alejandro Otero y Francisco Narváez, Oswaldo Vigas, Víctor Vasarely, Henri Laurens, Pascual Navarro, Mateo Manaure, entre otros. Casi todas obras en los jardines, techos, paredes y ventanas de los edificios, lo que convierte al campus universitario en un virtual museo al aire libre.

Algunas de estas obras se han convertido en iconos de la Universidad, como "Las Nubes" de Alexander Calder y el "Pastor de Nubes" de Hans Arp ubicadas en el Aula Magna, y, "El Reloj" de la Universidad de Juan Otaola Paván ubicado en la Plaza del Rectorado.

En cuanto a su estructura académico-administrativa, la Universidad Central de Venezuela es dirigida por un Consejo Universitario, el cual ejerce sus funciones mediante el



Rector, el Vicerrector Administrativo, el Vicerrector Académico, y el Secretario General. El Consejo Universitario es presidido por el Rector, celebra sesiones ordinarias una vez por semana y extraordinarias cada vez que sea convocado por el Rector o cuando lo soliciten por escrito no menos de la tercera parte de sus miembros.

En el Consejo Universitario participan cinco (5) representantes de los profesores, tres (3) representantes estudiantiles, los once (11) Decanos, el Rector, los Vicerrectores, el Secretario, un representante de los egresados y un representante del Ministro de Educación Superior. Adicionalmente, asisten al Consejo Universitario, el Director de la Oficina Central de Asesoría Jurídica y el Secretario Ejecutivo del mismo.

Importante destacar que el Rector, los Vicerrectores y Secretarios son elegidos cada cuatro años por el claustro universitario (ochenta por ciento de profesores (activos y jubilados y veinte por ciento de estudiantes). Los representantes de los profesores, los estudiantes y el representante de los egresados duran tres, uno y dos años, respectivamente, en el ejercicio de sus funciones en el Consejo Universitario.

En orden jerárquico, cada Facultad está gobernada por una Asamblea de Facultad y un Consejo de Facultad. La Asamblea es la autoridad máxima de la Facultad, integrada en un ochenta por ciento (80%) por profesores honorarios, titulares, asociados, agregados y asistentes, y un veinte por ciento (20%) por representantes estudiantiles y de los egresados. La Asamblea elige al Decano cada tres años y conoce su informe anual, promoviendo las reformas e iniciativas convenientes para la Facultad.

El Consejo de Facultad está integrado por el Decano, los Coordinadores, los Directores de Escuelas, siete (7) representantes de los profesores, un representante de los egresados y dos representantes estudiantiles. El Consejo vela por el funcionamiento de la Facultad y el cumplimiento de sus fines. El Decano preside tanto la Asamblea como el Consejo y los representa ante el Consejo Universitario.

Cada Facultad está integrada por varias Escuelas, las cuales imparten los cursos necesarios para obtener un título. Las Escuelas están a su vez divididas en Departamentos y

Cátedras. Los Directores de Escuela presiden los Consejos de Escuela y está integrado por el Director, los Coordinadores Académico y Administrativo, los Jefes de Departamento, la representación profesoral, un representante de los egresados y dos representantes estudiantiles. En el caso de la Escuela de Educación también lo conforma el Coordinador General de los Estudios Universitarios Supervisados.

### Hitos de la Historia en la Escuela de Educación de la UCV

La Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela fue creada el 22 de septiembre de 1953 por Resolución del Consejo Académico, órgano rector de la Universidad siendo su Director el Dr. Augusto Mijares. Dicha Escuela fue adscrita a la naciente Facultad de Humanidades y Educación, fundada el 2 de agosto del mismo año, entidad que por Ley de Universidades, reorganizó los estudios de humanidades al sustituir a la antigua Facultad de Filosofía y Letras creada en 1946.

El 13 de julio de 1967, el Consejo Universitario aprueba la Resolución N° 13, en el cual dispone “la exigencia del título de Bachiller para ingresar a la Escuela de Educación, eliminando el derecho que se le concedió en 1958 a los maestros, de inscribirse certificando por escrito el tener tres años de experiencia docente y obtener el título de Bachiller antes de terminar la carrera para poder egresar”. Para ese entonces era el Director de la Escuela el Prof. Reyes Baena.

En marzo de 1971, la Escuela de Educación reanuda sus labores, designado como nuevo director al Doctor Félix Adam, quien inicia un proceso de contra- renovación. Se pone en práctica un Plan de Transición a los fines de salvar el año académico.

En el mes de octubre, el Consejo Universitario de la UCV, designó una Comisión con el objeto de implantar innovaciones en el sistema de enseñanza que permitiera una renovación metodológica en el sistema de enseñanza a nivel superior y que ampliara las oportunidades de estudio a la gran masa de la población que por diferentes razones no había podido ingresar a las aulas universitarias.

Del informe de la señalada comisión se plantea la necesidad de implantar el sistema de los Estudios Universitarios Supervisados. Después de algunas discusiones, el 01 de diciembre de 1971, el Consejo Universitario por Resolución 37, aprueba la creación de los EUS, y posteriormente, el CNU autoriza su implantación con carácter experimental.

El 15 de julio de 1972 siendo Director el Prof. Pedro Tomas Vásquez., el Consejo Universitario aprueba el reglamento por los cuales se crean y norma la Comisión de Estudios Universitarios Supervisados de la UCV, comisión encargada de coordinar las acciones pertinentes para la creación de regímenes de estudios a distancia.

Se inicia el 7 de abril de 1975, los Estudios Supervisados en la especialidad Educación, con base al plan de estudios de la Escuela precitada; los mismos sin embargo, no se crearon adscritos a la Escuela de Educación, sino que son dirigidos por una Comisión presidida por el Decano de la Facultad de Humanidades y Educación, Félix Adam. La primera cohorte estaba conformada por 709 estudiantes, distribuidos en tres centros Regionales: Capital (424); Barcelona (138); y Barquisimeto (147).

En septiembre de 1977, bajo la conducción del Director: Prof. Víctor Morles. la Escuela de Educación estrena nueva sede, el Edificio de Tránsito, llamado así por su carácter provisional, fue diseñado por el Instituto de Desarrollo Experimental de la Construcción de la Facultad de Arquitectura. La estructura tenía una capacidad para atender a más de 3.000 alumnos.

El 2 de octubre de 1980, la Directora de la Escuela de Educación, profesora Gisela Alvaray, dirige una comunicación a los EUS, en la que informa la incorporación orgánica de los EUS a la Escuela de Educación.

Mucho mas tarde, bajo la conducción del Director: Prof. Eleazar Narváez (1996–1999) con la finalidad de iniciar un proceso de modernización de los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación, se diseñó el proyecto denominado “Sistema de Telecomunicaciones de los EUS (SITCEUS)”, la cual es una plataforma tecnológica que permite mantener una comunicación constante y directa con los diferentes centros regionales

desde los cuales opera la modalidad.

La puesta en práctica de un nuevo Plan de Estudios en la Escuela de Educación a partir de 1996, requirió la Reforma Curricular de los Estudios Universitarios Supervisados con la finalidad de establecer integridad entre las distintas modalidades de estudios de la Escuela, a tales efectos se presentó a la comunidad de la Escuela el Proyecto de Reforma Curricular de los Estudios Universitarios Supervisados.

Los planteamientos centrales del documento fueron: (1) Ajustar la oferta curricular de los EUS a la del Plan de Estudios de la Escuela (Reforma de 1996), organizada en los siguientes componentes: Formación General, Formación Profesional, Formación Especializada y Prácticas Profesionales. (2) Ofrecer en los EUS las menciones de “Educación Básica Integral”; “Educación Preescolar”, “Recursos Humanos”. (3) Ofrecer la posibilidad de “salida intermedia”, con la obtención del título de Técnico Superior Universitario (T.S.U.), en las especialidades correspondientes (al culminar el sexto semestre); Licenciado en Educación (al culminar del décimo semestre). (4) Mantener el sistema semestral.

Considero importante destacar que para el período 2002-2005 siendo Director de la Escuela de Educación, el profesor José Loreto, los resultados del Plan de Reforma Curricular fueron orientados en estas mismas directrices para los EUS, y, hasta la presente, los proyectos de reforma que han presentado las siguientes Directoras de Escuela, profesora Ruth Díaz (2005-2008) y profesora Nora Ovelar (2008 hasta el presente) están encaminados en la misma dirección para esta modalidad de estudios.

El objetivo general de formación sigue siendo formar un profesional crítico, reflexivo, con una vivencia ética y social, comprometido con su entorno, que tenga como finalidad fundamental la búsqueda y construcción del saber.

La incertidumbre no versa sólo sobre el futuro. Existe también la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. Nos hemos educado aceptablemente bien en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. Existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbre en el que hay algunos archipiélagos de certeza, no viceversa.

Edgar Morín (2001)

### TERCER ESCENARIO ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

En este apartado, presento la aproximación ontoepistémica que orientó la metodología de la investigación desde mi mirada como investigadora. Describo la perspectiva paradigmática y metodológica del estudio, expongo quiénes fueron los informantes claves de este trabajo, así como la dinámica procedimental de la investigación, indicando las técnicas e instrumentos utilizados para obtener la información.

#### Una Perspectiva Paradigmática y Metodológica del Estudio: El Por Qué del Enfoque Cualitativo

A partir de mis reflexiones sobre esta experiencia metodológica inconclusa, las cuales he venido edificando en mi discurso, utilicé para lograr las intencionalidades de este estudio, el enfoque cualitativo, el cual tiene como característica fundamental que el investigador sea el principal instrumento de recolección de datos. En este orden de ideas, Pérez (2001), expresa que “la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorporan lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones expresadas por ellos mismos” (p.26).

Ahora bien, ¿Por qué un enfoque cualitativo?, debo comenzar señalando que realizar un estudio de naturaleza cualitativa constituyó un compromiso ontoepistémico y metodológico de gran profundidad, en vista de la ontoepistemología del objeto de estudio y de la ausencia de recetas procedimentales como los que oferta la investigación cuantitativa-positivista. El enfoque metodológico cualitativo me permitió hacer una investigación sobre el significado del acompañamiento pedagógico, los saberes y haceres de los actores sociales, sus funciones como personal docente y de investigación, sus relaciones e interacciones, entre otros aspectos.

En consecuencia, el paradigma cualitativo me permitió recoger información pertinente en ambientes naturales, es decir, en los propios escenarios de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, para concebir la realidad desde la concepción de los actores sociales implicados en el estudio, en la búsqueda de conocer, analizar, interpretar y reflexionar en torno a los significados develados.

En esa orientación, la investigación cualitativa, conforma una familia de metodologías cuyo foco común fue precisamente el no compartir la cultura investigativa devenida de una perspectiva positivista, basado en la ciencia empírica cuantitativa.

Una razón para que esto fuese así, es que desde este horizonte, la manera de concebir la realidad fue absolutamente diferente, así como también, la concepción del sujeto, el rol del investigador y sobre todo la revalorización humana de la experiencia investigativa.

En este sentido, desde el enfoque cualitativo, como investigadora pude abrir mi mente a múltiples posibilidades de conocer, interpretar y reflexionar colectivamente durante el desarrollo del proceso que no fue lineal, sino complejo, interactivo y participativo.

El mundo post-moderno reclama de las ciencias sociales, un giro paradigmático en el modo de conocer, replanteando al mismo tiempo el papel del sujeto investigador y la urgencia de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad objeto de estudio. Esta nueva concepción, me situó paradigmáticamente, en el lugar común de un sujeto social, que entiende que la actividad educativa está conformada por un conjunto de acciones

prácticas que ocurren en situaciones específicas, orientadas por determinadas intenciones.

Además de todo lo expuesto, considero importante señalar que la investigación desde el enfoque cualitativo requirió de mi presencia y de los actores sociales involucrados, un convivir investigando, con la finalidad de mirarnos y escucharnos lo que se rewertió en una nueva manera de aprehender la realidad construida socialmente, de manera dinámica e intersubjetivamente.

Aunado a lo anterior, otro aspecto de gran relevancia fue el relacionado con los valores implícitos en este tipo de enfoque, los cuales están configurados por el compartir saberes, fortalecer las relaciones dialógicas entre el investigador y los informantes claves, y por supuesto, potenciar la narración como una manera de darle la palabra a los actores sociales. Todo ello, en la compleja interconectividad de sus saberes y haceres promovidas en el acompañamiento pedagógico de producción y construcción del conocimiento.

### Aproximación Ontoepistemológica: Un Proceso Complejo de Interacción para la Producción del Conocimiento

La metodología designa el modo en el cual se enfocan los problemas y se buscan las respuestas, es decir, es el camino a seguir en el proceso investigativo. La elección de una determinada metodología implica la aceptación de un concepto de conocimiento y de ciencia, es decir, una opción epistemológica (teoría del conocimiento) previa; y, esta opción va acompañada, a su vez, por otra opción, que es la opción ontológica (teoría sobre la naturaleza de la realidad).

En tal sentido, la elección del enfoque epistemológico y metodológico, me permitió determinar la situación que deseaba conocer e interpretar, las técnicas utilizadas en la investigación, las teorías que se construyeron y el valor que en un futuro cercano puede llegar a tener a propósito de mis contribuciones como investigadora frente al objeto de estudio.

Desde el punto de vista epistemológico, la búsqueda del conocimiento me obligó a

recorrer los caminos de la realidad social y cultural de los arquitectos, escultores, pintores y poetas que la co-construyen. Es decir, de quienes la producen, viven, padecen y a cada instante comparten un mundo de intersubjetividad, comunicación, de aprehensión del otro, donde ese conocer y saber circula como evidencia de existencia y expresividad humana.

En atención a lo planteado, la postura paradigmática en este estudio, fue dialógica e interpretativa, ya que consideré que el diálogo producido entre los actores sociales fue clave para develar los nudos verbales, construir el conocimiento e interpretar una realidad concreta, la cual tiene que ver con su hacer pedagógico en ese transitar de interacción que se produce entre los diferentes entes involucrados en el proceso educativo.

Aquí el docente formador deviene en un edificador de conocimientos, el cual orienta la práctica del Docente Instructor a través de un proceso de acompañamiento pedagógico, que debería finalizar con un trabajo académico y la clase magistral, tal cual lo establece el Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la Universidad Central de Venezuela.

De modo que, el paradigma cualitativo, me direccionó a asumir una postura sobre la realidad, entendiendo que la misma es objetiva y subjetiva a la vez, conduciéndome a profundizar reflexivamente, para llegar a entender que de esa dualidad se culmina en la intersubjetividad.

En base a lo planteado, acudí a métodos que me ayudaron a comprender los fenómenos y entramados sociales que se generaron bajo la égida de la interacción de mis informantes claves (creencias, sentimientos, éxitos, errores, miedos, dudas, aciertos, prejuicios, interrogantes, conocimientos y expectativas de los sujetos co- implicados en mi estudio, quienes construyen la inseparable dialéctica de ser amo y esclavo de sus existencias y coexistencias colectivas).

Me apropié de este referente ontológico intersubjetivista, para percibir los significados y aprehender sus elementos cognitivos que me ayudaron a interpretar la realidad. Tal como mencionan, Denzin y Lincoln (2000), este proceso se centra en el individuo cognoscente y la realidad por conocer en una dimensión de interpretación conjunta, con una



epistemología de construcción de saberes por parte de los actores sociales, quienes comprenden la dinámica del sistema de relaciones psicosociales, en las cuales me adentré como docente de la Escuela de Educación y como investigadora cualitativa que percibe el sentido interconectado a la parte humana del asunto en su esencialidad sujeto-sujeto, asimismo, en su analogía que conjuga con un universo de valores y principios que emergen de la acción dialógica.

Desde la perspectiva de la intersubjetividad, la investigación como referente contextualizador, está abierta a la deconstrucción y construcción de espacios de relación en los procesos de definición de sentidos e intencionalidades que orientan las prácticas sociales.

Como investigadora interpreté que la realidad objeto de estudio, relacionada con la gestión del acompañamiento pedagógico como proceso de formación del Docente Instructor Universitario, desde las voces y haceres de los actores sociales cambia permanentemente, es la lógica del cambio y su vinculación con los procesos socio-históricos, en las cuales se construyen las relaciones académico-administrativas en el entorno universitario.

De allí que, me propuse conocer e interpretar la realidad desde el mundo vivido y develado por los sujetos informantes, con la teleología de comprenderla e interpretarla mediante la subjetividad, la reflexión y la autorreflexión.

Al respecto Carr y Kemmis citados en Rivero (2010), afirman que:

De la teoría científica de la educación, emergen postulados que intentan comprometer a los enseñantes en reflexiones y análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas de tal manera que dichas acciones, en tanto que educativas mejoren para los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera (p. 66).

Desde una mirada crítica, es significativo lo expresado, por cuanto la práctica educativa está en manos de los educadores en su acción como enseñantes y aunque existan teorías prescriptivas, éstas pueden validarse en y a través de la autoconciencia de los profesionales dedicados a la práctica bajo condiciones de diálogo libre y abierto.

Al tomar en cuenta lo expuesto por los autores citados, los procesos investigativos

se dirigieron por senderos metodológicamente viables, que demandaron una presencia activa y participativa de los docentes involucrados en este estudio, con la finalidad de generar una aproximación teórica en la gestión del acompañamiento pedagógico, sustentada en la posibilidad de que todos los actores sociales (Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académico y Docentes) construyan y reconstruyan su praxis académico gerencial de manera interactiva en la búsqueda de mejorar la calidad de los procesos educativos.

Para reforzar lo antes mencionado, me apropié del razonamiento de Valles (2000), quien indica que el interaccionismo simbólico ha de concebirse en los términos de los seres humanos en tanto agentes, protagonistas de comportamientos autoreflexivos, inmersos en un “mundo que deben interpretar en el orden de actuar, más que un conjunto de estímulos medioambientales a los que están forzados a responder” (p. 61).

En este sentido, el interaccionismo simbólico me brindó la oportunidad de conocer la interacción entre los actores sociales y el mundo que los rodea, que en este caso, es la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, es decir, me permitió comprender cómo los actores sociales definen e interpretan recíprocamente sus actos y transforman los modos en los cuales organizan juntos sus líneas de acción. En otras palabras, comprender cómo los actores sociales son capaces de tomar otra perspectiva y aprender significados y símbolos en instancias concretas de participación realimentando su práctica profesional.

De modo que, en correspondencia a esta postura paradigmática, me distancié del enfoque estructural funcionalista, al asumir que la interacción humana no funciona como un sistema de reloj mecánicamente preciso, sino que es un continuo construir y reconstruir en sentido de espiral.

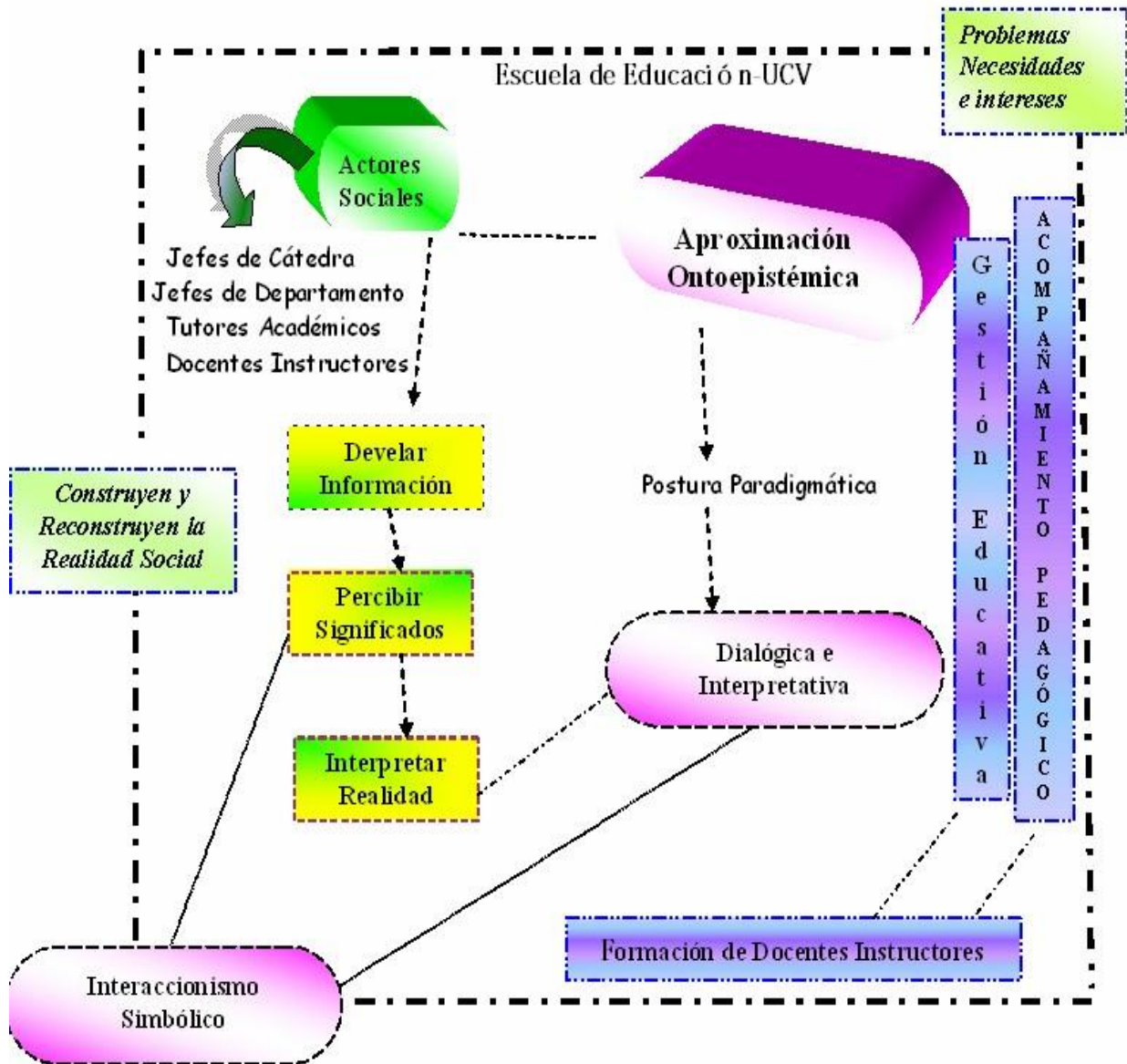
La concepción paradigmática a la cual me adscribí reclamó unos actores sociales participativos, y co-autores del proceso de producción del conocimiento en una relación dialógica y horizontal con los órganos de poder académico, participando en un proceso de reflexión y autorreflexión permanente en la búsqueda de lograr los objetivos y metas

institucionales.

De allí que tomé el referente metodológico, como un proceso dinámico en el cual, el método fue el camino recorrido y la metodología, la forma como abordé el objeto de estudio.

Dentro de esta perspectiva, me direccioné a indagar cómo los distintos actores relacionados con la gestión educativa, construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los sujetos sociales de su comunidad, y para ello fue indispensable tomar en cuenta tres aspectos fundamentales: el primero, la explicación que los Jefes de Departamentos, Jefes de Cátedras y Tutores Académicos develaron de los por qué y para qué de sus acciones y del acompañamiento pedagógico en general, el segundo, la forma como los Docentes Instructores conciben el acompañamiento pedagógico, y, la tercera, los descubrimientos e interpretaciones que edificué al sumergirme en el mundo vivido y develado por los sujetos informantes.

En atención a lo expuesto, la siguiente figura presenta la aproximación onto-epistémica de la investigación.



**Figura 8: Aproximación Onto-Epistémica de la Investigación**

La figura representa el sendero recorrido, para interpretar los conceptos y significados que emergieron sobre el proceso de gestión en la formación del Docente Instructor universitario, como elementos claves para hacer frente a un escenario complejo, cambiante y lleno de incertidumbre.

## Disquisiciones sobre el Método: Un Proceso Siempre en Discusión

El método que asumí en esta investigación fue el fenomenológico- hermenéutico. Este método me condujo a conocer e interpretar parte del accionar de los actores sociales de la investigación. Es decir; tomé como punto de partida, su vida académica, el acompañamiento pedagógico, los saberes y haceres que impregnan la docencia, y de este modo, las experiencias, significados y situaciones fueron percibidas e interpretadas en el proceso investigativo de manera dialógica.

La fenomenología enfatiza en la necesidad de interpretar, más que de explicar la realidad. Parafraseando a Husserl (1997), es en el durante, en el aquí y en el ahora, donde es posible identificar elementos de significación que describen y construyen lo real. Por ello se trabaja en un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos.

De acuerdo con el mencionado autor, la fenomenología se percibe en su acción en tres momentos: el primero, la reducción fenomenológica, el segundo, trascendental y eidética, y el tercero, trascendental. La complejidad de la reducción fenomenológica en principio, según Redeer y Ontario (2002), indica que todos los conceptos o términos deben en cierto sentido mantenerse fluidos, siempre preparado para refinar su significado previo en apoyo al progreso hecho en el análisis de la conciencia y el conocimiento de las nuevas estratificaciones fenomenológicas, y para reconocer diferencias en el comienzo de nuestra mejor intuición aparece como una unidad indiferenciada.

Para el autor citado, se tiene conciencia de un mundo extendido, sin fin en el cual el espacio que viene y ha venido en el tiempo, se encuentra de forma inmediata e intuitiva, lo experimento mediante la vista, el tacto, el oído, el olfato, el gusto, en los diversos modos de percepción sensible entre las cosas, porque por ellas, en una cuota distribución espacial, el sentido literal configurado, se fija en la atención especialmente de las cosas que suceden en el entorno o al considerar el pensamiento, sentirlas, quererlas o no.

De esta manera anuncia Husserl (ob. cit), el contorno indeterminado es, por lo demás, infinito. El nebuloso horizonte, nunca es plenamente determinable, está necesariamente ahí, de este modo describe lo siguiente:

Lo mismo que pasa con el mundo en el orden del día su presencia espacial...pasa con él por respeto al orden del ser en la secuencia del tiempo. Este mundo que está ahí delante de mí ahora, y patentemente en cada hora de la vigilia, tiene su horizonte temporal infinito por doblados, su conocido y su desconocido, su inmediatamente vivo y su no vivo pasado el futuro. (p. 65).

Advierte asimismo que, el corporal es en principio un ser que aparece, mediante matices y escorzos sensibles. La conciencia naturalmente apercebida, la corriente de las vivencias, o sea, de la que se tiene experiencia en la realidad corporal, no es convertida, naturalmente, por esta apercepción, en algo que aparezca por medio de matices.

Por otro lado, refiere que la actitud fenomenológica, entretejida con la anterior como posibilidad esencial, va reflexionando y conectando las posiciones trascendentales, se vuelve hacia la conciencia pura, absoluta, y se encuentra con la apercepción del estado que es una vivencia absoluta.

En el aspecto fenomenológico, subyace una doctrina sistemática de todas las reducciones fenomenológicas, para colocar entre paréntesis la función metódica de las esferas del ser y del conocimiento que afectan en principio la realidad. Este proceso es señal de una mezcla representativa de un contrasentido si el dominio fenomenológico se ofreciera como comprensible o se produjera como un resultado del mero paso de esta actitud eidética.

De aquí que, la conexión de lo eidético, tendría que limitarse a las objetividades individuales trascendentes. Explica Husserl (op. cit), que aquí entra en juego un nuevo factor fundamental, es un nuevo paso, el de reconocer y tomar consecuentemente todas las partes, la distinción cubierta de consecuencias, las esencias inmanentes y trascendentes. Por otro lado, esencias de formas de la conciencia misma, de procesos individuales trascendentales a la conciencia, aquello que sólo está en conocer la forma de la conciencia, constituyendo la conciencia mediante apariencias visibles.

De modo que, desconectamos el mundo natural entero y todas las esferas eidético-trascendentales, para obtener una conciencia pura, pero como parte del método, para hacer las afirmaciones que hay que registrar, nos valemos de la norma de la reducción fenomenológica, que se refiere a nuestra existencia empírica y que nos veda registrar una sola proposición. En concreto, la realidad fenomenológica lleva a indagar sistemáticamente sobre el conjunto de sentidos, significados y vivencias bajo la reflexión y la interpretación, en compañía de todas las modificaciones con que están en relación esencial y que las suponen. Esto último en la versión de Husserl (ob. cit), atiende a:

La totalidad de las modificaciones esenciales que toda vivencia tiene que experimentar durante su curso originario y además a las diversas formas de variaciones que pueden conseguirse como llevadas a cabo idealmente sobre toda vivencia en el modo de operaciones. Toda vivencia en sí misma es un río de generación, es lo que es una creación radical de un tipo esencial invariable: un río constante de retenciones y pretensiones unificado por un aspecto, el mismo fluyente, de originalidad, en que se tienen conciencia del vivo ahora de la vivencia frente a su antes y después. (p. 177).

Tomando en consideración estos planteamientos, puedo decir que, el método fenomenológico añade el enfoque hermenéutico, al buscar conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación, por el que los actores sociales definen el mundo y actúan en consecuencia. En este sentido, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.

Respecto a la hermenéutica no existe un lenguaje observacional puro; todo lenguaje es interpretación, todo conocimiento es interpretación. Lo más importante, según esta corriente, es la teorización, el interés en datos cualitativos, el rechazo a lo cuantitativo, el manejo crítico del lenguaje, y la diferencia importante entre las ciencias naturales y las sociales. Por tanto, la tarea metodológica del intérprete no consiste en sumergirse completamente en su objeto, sino en encontrar maneras viables de interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador.

La fenomenología-hermenéutica o interpretativa, según Morse (2003), no busca

primero la evidencia tal como es en sí misma, como fundacional sino que, más bien, revela el horizonte descubriendo las presuposiciones. Este descubrimiento hace posible la anterior forma de entender el Ser (la presencia o algo que es), y por ende el cuestionamiento del significado de Ser en el mundo.

En esta misma dirección, es importante señalar que Heidegger citado en Husserl (ob. cit.) reinterpreta la fenomenología como fenomenología hermenéutica o interpretativa, porque es a través de la interpretación de la realidad expresada por los actores sociales, que se logra develar la realidad investigada. Mientras que la hermenéutica trata de la comprensión de acciones en el contexto.

Este método de investigación, según Flórez (2003), se relaciona con:

Esa insistencia circular del investigador en comprender con la mayor desprevenición cada detalle en aras del sentido global que sugiere todo el acontecimiento, y a la vez en entender la totalidad del fenómeno desde la luz que arroja cada acción, cada palabra, como interpretación inevitable de horizontes de sentido; el del investigador y el del acontecimiento (p. 8).

Coincido plenamente con lo que señala el autor citado, y en función a ello, deseo reiterar que mi posición epistémica fue fenomenológica-hermenéutica con orientación compleja y dialógica a fin de interpretar la realidad. Al describir e interpretar los rasgos, acciones, actitudes y comportamientos de los docentes universitarios mediante el lenguaje, pude alcanzar un mayor acercamiento a la dimensión humana, indagando sobre sus creencias, aspiraciones y formas de ver el mundo.

En esta perspectiva, estudié una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por los diferentes actores sociales de esta investigación, una realidad interna y personal, única y propia de cada uno de los Docentes Instructores así como de los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos.

A través de la interpretación, comprendí las ideas que tienen los actores sociales co-implicados en la investigación, sobre el proceso de acompañamiento pedagógico, así como



la importancia que le atribuyen a los saberes y haceres de los docentes universitarios, a fin de generar una reflexión crítica sobre los conocimientos y prácticas cotidianas.

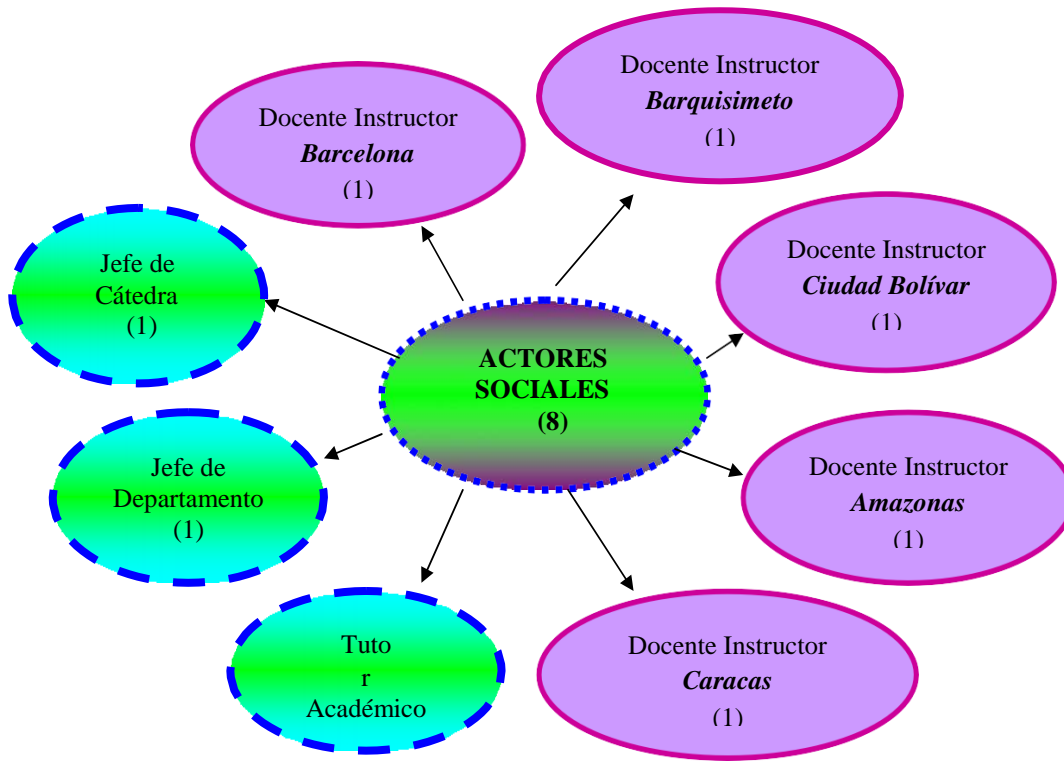
### Informantes Develadores de una Verdad Siempre Inacabada

Los actores sociales o informantes claves, los defino como aquellas personas quienes poseen información general sobre la temática que se aborda, pero sobre todo, aquellos que tienen una actitud comunicativa y colaborativa.

En este estudio, los actores sociales lo conformaron: un (1) docente en el escalafón de instructor por cada Centro Regional de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, a saber: Barquisimeto, Ciudad Bolívar, Barcelona, Amazonas y Caracas, para un total de cinco (5) Docentes Instructores. Del mismo modo, seleccioné intencionalmente un (1) Jefe de Cátedra, un (1) Jefe de Departamento y un (1) Tutor Académico quienes tienen bajo su responsabilidad la orientación y supervisión de los Docentes Instructores.

De manera simultánea, se develaron las voces y haceres de los actores sociales desde las perspectivas tanto de los Docentes Instructores como de los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos, quienes fueron informados previamente acerca del estudio que desarrollé, atendiendo a lo expuesto por Sandín (2003) cuando expresa que “los sujetos de la investigación tienen el derecho de ser informados de que van a ser estudiados” (p. 209).

Desde este punto de vista, considero importante reiterar que la selección de los actores sociales se realizó de manera intencional, es decir, se eligieron docentes de acuerdo con ciertos criterios, tal como expresé en párrafo precedente y se aprecia en la figura siguiente.



**Figura 9. Actores Sociales Involucrados en el Estudio**

### Dinámica Procedimental de la Investigación: Técnicas para la Recolección de Información

En este apartado asumo el reto de la pluralidad de vías para acercarme a la realidad, tomando en cuenta lo expresado por Denzin y Lincoln (2000), quienes señalan que es necesario convertirse en un artesano para buscar las mejores vías de acercarse a la realidad, esto significa saber optar por una u otra técnica para la recolección de la información.

Las técnicas seleccionadas para la recolección de información, fueron la observación participante y la entrevista en profundidad, las cuales me permitieron alcanzar las intencionalidades del trabajo investigativo. Como instrumentos utilicé las notas de campo vaciadas en un diario de apuntes y los mapas conceptuales, así como la grabadora de voz

para complementar la recolección de la información.

### Observación Participante: Una Vigilancia Epistemológica

La observación es una técnica que implica la interacción entre el investigador y los actores sociales a investigar, con la finalidad de recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y situaciones específicas. De acuerdo con González (2007), la observación implica convivencia personal del investigador con el grupo que investiga, exige relación directa entre ellos, lo cual se traduce en el acceso a todas las actividades del grupo, facilita la comprensión de las actuaciones de los sujetos, sus experiencias y procesos mentales.

Es una forma de introducirse en el escenario real donde ocurren los sucesos, y es considerada por el autor citado, esencialmente ventajosa cuando se requiere de la propia experiencia para entender mejor el escenario.

Sobre este particular, es menester señalar que realicé varias observaciones y los datos recogidos los registré en una matriz diseñada para tal fin (Anexo C), con el propósito de explorar los hechos o fenómenos de estudio que me permitieron precisar aspectos relevantes para la investigación.

La técnica de la observación participante, me permitió reflejar el cuidado que debía tener como investigadora sobre mi propia acción; saber cómo podía orientar la investigación o reorientarla para adquirir una información pertinente. Esta técnica se manifiesta en la acción que realicé en el escenario real de los cinco núcleos regionales de los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, donde están adscritos algunos de los informantes claves de este proceso investigativo, como lo son los Docentes Instructores, mientras que lo concerniente a las observaciones y entrevistas realizadas a los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos se llevó a cabo en la ciudad de Caracas, sede a la cual están adscritos.

## Entrevista en Profundidad: Encuentros Interactivos Hacia la Interpretación

La entrevista en profundidad, surge como una estrategia en los estudios cualitativos que exige un alto nivel de confianza y compenetración investigador- investigado. Esta técnica se realiza a través de preguntas dirigidas a los actores sociales vinculados con el estudio, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones personales, tales como creencias, pensamientos, valores, entre otras.

En esta dirección, Taylor y Bogdan (2003), afirman que por entrevistas cualitativas en profundidad se entienden “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101).

Esta técnica se caracteriza por presentar flexibilidad en las preguntas que utiliza el investigador, es decir, al entrevistar a varios sujetos, necesariamente las preguntas no tienen por que ser iguales, aunque giran en torno al mismo tema. Para ello redacté previamente un guión con las áreas temáticas de las entrevistas (anexo A), y consideré el contexto donde realicé las mismas, de forma tal que fuesen espacios cómodos, permitiendo así la expresión libre, espontánea y sincera de los docentes entrevistados.

Como investigadora, adquirí por medio de una interacción con los informantes claves, sus anécdotas y punto de vista referente a diversos aspectos que emergieron en el escenario de nuestros encuentros. Sobre esta particular, Taylor y Bogdan (ob. cit.), enuncian: “Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas”. (p. 102)

En esta orientación, Bertaux citado en Hurtado y Toro (2001), afirma que la clave para determinar el número de entrevistas que deben hacerse o de los sujetos a los que se les

aplicarán la técnica, es una decisión del investigador que depende de sus intencionalidades. Este principio puede establecer el hecho que, después de cierto número de entrevistas, el investigador se dé cuenta que ya no emergen nuevas informaciones, por lo tanto ya el escenario de indagación es suficiente para su interpretación.

Por todo lo expuesto, quiero manifestar que a través de esa relación entre el sujeto investigador y el sujeto investigado, fueron surgiendo temáticas de interés para la investigación, las cuales presento detenidamente en la interpretación de los datos.

En forma adicional puedo argumentar, que las entrevistas fueron realizadas en la ciudad de Caracas al personal que labora como Jefes de Cátedras y de Departamentos y Tutores Académicos de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela; mientras que la entrevista a los instructores, algunas se hicieron en los Centros Regionales a los cuales están adscritos y otras en la Ciudad de Caracas, aprovechando su visita a la sede central de la UCV.

Por otra parte, es importante señalar, que no fue necesario hacer nuevas entrevistas a los actores sociales ya entrevistados, por cuanto en un primer encuentro con cada uno de ellos, se abordaron los aspectos más significativos en su totalidad.

Quiero confesar que siempre mantuve en mi escritura, el carácter ético de la investigación para no cambiar el testimonio real, es decir, fui honesta al plasmar lo observado, independientemente que surgieron hechos que me involucraban como docente de este casa de estudios y más aún cuando los informantes claves reflexionaban y hacían referencia sobre mí como tutora académica de un instructor docente en programa de formación y como Coordinadora Administrativa de la Escuela de Educación de la UCV.

### Notas de Campo vaciadas en Diario y Mapas Conceptuales

Utilicé las notas de campo por considerarla un instrumento importante para llevar a cabo una investigación de corte cualitativa, y a través de ella pude formular y develar

interrogantes que se dieron en el proceso de interacción dialéctica entre los sujetos (entrevistador-entrevistado).

En esa dirección, Taylor y Bogdan (ob.cit.), señalan que “las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador” (p.75).

Quiero especificar que las notas de campo fueron por una parte, registros escritos de información vaciados en un diario o cuaderno de apuntes, por otra parte, la elaboración de mapas conceptuales (Anexo D), que fui realizando como estrategia para recoger informaciones que emergieron en la dinámica donde se desarrollaron los actores sociales de este estudio, así como situaciones no previstas, que desde el punto de vista científico, tuvieron valor para el proceso de comprensión e interpretación del fenómeno investigado. Recurrí a este tipo de instrumento para reflejar expresiones verbales y gestuales de los actores sociales entrevistados, así como para registrar los aspectos observados.

De igual forma, utilicé como dispositivos mecánicos para la recolección de la información: grabadora para el apoyo de los registros y captar frases que no pudieron ser registradas en las notas de campo. La información grabada fue transcrita y organizada de acuerdo con las categorías establecidas y presentadas en una matriz elaborada para tal fin.

### Proceso de Categorización y Codificación

Paralelamente al proceso de recolección de la información, procedí a categorizar, codificar e interpretar las informaciones obtenidas producto del proceso de entrevista realizado con los actores sociales de este estudio.

La categorización fue fundamental para la organización de la información, por ello tomé en cuenta todos los aportes y registros informativos, los clasifiqué para proceder a la respectiva interpretación, a fin de comprender con mayor amplitud y profundidad la situación investigada.

La codificación, según Straus y Corbin (2002), se entiende como representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunirse en nuevas maneras.

La selección de categorías se derivó de las miradas del objeto de análisis. De allí que me apoyé en Martínez (2006), quien sostiene que “No hay categorías preconcebidas, previas a la investigación. Las verdaderas categorías que conceptualizarán nuestra realidad, deben emerger del estudio de la información que se recoja, al hacer el proceso de categorización” (p. 180)

La categorización lleva implícita la codificación, entendida como el procedimiento orientado a segmentar o dividir los textos en palabras, frases o párrafos, y luego asignarles códigos a estos segmentos. En el proceso de categorización me apoyé en lo señalado por Taylor y Bogdan (ob. cit.), quienes señalan que: “Es casi siempre sensato emplear seudónimos para designar a personas y lugares en los estudios escritos”. (p.112), de allí, que consideré prudente obviar los nombres y apellidos de cada uno de los informantes clave y colocar una identificación que va desde Actor Social 1 hasta Actor Social 8.

La interpretación de la información tal como lo afirma Flick (2004), viene a confluir en el centro medular del proceso investigativo. La interpretación sirve para desarrollar la teoría y al mismo tiempo, es la base para la decisión sobre qué información adicional deben recogerse. Ahora bien, en el proceso de codificación según anuncia este autor, se identifican: la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

Al respecto, considero importante destacar que, el proceso de codificación lo comencé con la codificación abierta, seguidamente, tomé la codificación axial a la cual hacen referencia Strauss y Corbin (ob. cit), en cuanto al proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado con este término porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría medular y enlaza las subcategorías orientadoras en cuanto sus propiedades y dimensiones. El propósito de la codificación axial según describen los autores citados, consiste en:

Comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. Aunque la codificación axial refiere en su propósito de la abierta, no son necesariamente pasos analíticos secuenciales, de la misma manera que la denominación es diferente a la codificación abierta. (p. 135)

Aunado a lo anterior, agregan Strauss y Corbin (ob. cit), que la codificación axial requiere que el investigador tenga alguna(s) categoría(s) pero a menudo comienza a surgir un sentido acerca de cómo se relacionan las categorías y sus subcategorías. Allí se puede observar cómo se entrecruzan y cómo se vinculan los fenómenos, un asunto acontecimiento o algún proceso que se define como significativo en el proceso de investigación. En líneas generales, la codificación la asumí al identificar una categoría en el material transcrito, le asigné su respectivo código proveniente de las iniciales de su nombre y las líneas en las cuales ubiqué dicha categoría.

Posteriormente, realicé la categorización selectiva y allí articulé las unidades de análisis, categorías y subcategorías que emergieron en las fases anteriores con la finalidad de hallar los puntos de coincidencias o divergencias producto de las informaciones develadas por los actores sociales.

Para los efectos de codificación, me guié por la siguiente matriz 1.

**Matriz 1. Convencionalización de la Codificación**

<b>Técnica</b>	<b>Signo</b>	<b>Explicación</b>
Entrevista	EAP-AS-01 L: 23-29	EAP-AS-01: Significa Entrevista a Profundidad. Actor social-1. L: 23-29: Significa que entre esas líneas se destaca la categoría emergente en la transcripción de la entrevista.
Observación	OP-AS-02 L: 3-10	OP-AS-02: Significa Observación Participante Actor social-2. L: 3-10: Significa que entre esas líneas



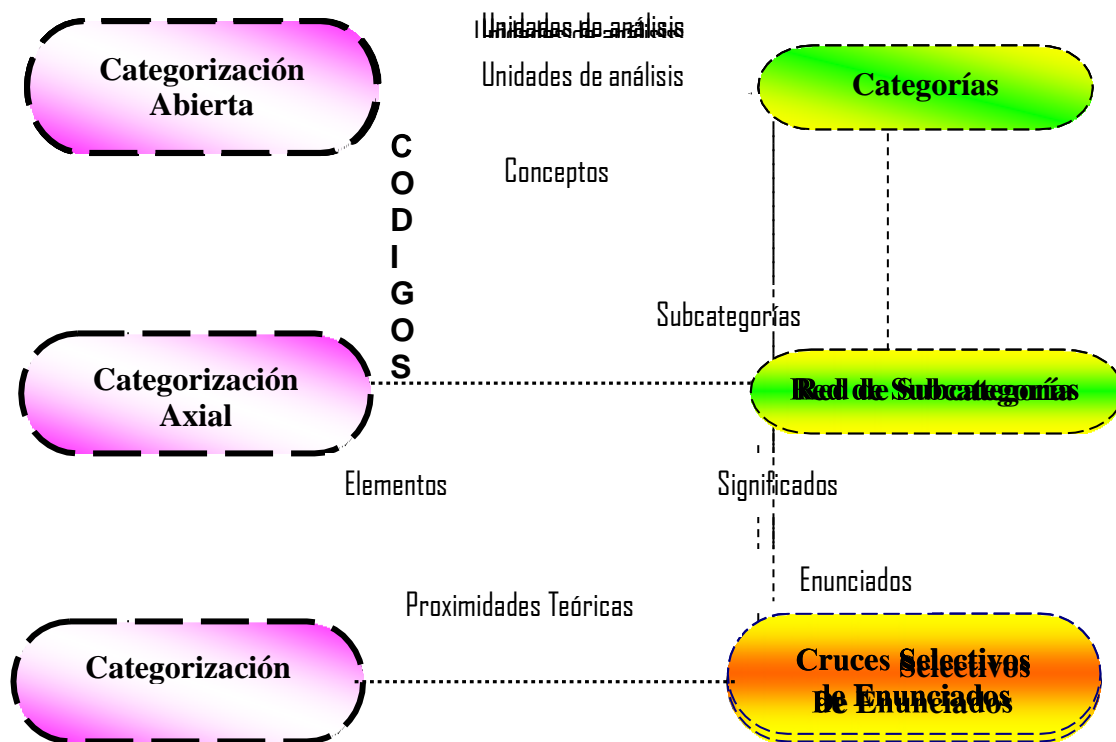
se destaca la categoría

emergente.

---

La utilización de estos códigos a lo largo de la descripción de las informaciones obtenidas en la investigación tiene doble finalidad, por una parte, asegurar el anonimato de los informantes claves y por la otra, agilizar la localización inmediata de las citas textuales.

Finalmente, el proceso de categorización abarcó un proceso inductivo de mayor profundidad interpretativa, el cual consistió en una reagrupación de todos los conceptos asociados en la significación del fenómeno. Dichos conceptos los fui construyendo destacando aquellos elementos, conceptos y proximidades teóricas que mayormente dominaron el trasfondo interpretativo. Este proceso de categorización lo denominé: El río cristalino del proceso investigativo: cauces selectivos de enunciados.



*Figura 10. Proceso de Categorización*

## Fiabilidad de la Información

Los criterios para evaluar los procedimientos y resultados de la investigación cualitativa, se fundamentan en una fiabilidad sincrónica antes que la diacrónica relativa a la estabilidad de las observaciones y medidas en el curso temporal. En este sentido, como los procesos son dinámicos y cambian constantemente en la realidad, la fiabilidad sincrónica que refiere Flick (2004), se ajusta en términos de la constancia o uniformidad de los resultados obtenidos en el mismo momento pero utilizando instrumentos diferentes. También se plantean preguntas acerca de las diferentes perspectivas sobre el problema derivado de la aplicación de distintos métodos por varios investigadores.

En el campo de la educación es prácticamente imposible representar las condiciones exactas en que un comportamiento y su estudio tienen lugar. Al respecto, Denzin y Lincoln (ob. cit), proponen algunos términos, tales como: credibilidad, grado de ajuste, posibilidad de auditoría y neutralidad, con los cuales tratan de englobar todas aquellas categorías que guardan relación con la fiabilidad de la investigación.

Sobre este particular, hago referencia a mi presencia continua como investigadora, la revisión constante de la información develada por los informantes claves, el registro cuidadoso de la información, su discusión y análisis y el proceso de codificación y triangulación.

El criterio de credibilidad es posible según Martínez (2006), durante los siguientes procedimientos: observación persistente, el análisis de datos negativos, el chequeo con los informantes claves y la triangulación, siendo ésta última una de las técnicas conocidas y utilizadas, la cual, de acuerdo con este autor, consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno.

En concordancia con lo expuesto, Flick (ob. cit), afirma que las declaraciones u

observaciones que se repiten de forma estereotipada se ven como un indicador de una versión formada deliberadamente de un acontecimiento más que como una clave como fue realmente.

De allí que, la triangulación de la información constituye la verificación de que una interpretación sea la acertada, porque al ser considerada de manera repetida hay coincidencia y no divergencia en la conclusión que se deriva de ella.

De modo que, la fiabilidad recibe su importancia como criterio para evaluar la investigación cualitativa sólo frente al fondo de una teoría específica del problema en estudio y sobre el uso de los métodos. Pero según el autor citado, los investigadores pueden tomar diferentes caminos para incrementar la fiabilidad de la información y su interpretación.

En este estudio, un aspecto concerniente a la fiabilidad de los hallazgos los cumplí con la presentación de la transcripción de las entrevistas a los actores sociales, a fin de que ellos observaran desde su perspectiva, cómo se generó, estructuró, seleccionó, interpretó la información develada para apreciar que ciertamente así lo mencionaron en el ejercicio de la recolección en campo.

Por tanto, la investigación desarrollada la considero fiable debido a que la interpretación de la información recabada, fue presentada a los diferentes actores sociales, como pares académicos, quienes la validaron. Asimismo, puedo afirmar que existe fiabilidad interna en la investigación, por cuanto hubo ciertas coincidencias en determinados aspectos del ámbito académico de los docentes entrevistados, lo cual se puede apreciar detenidamente en el proceso de triangulación de la información.

Por otro lado, el aspecto de la fiabilidad viene a sustentar la confianza y consistencia de los hallazgos, dado que además de ser investigadora, formo parte del personal docente de la Escuela de Educación de la UCV, es decir, del escenario donde recogí la información y difícilmente pudiera presentar una información, descripción o interpretación que no se corresponda con la realidad, de manera que mi condición de docente en esa realidad es un aval de confianza.

## Hacia la Búsqueda de los Hallazgos: el Proceso de Triangulación

En la investigación educativa se presenta con frecuencia el problema de la verosimilitud de los hallazgos; es decir, cuan creíble y confiable es la información obtenida y lo que de ella se deriva como conocimiento científico. De allí que el proceso de triangulación, lo entiendo como el cruce de toda la información surgida en el proceso investigativo y es lo que representa el corpus de resultados de la investigación.

En esta orientación, considero oportuno expresar lo acotado por Boscán (2003), quien manifiesta que “la triangulación no es una técnica para validar algo, ni para que actúe como filtro, sino más bien, una manera de acrecentar el conocimiento sobre el objeto de estudio” (p. 93).

Esta cita la complemento con lo manifestado por Pérez (2001), quien añade que el proceso de triangulación permite ver si los hallazgos de un estudio “presentan o no una perspectiva integradora” (p. 84), y lo que interesa es el isomorfismo entre los datos recogidos por el autor y la realidad (ob.cit., p. 91).

En el fondo de esto, lo que hay que destacar, es que dada las características de la investigación cualitativa y la riqueza del corpus de experiencia que fueron apareciendo en el proceso de develación e interpretación de los resultados aportados por los informantes claves, me permitió no sólo la triangulación de fuentes sino también, el contraste entre lo teórico, los enunciados y la perspectiva de quien investiga.

Expresado lo anterior, considero importante subrayar que el procedimiento que realicé para efectuar la triangulación, lo inicié con la selección de la información, destacando dos criterios indispensables: la pertinencia y la relevancia. Para el primero, tomé en cuenta aquello que efectivamente se relacionaba con la gestión en la formación del Docente Instructor universitario, y el segundo, por la secuencia de la información.

Seguidamente, fui agrupando las informaciones relevantes por tendencias, considerando tanto las coincidencias como las divergencias y establecí

comparaciones entre las informaciones develadas por los actores sociales entrevistados.

Cabe señalar que no todas las categorías fueron aplicables a todos los estamentos, por lo que decidí en algunos casos, realizar combinatorias entre categorías, donde pude apreciar similitudes y diferencias en las informaciones suministradas. Para ello me apoyé en el programa de computación WordPilot2000, el cual fue diseñado para enseñar el idioma inglés, pero perfectamente lo pude adaptar a esta investigación, por cuanto me permitió indagar en torno al uso y significado que develaron los actores sociales en las diferentes categorías y subcategorías.

Si bien el programa está diseñado para la enseñanza del inglés, quiero reiterar que puede utilizarse para buscar conceptos en español, ya que WordPilot2000 cuenta con un buscador que permite: buscar conceptos o frases en varios textos; contabilizar el total de conceptos encontrados; mostrar los contextos de aparición; y calcular su distribución en el texto. (Anexo D).

Dado que este programa informático, a mi modo de ver resulta novedoso, considero importante señalar detenidamente los procedimientos que realicé: (a)depure los textos, eliminando las preguntas orientadoras de la entrevista y consideré sólo las respuestas, ya que representaba el texto que me interesaba para extraer las categorías que fueron emergiendo, indicando su uso y frecuencia, (b)convertí el texto en formato txt, por cuanto es el único formato que lee el programa, esto debido a que la transcripción fue realizada en Word, (c)asigné un código a cada actor social, que va desde actor social 1 AS-01 hasta actor social 8 AS-08, (d)apliqué el programa a los textos seleccionados, (e)busqué las categorías que fueron emergiendo para conocer las tendencias y su significado dentro de los textos.

En este proceso de triangulación, finalmente recurrí a la literatura especializada, actualizada y pertinente, que había utilizado en el segundo escenario de este trabajo, denominado orientaciones teóricas, de modo que la riqueza de esa información no se quedó sólo como un marco bibliográfico sino que constituyó otra fuente de gran relevancia en el proceso investigativo.

## Unidades de Análisis

Las unidades de análisis son fragmentos del universo, o pequeños núcleos con significado propio, los cuales se clasificaron en correspondencia a las intencionalidades del estudio y representaron la identificación central macro del concepto, división de términos o expresiones. Para los efectos se muestra la siguiente matriz, la cual define las unidades de análisis desde el punto de vista conceptual y operacional.

### **Matriz 2. Unidades de Análisis**

<b>Intencionalidades del Estudio</b>	<b>Unidades de Análisis</b>	<b>Desde lo Conceptual</b>	<b>Desde lo Operacional</b>
--	---------------------------------	----------------------------	-----------------------------

<p>1. Analizar el proceso de orientación, apoyo y/o acompañamiento pedagógico que ofrecen los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos a los Docentes Instructores adscritos a la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.</p>	<p>Acompañamiento Pedagógico</p>	<p>Representa el conjunto de valores, creencias y conocimientos derivados de la orientación y/o apoyo que los Jefes de Cátedra y/o Departamentos ofrecen a los docentes instructores de la Escuela de Educación de la UCV para su formación universitaria.</p>	<p>Comprende los aspectos éticos para el compromiso de formación universitaria hacia los docentes instructores de parte de los Jefes de Cátedra y/o Departamentos y Tutores Académicos como momentos interpretativos de seguimiento clínico en la formación del docente instructor.</p>
<p>2. Develar las acciones fomentadas en el escenario de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela en función de la formación del Docente Instructor universitario a partir del acompañamiento pedagógico como ámbito de reflexión sobre sus saberes y haceres en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Saberes y Haceres</p>	<p>Se ajusta conceptualmente hacia la representación de experiencias académicas, reflexivas, interdisciplinarias y constructivas en relación a la praxis del docente instructor en el proceso enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Operacionalmente se observa como proceso cognitivo, intelectual y recurrente del saber y hacer en la interconectividad docente tutor- docente instructor en los procesos de construcción del conocimiento pedagógico universitario.</p>
<p>3. Interpretar el sentido de la intersubjetividad que emerge en la complejidad de experiencias de los actores sociales respecto al proceso de acompañamiento pedagógico en la formación del Docente Instructor adscrito a la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.</p>	<p>Complejidad de Experiencias</p>	<p>Se definen como los elementos, factores y circunstancias derivados de la multireferencialidad, incertidumbre y transversalidad de las experiencias asociadas al acompañamiento pedagógico de los actores sociales en la UCV.</p>	<p>Se identifica con la praxis del acompañamiento pedagógico en términos de gestión desde el pensamiento complejo en los diversos campos de la actuación del docente tutor y jefes de Cátedra y Departamentos en los procesos de intersubjetividad manifestados en la formación del docente instructor universitario.</p>



## Análisis e Interpretación de la Información

La recolección y análisis de la información van de la mano, por cuanto las entrevistas a profundidad y la observación participante permitieron la producción de datos descriptivos, lo que quiero señalar con esto, es que los datos surgieron de representaciones, es decir, lo que dijeron los informantes claves mientras que las conductas observables se refieren a lo que hacen estos actores sociales. De modo que, la información aportada por los actores sociales, fue el escenario potencial para que emergieran las diferentes categorías.

Considero importante recordar que en la investigación cualitativa, no existe un modelo único para realizar el análisis e interpretación de la información, cada investigador tiene libertad de crear su modelo para analizar la información recabada ordenándola de acuerdo a sus propios criterios.

En mi caso, recurrí al auxilio de la técnica del análisis de contenido, que según Bardín (2002), se enriquece en la medida que vayan apareciendo las listas de categorías, matrices, unidades de análisis que en sí constituyen el andamiaje del contexto de significado. El análisis de contenido, es definido por el autor antes mencionado, como:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, no se trata de un instrumento único, sino que se estructura en un abanico de variadas formas adaptables a determinados propósitos, que se requerirán llevar a cabo, de acuerdo al tipo de discurso y al modo de interpretación que se busque (p. 23).

El análisis de contenido, fue útil para la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgaron sentido a todo el relato comunicativo. Aunado a lo anterior, también permitió que las técnicas, pudieran ser aplicadas más allá de los ámbitos que se asignaron.

Significa entonces, que la elección de las técnicas empleadas para la interpretación de la información que develaron los informantes claves tuvieron validez y coherencia episte-

metodológica, al considerar que me permitió comprender cómo se consolidan los conceptos, teorías y postulados que develaron los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académicos y Docentes Instructores.

En el mismo orden de ideas, Flores y Tobón (2001), exponen las siguientes consideraciones sobre el análisis de contenido: (a) es útil en la investigación educativa, que busca interpretar los productos verbales y escritos de los individuos y grupos, (b) el análisis de los contenidos, conectado con el entendimiento pre- científico y cotidiano del lenguaje, permite a las personas comprender los significados, como también inferir a partir de lo que se dice o se escribe, (c) no importa cuál sea el origen de la información, su principal valor radica en la existencia de un registro físico de la comunicación, (d) sirve para el análisis de los componentes de una situación problemática y para analizar sistemas de valores y representaciones, (e) en el análisis de contenido, se deben cumplir tres etapas: definir el universo, establecer las unidades de análisis y construir las categorías de análisis correspondiente que orienten al estudio.

Para los efectos de este estudio, seguí el siguiente procedimiento: (a) transcribí la información recabada tanto en la observación participante como en la entrevista a profundidad, (b) entregué la transcripción de la entrevista a cada uno de los entrevistados para su aprobación; de esta manera, se aseguraba la fiabilidad de la investigación, (c) codifiqué cada evidencia para diferenciarlas y utilicé la numeración de líneas para facilitar la búsqueda de la información, (d) realicé una lectura minuciosa de cada uno de los testimonios de los actores sociales, (e) desarrollé de forma manual los procesos de codificación abierta y axial, (f) realicé una triangulación de la información atendiendo a cada una de las categorías y combinatorias efectuadas y me apoyé en el programa de computación WordPilot el cual me permitió indagar en el uso y significado de las categorías, (g) utilicé cauces selectivos de enunciados en la búsqueda de refinar la teoría, y finalmente, (h) generé una aproximación teórica relacionada con el fenómeno estudiado.

El análisis e interpretación de la información derivada de las diversas técnicas que se aplicaron, lo realicé en el vaciado de unas matrices que diseñé para tal fin. Una matriz la

elaboré para interpretar la información proveniente de cada una de las observaciones realizadas. Esta matriz consta de cuatro columnas, la primera presenta el número de líneas, la segunda refleja la narrativa producto de la observación participante, la tercera contempla la unidad de significación y la cuarta, empleada para registrar la categoría que iba emergiendo y el código respectivo que iba asignado, para facilitar la interpretación y el análisis de la información.

Una segunda matriz, la diseñé para interpretar la información proveniente de las entrevistas. Al igual que la matriz anterior contempla cuatro columnas con igual significado, solo la segunda columna fue elaborada para presentar la transcripción de las voces de cada uno de los ocho actores sociales implicados en este estudio.

Del mismo modo, elaboré una tercera matriz con cuatro columnas para el cruce de la información provenientes de las entrevistas, en la primera y cuarta columnas ubiqué a los actores sociales de este estudio, con una numeración del 1 al 8 para identificarlos. La segunda y tercera columnas refiere a las expresiones develadas en el proceso interactivo, entre entrevistador-entrevistado, con el respectivo código que le fue asignado y que se refleja en la matriz anterior.

*No existe hecho sin interpretación. Todo lenguaje es selectivo, abstractivo y simbólico. El observador es el que con su método de interrogación fuerza a la naturaleza a revelar una otra posibilidad.*

Miguel Martínez (2006)

## CUARTO ESCENARIO BÚSQUEDA DE LOS HALLAZGOS

### Presentación e Interpretación de los Hallazgos

En esta parte del estudio, reflejo los descubrimientos que comenzaron desde el instante en el cual seleccioné esta temática para abordar mi tesis doctoral. Proceso que me permitió manejar informaciones develadas por los informantes claves a través de entrevistas realizadas y por supuesto, como amplitud de encuentros vinculados a la observación participante.

Asumí un hábito de intersubjetividad con los informantes claves como una estrategia dialogante para abordar el estudio, lo cual sirvió de orientación metodológica al encontrar sentidos y significados que le concedieron carácter naturalístico en la posibilidad de alcanzar los propósitos planteados desde la perspectiva del comportamiento humano.

Tal como se aprecia a lo largo de mi discurso, he venido resaltando los postulados cualitativos específicamente en la fenomenología-hermenéutica, por cuanto mi intencionalidad en el estudio, estuvo asociada a generar una aproximación teórica que aborde los aspectos de la gestión en la formación del Docente Instructor universitario a través del acompañamiento pedagógico desde las voces y haceres de los actores sociales como elemento fundante de la teoría-praxis pedagógica.

Dada las características de esta investigación en cuanto al nivel de relación entre entrevistadora-entrevistado, el valor a las manifestaciones humanas desde el sentir y forma de accionar en el propio lugar de convivencia natural de ambas dimensionalidades en contacto, para llegar a las esencias de sus conciencias manifestadas en las conversaciones, acudí a observar a los informantes claves y a su vez, realizar interpretaciones a partir de las expresiones verbales y no verbales.

Bajo este contexto, logré comprender que el método fenomenológico- hermenéutico caracteriza un estilo de filosofía, con base en las descripciones de las vivencias y profundiza el fenómeno de la representación del mundo a través de la reflexión, fue así que pude descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos.

De allí que asumo que el valor del método fenomenológico-hermenéutico, estriba en permitir entrar en una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables pedagógicos, por tanto, las interpretaciones y reflexiones que realizo como investigadora del contenido del discurso de los actores sociales, (Docentes Instructores, Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos) y la información que ellos develaron en el proceso conversatorio, me permitieron elaborar reflexiones para cada una de las categorías de análisis.

Al describir e interpretar los rasgos, acciones, actitudes y comportamientos mediante el lenguaje, pude alcanzar un mayor acercamiento a la dimensión humana de los informantes claves, indagando sobre sus creencias, aspiraciones y formas de ver y actuar en los diferentes escenarios de la Universidad Central de Venezuela como contexto empírico de la información recabada.

En consecuencia, el docente universitario desde su razonamiento vive su mundo con su forma de ser, hacer, actuar, saber y compenetrarse con sus estudiantes y colegas, el cual está lleno de incertidumbre y complejidades que pude captar en el escenario refrescante del conversatorio, lo cual se aprecia a lo largo del discurso escrito.

Del mismo modo, es importante señalar que la condición hermenéutica para

Martínez (ob.cit.), ilumina “los modos de estar en el mundo” (p. 230). En éste, la interacción y el lenguaje juegan un papel primordial, ya que es a partir de allí donde se puede alcanzarse o adentrarse a la noción de realidad sociocultural de los sujetos de la investigación. De la interpretación que ellos hagan del mundo, desde su historia, dependerá su accionar.

Bajo este método, la experiencia humana es considerada como eje central para identificar los comportamientos y actitudes, que aunada a otras técnicas cualitativas sirvió para conformar las categorizaciones para el tratamiento de la información recopilada.

Por tanto, el método fenomenológico-hermenéutico como herramienta práctica en la investigación, es una forma de tratar sistemáticamente la interpretación. Para efecto de esta investigación, la experiencia se refiere a aquella que es relevada en los distintos procesos de acompañamiento pedagógico en el ámbito de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, así como en los saberes y haceres del accionar del Docente Instructor universitario frente a la complejidad de la realidad con la cual se enfrenta en diferentes situaciones y escenarios del centro regional donde está adscrito como personal docente y de investigación de esta casa de estudios.

En este orden de ideas, la orientación fenomenológica-hermenéutica hace énfasis en la descripción del sentido de una experiencia directamente desde la perspectiva de los que la han vivido; ahora bien, esa experiencia experimentada, es esencialmente un proceso de interpretación.

Es menester destacar que, los docentes o informantes claves como todo ser humano, poseen una interpretación del mundo que les rodea, mantienen criterios políticos, ideológicos, valores, creencias y costumbres, adaptados al contexto donde conviven. Al respecto considero prudente reiterar que los actores sociales de este estudio están adscritos a diferentes centros regionales, a saber: Caracas, Barquisimeto, Barcelona, Ciudad Bolívar y Amazonas y cada uno de esos núcleos representan un espacio para discutir ideas, comparar apreciaciones e inquietudes como la temática que hoy nos ocupa, referida al acompañamiento pedagógico.

Por consiguiente, se dieron espacios y momentos propicios para que expresaran sus ideas, apreciaciones, formas de ver el acompañamiento pedagógico e incluso realizaron algunas recomendaciones acerca de ese proceso, considerándolo prioritario en el momento de llevar adelante la labor investigativa. Es así como se produjo la sistematización de los datos, al tomar como referencia la correspondencia entre la temática tratada y los múltiples paradigmas surgidos con respecto a la forma de construir una teoría con una visión realista y totalizadora, con la originalidad deseada.

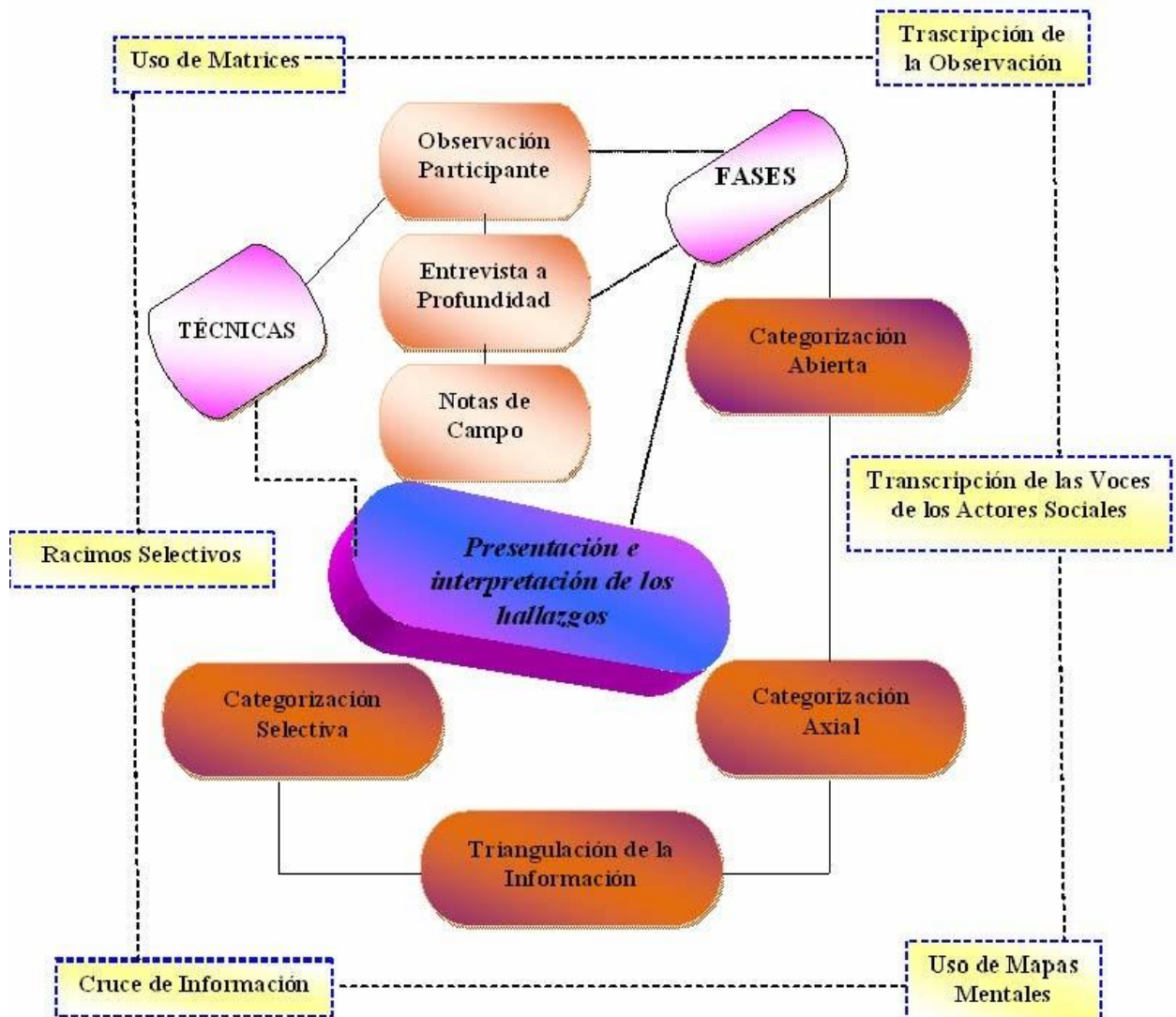
De allí que, en el proceso de interpretación y teorización expuesto en la labor investigativa se promueven los llamados niveles descriptivos del hecho tratado, relacionado con el acompañamiento pedagógico a los docentes instructores de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, para ello, se especifican tres (03) aspectos propuestos por Shatzman y Strauss (referidos por Martínez, ob.cit.), quienes destacan la presencia de la descripción normal, la descripción endógena y la teorización original.

La descripción normal permitió que en mi condición de investigadora presentara una síntesis descriptiva del hecho vivido y sus hallazgos, para ello, la categorización y el análisis se realizaron usando las categorías que fueron emergiendo. En las descripciones endógenas, la categorización y el análisis, se desarrollaron partiendo de la propia información develada.

Por su parte, la teorización original permitió contar con una reflexión continua, relacionando siempre las categorías encontradas y sus atribuciones o propiedades, en esta medida aparecieron nexos y analogías, y las teorías implícitas poco a poco se fueron haciendo explícitas y surgieron algunas teorías sustantivas, es decir, una red de relaciones entre las

categorías.

Seguidamente, se presentan cada una de las fases consideradas para la interpretación de la información, las cuales comprenden a su vez los hallazgos que emergieron de las técnicas aplicadas en el estudio. La primera fase, contempla los descubrimientos de la observación participante, la segunda fase, refiere a la categorización abierta, la tercera fase, refleja la categorización axial, la cuarta fase, representa la triangulación de la información y la quinta fase, contempla la categorización selectiva.





***Figura 11. Procedimientos para la Presentación e Interpretación de los Hallazgos***

## Fase I: Hallazgos Derivados de la Observación Participante

### Matriz 3. Descripciones de la Situación Observada

Nº de Línea	Narrativa	Unidad de Significación	Categoría /Código
1	Para recabar la información mediante esta técnica recorrí a mis vivencias		
2	y experiencias como docente de la Escuela de Educación de la		
3	Universidad Central de Venezuela, en el transitar por los espacios de		
4	los Estudios Universitarios Supervisados en sus cinco núcleos		
5	regionales (Amazonas, Caracas, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar).		
6	Ello me permitió participar como observadora y conseguir un cúmulo		
7	de observaciones producto del ejercicio profesional que realizamos los		
8	docentes cotidianamente.	Gestión del	Conductas
9	Por esta razón, los niveles descriptivos del asunto temático tratado	acompañamiento	CONDU
10	coincidieron con las observaciones realizadas, donde los informantes	pedagógico	OP-L:10-14
11	clave mostraron conductas asociadas al acompañamiento pedagógico	Gestión del	Receptivos
12	que fueron narrados más adelante, especialmente, por parte de los	acompañamiento	RECEP
13	instructores, los Jefes de Cátedras y/o Departamentos y Tutora	pedagógico	OP-L:14
14	académica; quienes además fueron receptivos para permitirme entrar en	Gestión del	Espacios académico-
15	sus espacios académico-administrativo y develar información	acompañamiento	administrativo
16	pertinente, siendo clave en esta labor investigativa por su carácter	pedagógico	ESPAA
17	cuantitativo-fenomenológico, el hecho de destacar aspectos como:		OP-L:15
18	momento en el cual se desarrolló la entrevista (mañana, tarde; estado del		Interacción en
19	tiempo; escenarios, interferencia de la comunicación, sin obviar la		escenarios distintos
20	disponibilidad del informante).	Complejidad de	INTED
21	Quiero destacar que, las observaciones no fueron dirigidas a algún caso	Experiencias	OP-22-23
22	o aspecto puntual, sino a la ordenación global de interacción de los		Diversas maneras de
23	actores sociales en escenarios distintos. Es decir, las escenas no		actuar
24	responden a una situación de un actor social en particular, no era ese el	Complejidad de	DIVMA
25	foco de mi indagación. Pero sí quería reflejar en un escenario formativo	Experiencias	OP-L:28-29
26	nutrido de categorías, subcategorías y dimensiones de análisis, surgidas		Modos de transitar
27	de las evidencias presenciadas por mí, que reflejó un ejemplo de	Complejidad de	MODOT
28	situaciones reales vividas, las diversas maneras de actuar y los modos	Experiencias	OP-L:29
29	de transitar tanto de los docentes instructores universitarios como de sus	Gestión del	Acompañamiento
30	respectivos supervisores inmediatos en el amplio horizonte del	acompañamiento	pedagógico
31	acompañamiento pedagógico.	pedagógico	ACOMP
32			ONP-L:31
33	Ahora bien, a través de las observaciones participantes realizadas fui		Disposición
34	acumulando generalidades y especificaciones sobre el acompañamiento	Gestión del	DISPO
35	pedagógico como tema central de esta investigación. En las tres	acompañamiento	OP-L:37
36	observaciones realizadas pude captar la disposición de los docentes al	pedagógico	Trabajo en equipo
37	trabajo en equipo.	Gestión del	TRAEQ
38	En estos escenarios pude observar además, que no solamente basta	acompañamiento	OP:37
39	conocer la dinámica institucional universitaria, sino que hay que trabajar	pedagógico	Dinámica
40	con visión compartida y estar dispuestos a colaborar para una mejor	Complejidad de	institucional
41	gerencia y un mejor desempeño de nuestras funciones como docentes.	Experiencias	universitaria
42		Gestión del	DINIU
43		acompañamiento	OP-L:39
44		pedagógico	Visión compartida
45			VISCO
			OP-L:40

## Matriz 3 (cont.)

Nº de Línea	Narrativa	Unidad de Significación	Categoría /Código
46	Lo anterior significa describir, analizar y comprender los distintos tipos	Gestión del	Interacción
47	de interacción que se producen entre el docente instructor y sus	acompañamiento	INTER
48	supervisores, los que podrían facilitar, o bien, dificultar el significado	pedagógico	OP-L:47-49
49	y gestión del acompañamiento pedagógico.	Gestión del	Agenda planificada y
50	En la observación realizada entre uno de los jefes de Departamento y	acompañamiento	sistematizada
51	los profesores adscritos a la misma, apreció una agenda planificada y	pedagógico	AGPYS
52	sistematizada que da a conocer el Jefe de Departamento a los docentes	Gestión del	OP-L:51-52
53	asistentes. En este mismo escenario observo el trabajo en equipo	acompañamiento	Trabajo en equipo
54	evidenciando a una de las docentes instructora asumir el rol de	pedagógico	TRAEQ
55	secretaria de actas de reunión de Cátedra, quien registró cada uno de	Gestión del	OP:53-54
56	los aspectos debatidos. El acta la está registrando en un formato de	acompañamiento	Actas de Reuniones
57	“Actas de Reuniones de Cátedra” que contempla fecha, hora,	pedagógico	ACTDR
58	profesores asistentes, profesores inasistentes justificados, puntos de		OP-L:57
59	agenda, desarrollo de la reunión, puntos de acuerdos, y, aspectos		
60	pendientes.	Saberes y Haceres	Poca participación
61	En el desarrollo de la reunión evidenció poca participación de los	Docente	en el debate
62	docentes instructores en el debate y discusión de los puntos de agenda,		POCPD
63	mayormente participaron los docentes de escalafón. Me llama		OP-L:61-63
64	poderosamente la atención que al solicitar el jefe de Departamento que	Saberes y Haceres	Exposiciones
65	se elabore un cronograma de exposiciones para ser trabajado por cada	Docente	EXPOS
66	uno de los profesores con la finalidad de compartir conocimientos,	Complejidad de	OP-L:65-66
67	experiencias y vivencias en el marco de la inter y multidisciplinaridad,	Experiencias	Interdisciplinaridad
68	son los profesores de escalafón quienes autoritariamente y en función		multidisciplinaridad
69	de sus intereses eligen los temas para exponer, mientras que los	Gestión del	INYMU
70	docentes instructores casi no participaron en la selección simplemente	acompañamiento	OP-L:67-68
71	se anotaron en los temas restantes en el cronograma.	pedagógico	Autoritarismo
72			AUTO
73		Saberes y Haceres	OP-L:69
74		Docente	Poca participación
75			en el debate
76			POCPD
77			OP-L:70-72
78			
79	En la escena narrada, un elemento atrayente y emergente de lo expuesto		
80	es aquel que está creado por el contexto en que se desarrolla la		
81	situación, el posicionamiento del Jefe de Departamento, otorgando un		
82	espacio conjunto de análisis reflexivo sobre las propias producciones a	Saberes y Haceres	Producciones
83	través de las futuras exposiciones de cada uno de los docentes adscritos	Docente	PRODU
84	a dicho Departamento como estrategia departamental, dando paso a		OP-L:82-87
85	otros saberes para opinar y enriquecer el trabajo que se realiza en las		
86	aulas y fuera de ellas.		
87			
88	Al posibilitarles a los docentes presentar y seleccionar temas de		
89	exposición para ser debatidos, es una excelente estrategia donde los	Saberes y Haceres	Exposiciones
90	docentes instructores y los docentes de escalafón aprenden en tanto se	Docente	EXPOS
91	agrupan y comparten intereses, visiones y puntos de vista.		OP-L:89-92
92			
93	También apreció actuaciones inquietas y algunas caras confusas de los		
94	docentes instructores, pero siempre con la mirada fija en quien llevara	Saberes y Haceres	Poca participación
95	la oratoria, observé que en esta reunión solo participaron los profesores	Docente	en el debate
96	de escalafón con excepción de un instructor que emitió un breve y		POCPD
97	preciso comentario a un tema abordado.		OP-L:94-98
98			
99	Observé que los docentes instructores solo participaban con		
100	expresiones gestuales indicando su acuerdo, pero poco se escuchaban	Saberes y Haceres	Poca participación
101	sus voces, siempre predominaron las voces del jefe de Departamento y	Docente	en el debate
102	la de los docentes en el escalafón universitario.		POCPD
103			OP-L:100-103
104			
105			
106			

## Matriz 3 (cont.)

Nº de Línea	Narrativa	Unidad de Significación	Categoría /Código
107	Quiero resaltar que el jefe de Departamento hizo referencia a la	Saberes y Haceres	Uso de las TIC
108	implantación de un sistema (sistema UXXI) para recoger las notas	Docente	USTIC
109	finales, indicando que cada profesor debería pasar por la Sala de		OP-L:108-112
110	Informática en un período determinado a consignar personalmente		
111	sus notas y tendrían una persona de apoyo para la orientación al nuevo		
112	sistema. Ante este tema, se producen risas y comentarios, se visualiza		Resistencia al
113	fácilmente la resistencia al cambio de un sistema tradicional de	Complejidad de	Cambio
114	asentamiento manual de notas a un sistema computarizado y esto se	Experiencias	RESCA
115	reflejó cuando algunos profesores de escalafón señalaron que ellos no		OP-L:113-116
116	cargarían sus notas aún a sabiendas que tiene carácter obligatorio y		
117	que las clave de acceso son personalizadas por profesor y asignatura.	Gestión del	Motivación
118	No obstante, apreció la motivación y disposición de la mayoría de los	acompañamiento	MOTIV
119	docentes noveles (instructores) a cumplir con el mandato institucional	pedagógico	OP-L: 118-121
120	que recién se incorpora como proyecto piloto en nuestra Escuela.		
121	En este escenario apreció una situación de incertidumbre al escuchar		Incertidumbre
122	a uno de los docentes instructores preguntar por qué a la fecha no lo	Complejidad de	INCER
123	han llamado para firmar contrato y que no ha cobrado en todo lo que	Experiencias	OP-L:122
124	va de año. Surgen cruces de palabras en relación al compromiso,		
125	responsabilidad y cumplimiento desde las voces de los jefes de		
126	Departamento y Cátedra frente a los docentes instructores quienes se	Complejidad de	Desconocimiento de
127	encuentran en igual situación que el anunciante de este	Experiencias	Procesos
128	planteamiento, reflejándose desconocimiento administrativo y la		DESPR
129	solución de problemas y seguimiento de procesos académico-		OP-L:129
130	administrativos por parte de las autoridades de la Escuela.		
131	Dentro de esta visión, delinea una escena de las observadas,		
132	transitadas y evocadas por los actores sociales, sin pretender	Complejidad de	Realidad Compleja
133	esquematizar la realidad, que es más diversa y compleja que lo que	Experiencias	REALC
134	presento, pero resultó útil a la hora de interpretar las prácticas		OP-L:133-134
135	formativas.		
136	En otro escenario tuve la oportunidad de apreciar un conversatorio		
137	entre una Tutora Académica y su tutorada (Docente Instructora),		
138	observé la emoción de la instructora estar sentada frente a su tutora		Emoción
139	quien se dirige a ella con mucho respeto y admiración, sin embargo,	Gestión del	EMOC
140	no deja de precisar algunos aspectos de interés para esta investigación	acompañamiento	OP-L:139-140
141	como lo es que esa reunión fue improvisada por cuanto se le informó	pedagógico	
142	el mismo día y a escasas horas para el encuentro de lo contrario le	Gestión del	Reunión
143	hubiese dado tiempo de presentar materiales para su discusión, así	acompañamiento	REUNI
144	como anuncia el hecho de conocer que su informe sobre el Programa	pedagógico	OP-L:142-145
145	de Formación y Capacitación Docente fue aprobado ante el Consejo	Gestión del	Informe de
146	de Escuela y aprobado por Consejo de Facultad, cuestión que alegró	acompañamiento	Formación
147	a la docente instructora, pero, anunció un desconocimiento de	pedagógico	INFDF
148	procesos y solicitó a su tutora un poco más de información, como		OP-L:146-148
149	fecha en que fue aprobado, aspectos que contempla el informe, entre	Complejidad de	Desconocimiento de
150	otros. Todo ello conlleva a pensar que existen barreras en el proceso	Experiencias	Procesos
151	de comunicación ya que habiendo transcurrido algo de tiempo desde		DESPR
152	esta aprobación apenas la conoce en este escenario.		OP-L:149-151
153		Gestión del	Barreras en la
154		acompañamiento	Comunicación
155		pedagógico	BAREC
156			OP-L:152-154
157	Bajo este ángulo de observación, aprecio que no hay presencia de un		
158	debate pedagógico, existe más bien un diálogo de tipo		
159	informativo/aclaratorio, si bien es cierto que hay una interacción	Gestión del	No hay presencia de
160	tutora académica vs. instructora docente, también es cierto que no se	acompañamiento	un debate
161	aprecia un cuestionamiento como ejercicio y actividad intelectual	pedagógico	pedagógico
162	relevante al acompañamiento pedagógico y el aprendizaje		NHPDP
163	significativo que pudiera generar para abrir un espacio indagatorio		OP-L:159-160
164	del saber y del hacer docente.		
165			
166			

## Matriz 3 (cont.)

Nº de Línea	Narrativa	Unidad de Significación	Categoría /Código
167	No obstante, pude observar preocupación por parte de la tutora para	Gestión del	Preocupación
168	conocer contenidos, estrategias y forma de evaluación de la docente	acompañamiento	PREOC
169	instructora frente a las asignaturas que imparte, pero, me llamó la	pedagógico	OP-L:167-169
170	atención la disertación entre ambas en cuanto al uso de las TIC, vale		
171	señalar que la tutora hizo una observación en cuanto a que la	Saberes y Haceres	Uso de las TIC
172	instructora no contemplaba como estrategia de evaluación el uso de	Docente	USTIC
173	las TIC, a lo que esta respondió que trabajará con las TIC haciendo		OP-L:171-174
174	uso de un grupo yahoo y que eso lo refleja su informe.		
175	El lugar de las tecnologías de la información y la comunicación en la		
176	escena narrada, responde a contenidos curriculares específicos de las		
177	asignaturas que dicta la instructora frente a la herramienta tecnológica		
178	a utilizar en el semestre. A mi modo de interpretar la situación,	Gestión del	Proceso de revisión
179	pareciera más bien un apresuramiento en el proceso de revisión del	acompañamiento	PRODR
180	informe, que no permitió a la tutora ver el uso de las TIC como	pedagógico	OP-L:179-181
181	estrategia a utilizar por parte de su tutorada.		
182			
183	Del mismo modo, observé preocupación por el saber y hacer docente	Saberes y Haceres	Invitados Especiales
184	de su tutorada al preguntarle cómo pensaba abordar la próxima	Docente	INVIE
185	unidad de clase y la instructora expresó que trabajaría en ambas		OP-L:183-187
186	asignaturas con invitados especiales que ya había contactado a uno		Informe de
187	de la UPEL, señalando su nombre y la temática a abordar. La tutora	Gestión del	Formación
188	la felicitó y le deseo éxitos en las actividades, invitándola a llevar un	acompañamiento	INFDF
189	registro de todas esas actividades que también serían consideradas en	pedagógico	OP-L:188-191
190	su próximo Informe de Formación y que las podía presentar en		
191	cualquiera de las próximas jornadas educativas felicitándola por		
192	apoyarse en la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad,		
193	En esta misma condición, aprecio interés de la tutora en conocer los	Saberes y Haceres	Referencias
194	avances en cuanto a lecturas realizadas por su tutorada sobre las	Docente	Bibliográficas
195	referencias bibliográficas solicitadas en su Plan de Formación a lo que		REFEB
196	respondió que estaba leyendo y fichando aún uno de los textos, en		OP-L:193-195
197	cuanto terminara le enviaría un correo con el análisis respectivo,		
198	observando a partir de la expresión de la anunciante el uso de las TIC		
199	como medio de comunicación entre ambas.		
200	Como modo vivo de representar el caso, concluiré y sin por eso	Complejidad de	Complejidad de
201	pretender abarcar la totalidad y complejidad de significados asumidos	Experiencias	significados
202	que ambas escenas son ejemplos significativos que responden a una		COMDS
203	concepción inquieta e incierta del acompañamiento pedagógico en la		OP-L:200-204
204	formación del docente instructor universitario. Los docentes		
205	instructores en general, son dejados a su suerte con un listado de	Complejidad de	Incertidumbre
206	actividades que cumplir, creando en ellos desasosiego e incertidumbre	Experiencias	INCER
207	que deben ir superando por sus propios medios.		OP-L:205-207
208	Según la normativa vigente, los docentes en categoría de instructor por		
209	concurso permanecen en un período de prueba por dos años, durante	Gestión del	Normativa
210	el cual deben seguir un programa de formación estipulado por las	acompañamiento	NORMA
211	instancias académicas correspondientes y acompañados por un tutor	pedagógico	OP-L:208-214
212	académico quien debe hacer seguimiento de las actividades realizadas		
213	por el instructor docente y deberá ser evaluado favorablemente para		
214	poder ascender a la categoría superior. No obstante, lo que ha ocurrido	Gestión del	Poca comunicación
215	en la práctica es un distanciamiento entre tutor y tutorado existiendo	acompañamiento	POCAC
216	poco contacto y comunicación que se concreta cada seis meses para	pedagógico	OP-L:216
217	efectos de elaborar el informe de formación que debe entregar el tutor		Informe de
218	respectivo.	Gestión del	Formación
219		acompañamiento	INFDF
220		pedagógico	OP-L:217-218
221			
222			
223	Aunado a lo anterior, las informaciones develadas apuntan hacia el		
224	logro de un docente instructor identificado con la universidad,	Gestión del	Formación
225	consustanciado con la realidad social; con una disposición favorable	acompañamiento	FORMA
226	hacia la búsqueda de nuevas opciones didácticas, hacia su crecimiento	pedagógico	OP-L:225-227
227	y formación continua en su área disciplinar.		
228			
229			

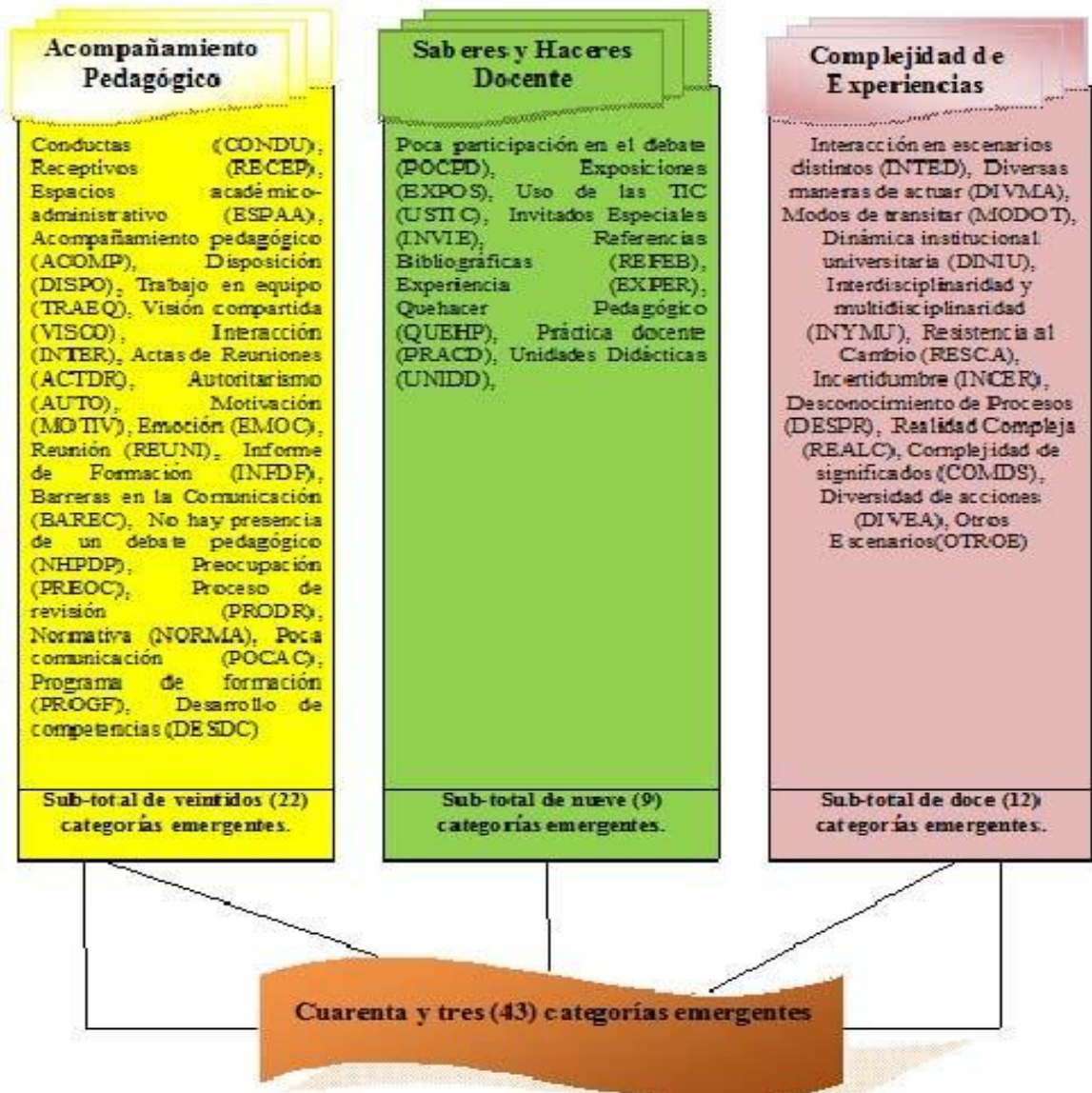
**Matriz 3 (cont.)**

Nº de Línea	Narrativa	Unidad de Significación	Categoría /Código
230	Otro escenario observado lo constituye un programa de formación	Gestión del	Programa de
231	que se está desarrollando actualmente en la UCV. En pleno	acompañamiento	formación
232	Conocimiento de esta experiencia piloto que está realizando la	pedagógico	PROGF
233	Universidad, a través del Programa ALETHEIA dirigido		OP-L:230-231
234	exclusivamente a instructores en programa de formación, solicité a		
235	las autoridades del Sistema de Actualización Docente del		
236	Profesorado de la Universidad Central de Venezuela (SADPRO-		
237	UCV) el permiso respectivo para asistir a este encuentro presencial.		
238	La facilitadora inicia la actividad dando una cordial bienvenida al	Complejidad de	Política institucional
239	Programa, el cual esperan que se convierta en una Política	Experiencias	POLIN
240	Universitaria de Formación para los docentes que conforman nuestra		OP-L:238-241
241	Universidad.		
242	Afirma la facilitadora que el objetivo de esta experiencia es formar a	Gestión del	Desarrollo de
243	los profesores Instructores a fin de que desarrollen las competencias	acompañamiento	competencias
244	necesarias para ejercer, desde una perspectiva integradora e	pedagógico	DESDC
245	innovadora, las funciones de docencia, investigación, extensión y		OP-L:242-247
246	gestión universitaria, en el ámbito de su especialidad y acorde con las		
247	exigencias que demanda la UCV.		
248	La facilitadora de forma muy amena expresa a la audiencia que esta	Saberes y Haceres	Experiencia
249	representa una primera experiencia y que ellos conforman un primer	Docente	EXPER
250	grupo de más de cien profesores instructores en período de formación,		OP-L:249
251	escogido por sus respectivos Decanos previa consulta con los		
252	Directores de Escuela y estos a su vez consultaron a sus tutores		
253	académicos la posibilidad de que ellos formaran parte de esta		
254	experiencia piloto y los llama un grupo privilegiado.		Estrategias didácticas
255	Deja claro que los docentes instructores inscritos participarán a lo	Saberes y Haceres	ESTDI
256	largo de un año en distintos cursos en la modalidad a distancia, con	Docente	OP-L:255-258
257	algunas actividades grupales presenciales tales como talleres y		
258	plenarias, a fin de completar el período de formación que pretende		
259	apoyarlos en la elaboración de su trabajo de ascenso, preparación de		
260	la lección pública, desarrollo de una propuesta de proyecto de servicio		
261	comunitario y el diseño de un curso en línea.		
262	De forma retrospectiva recuerda a los participantes que el Programa		
263	se inició formalmente el pasado jueves 24 de febrero, con la sesión		
264	inaugural a la que asistieron los instructores en el Auditorio Lorenzo		
265	Campíns y Ballester de la Facultad de Medicina de la UCV.		
266	Siendo uno de los primeros encuentros presenciales, la facilitadora		
267	señala que el Programa Integral de Formación para el Docente		
268	Instructor de la UCV: ALETHEIA, ha sido especialmente diseñado		
269	para los docentes que ingresan a la UCV en el escalafón de	Saberes y Haceres	Quehacer
270	Instructor, es decir, docentes concursados, con la finalidad de	Docente	Pedagógico
271	orientarlos/apoyarlos en su desempeño académico a fin de enriquecer		QUEHP
272	su quehacer pedagógico, potenciar su actividad de investigación,		OP-L:270-274
273	propiciar su actualización permanente y crear en el instructor o		
274	instructora sentido de pertenencia y compromiso con la Institución.		
275	Comienzan a formular preguntas los participantes en cuanto al		
276	número de cursos o módulos a realizar, cuántos serán presenciales y		
277	cuántos a distancia, quiénes serán los facilitadores de cada uno de		
278	ellos, entre otras. A lo que la facilitadora responde que poco a poco		
279	dará respuestas a cada una de sus inquietudes.		
280	Presenta láminas en power point que reflejan a grandes rasgos que el	Saberes y Haceres	Práctica docente
281	Programa Integral de Formación se sustenta en la perspectiva de la	Docente	PRACD
282	función docente centrada en la reflexión, construcción y		OP-L:280-284
283	reconstrucción de su propia práctica tomando en consideración la		
284	dimensión social, profesional y personal.		
285	De igual forma, presentan una lámina que indica que los principios		
286	que orientan el desarrollo de este programa son: Continuidad,		
287	Sistémico, Pertinencia, Integralidad, Flexibilidad, Versatilidad y		
288	Progresivo.		

**Matriz 3 (cont.)**

Nº de Línea	Narrativa	Unidad de Significación	Categoría /Código
289	En otra de las láminas se aprecia la estructura del programa	Gestión del	Duración
290	ALETHEIA reflejando una duración de doscientas sesenta horas (270	acompañamiento	DURAC
291	horas) distribuidas a lo largo de un año. La modalidad de formación es	pedagógico	OP-L:289-291
292	semi-presenciales, con un 90% de actividades a distancia, mientras		
293	que las actividades presenciales serán combinadas con sesiones		
294	plenarias a cargo de especialistas en distintas áreas del conocimiento.		
295	Del mismo modo, se indica que la estructura de ALETHEIA está		
296	constituida por cuatro unidades didácticas, las cuales están formadas	Saberes y Haceres	Unidades Didácticas
297	por Módulos de Formación, a saber:	Docente	UNIDD
298	-Unidad Didáctica I. Denominada: Gestión, Extensión y Cultura		OP-L:296-298
299	universitaria (contempla: Aspectos de la legislación universitaria,		
300	Extensión. Cultura y valores universitarios, Servicio comunitario y		
301	Talleres de Formación)		
302	-Unidad Didáctica II. Titulada: Formación docente (comprende:		
303	Comunicación efectiva y motivación en la docencia, Fundamentos de		
304	planificación instruccional, Evaluación y Microenseñanza)		
305	-Unidad Didáctica III. Referida a la Investigación (contempla:		
306	Fundamentos y paradigmas de la investigación, La búsqueda de la		
307	información y el uso de las TIC, El problema de investigación y		
308	Aspectos metodológicos y procedimentales de la investigación)		
309	Unidad Didáctica IV. Titulada: Actualización. (comprende: Inglés,		
310	Uso de las TIC en el ámbito académico y Diseño de cursos en línea		
311	en la plataforma del Campus Virtual (Moodle)		
312	Surgen preguntas por parte de los participantes en cuanto a cada una		
313	de las unidades didácticas y los módulos que la conforman y la		
314	facilitadora da respuesta a cada una de las inquietudes expuestas,		
315	comienzan a murmurar, se aprecian rostros de satisfacción, agrado,		
316	otros rostros son menos expresivos, pero el discurso de la facilitadora		
317	los motiva a participar. Del mismo modo, hace referencia a cada una	Saberes y Haceres	Uso de las TIC
318	de las actividades y cómo se realizará el primer encuentro virtual a	Docente	USTIC
319	través del campus virtual de la UCV con la plataforma moodle,		OP-L:318-323
320	presentando a través de las láminas un ejemplo para el registro en la		
321	plataforma, algunos comentan que ya están registrados y otros que es		
322	primera vez que escuchan la palabra moodle. De allí que la actividad		
323	se prolonga en el tiempo explicando cada paso a dar e informando que		
324	a sus correos electrónicos llegará un instructivo a seguir para el		
325	registro en moodle, lo que tranquilizó a los participantes.		
326	Expone la facilitadora que cada participante, al culminar el programa		
327	de Formación Integral del docente de la UCV: ALETHEIA, recibirá	Gestión del	Informe de
328	un Certificado otorgado por SADPRO-UCV y el Vicerrectorado	acompañamiento	Formación
329	académico de la UCV, por la realización satisfactoria del Programa el	pedagógico	INFDF
330	cual tendrá un peso fundamental en su informe de formación y		OP-L:327-332
331	capacitación que deberá entregar el (la) tutor(a) académico(a).		
332	Finalmente se despiden y comienzan a reunirse en subgrupos entre		
333	docentes conocidos para conversar sobre la actividad desarrollada y lo		
334	que les espera en ese transitar de un año que dura el programa		
335	ALETHEIA.		
336	Ante lo planteado, visualizo que la realidad es multireferencial y		
337	atiende a diversidad de acciones entre los actores sociales de esta	Complejidad de	Diversidad de
338	investigación, lo cual es sensible de constantes cambios, actitudes,	Experiencias	acciones
339	formas de comportamientos que debo captar en su significado		DIVEA
340	complejo, no solo de lo que puedo mirar en estas observaciones sino		OP-L:337-341
341	lo que puedo develar a través de sus voces en otros escenarios donde		
342	no intervengan ambas partes para captar los aspectos convergentes y	Complejidad de	Otros Escenarios
343	divergentes. En este sentido, la multireferencialidad y el pragmatismo	Experiencias	OTROE
344	tienen gran relevancia en la dinámica social, por cuanto es necesario		OP-L:342
345	la interacción compleja de los profesores con los tutores, jefes de		
346	Cátedra y jefes de Departamento, en la búsqueda de un	Gestión del	Interacción
347	acompañamiento pedagógico armónico orientado por el humanismo	acompañamiento	INTER
348	dialogico donde tanto supervisor como supervisado participen en el	pedagógico	OP-L:346-351
349	hecho creador del conocimiento.		
350			

A través de la figura siguiente se puede visualizar las cuarenta y tres (43) categorías emergentes que se identificaron en la observación participante.



*Figura 12. Categorías Emergentes de la Observación Participante*



Para llevar a cabo el procedimiento vacié la información en la matriz de análisis respectiva y tomé en cuenta las unidades de significación: acompañamiento pedagógico, representada con el color amarillo, saberes y haceres docente destacado con el color verde y complejidad de experiencias resaltado con el color rosado.

Quiero resaltar que utilicé distintos colores para resaltar conceptos y expresiones, y nada tienen que ver con significación psicológica alguna, sino que fue de la selección arbitraria en razón de resaltar y ubicar visualmente el sistema de categorías que interpreté.

De esta manera, identifiqué para la unidad de significación: acompañamiento pedagógico, cuya área está representada en color amarillo, las siguientes categorías y sus respectivos códigos: Conductas (CONDU), Receptivos (RECEP), Espacios académico-administrativo (ESPAA), Acompañamiento pedagógico (ACOMP), Disposición (DISPO), Trabajo en equipo (TRAEQ), Visión compartida (VISCO), Interacción (INTER), Actas de Reuniones (ACTDR), Autoritarismo (AUTO), Motivación (MOTIV), Emoción (EMOC), Reunión (REUNI), Informe de Formación (INFDF), Barreras en la Comunicación (BAREC), No hay presencia de un debate pedagógico (NHPDP), Preocupación (PREOC), Proceso de revisión (PRODR), Normativa (NORMA), Poca comunicación (POCAC), Programa de formación (PROGF), Desarrollo de competencias (DESDC) para un sub-total de veintidos (22) categorías emergentes.

De forma similar, procedí con la unidad de significación: saberes y haceres docentes, destacándose la figura con el color verde. De allí emergieron las siguientes categorías y sus códigos: Poca participación en el debate (POCPD), Exposiciones (EXPOS), Uso de las TIC (USTIC), Invitados Especiales (INVIE), Referencias Bibliográficas (REFEB), Experiencia (EXPER), Quehacer Pedagógico (QUEHP), Práctica docente (PRACD), Unidades Didácticas (UNIDD), para un sub-total de nueve (9) categorías emergentes.

Bajo la misma perspectiva, emergieron categorías a partir de la unidad de significación: Complejidad de experiencias, coloreando el área con morado se distingue en la figura anterior las siguientes categorías y códigos: Interacción en escenarios distintos (INTED), Diversas maneras de actuar (DIVMA), Modos de transitar (MODOT), Dinámica institucional universitaria (DINIU), Interdisciplinaridad y multidisciplinaridad (INYMU), Resistencia al Cambio (RESCA), Incertidumbre (INCER), Desconocimiento de Procesos

(DESPR), Realidad Compleja (REALC), Complejidad de significados (COMDS), Diversidad de acciones (DIVEA), Otros Escenarios(OTROE) para un sub-total de doce (12) categorías emergentes.

## **Fase II: Categorización Abierta**

Esta fase implicó el ordenamiento y la selectividad de las categorías que emergieron en la revisión y análisis de la información derivada de las entrevistas a los actores sociales. Para ello transcribí completamente cada una de las entrevistas realizadas y desglosé la información en tres unidades de significado, luego realicé un análisis del texto línea a línea, con la finalidad de ir identificando palabras claves o frases.

La información extraída de cada unidad de análisis, conlleva a proyectar la idea de Heidegger (citado en Martínez, ob. cit.); quien sostiene que el ser humano es un ser interpretativo; es decir, más que un instrumento para adquirir conocimiento, es el modo natural del ser de los seres humanos, y todos los intentos cognoscitivos para desarrollar conocimiento no son sino expresiones de la interpretación del mundo.

Sobre este particular, es importante lo señalado por el mencionado autor en tanto: “La visión del todo da sentido a las partes y la comprensión de éstas a mejorar la del todo: conociendo el bosque se comprenden mejor los árboles, y captando la particularidad de éstos se mejora la comprensión del bosque.” (p. 90)

Desde esta perspectiva, las categorías que surgieron se presentan a continuación con sus respectivos códigos:

**Matriz 4. Unidad de Significación: Acompañamiento Pedagógico**

Actor Social	Categoría	Código
1, 2, 3, 4,5,6,7,8	Significado del Acompañamiento Pedagógico	<b>SIGAP</b> EAP-AS-01- L:23-30 EAP-AS-01- L:31-34  EAP-AS-02- L:16-27 EAP-AS-02- L:82-87  EAP-AS-03- L:79-83 EAP-AS-03- L:110-112  EAP-AS-04- L:62-67 EAP-AS-04- L:122-130 EAP-AS-04- L:134-138 EAP-AS-04- L:203-207 EAP-AS-04- L:209-212  EAP-AS-05- L:113-115 EAP-AS-05- L:260-263  EAP-AS-06- L: 110-116 EAP-AS-06- L: 271-274  EAP-AS-07- L: 85-91 EAP-AS-07- L: 252-257 EAP-AS-07- L: 262-265  EAP-AS-08- L: 91-94 EAP-AS-08- L: 158-162
1, 2, 3, 4,5,6,7,8	Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico	<b>FREAP</b> EAP-AS-01- L:100-102  EAP-AS-02- L:61-63 EAP-AS-02- L:148-151 EAP-AS-02- L:160-163  EAP-AS-03- L:135-140  EAP-AS-04- L:194-199  EAP-AS-05- L: 150-151  EAP-AS-06- L: 62-64 EAP-AS-06- L: 146-148 EAP-AS-06- L: 151-157  EAP-AS-07- L: 58-60 EAP-AS-07- L: 101-102 EAP-AS-07- L: 121-126  EAP-AS-08- L: 97-101
4,7,8	Motivación	<b>MOTIV</b> EAP-AS-04- L:40-42 EAP-AS-04-L:90-92 EAP-AS-04-L:213-220  EAP-AS-07-L: 69-70 EAP-AS-07-L: 129-136 EAP-AS-08-L: 164-174

**Matriz 4 (cont)****Unidad de Significación: Acompañamiento Pedagógico**

Actor Social	Categoría	Código
2, 4,5,6,7,8	Autonomía	AUTON EAP-AS-02- L:76-77  EAP-AS-04- L:100-101  EAP-AS-05- L: 67-69 EAP-AS-05- L: 103-105 EAP-AS-05- L:248-252  EAP-AS-06- L: 40-48 EAP-AS-06- L: 101-103 EAP-AS-06- L:118-120 EAP-AS-06- L:177-182 EAP-AS-06- L: 197-200 EAP-AS-06- L: 214-216  EAP-AS-07-L: 163-166  EAP-AS-08-L: 150-155
1, 2, 4,5,6,7,8	Comunicación	COMUN EAP-AS-01- L:142-148 EAP-AS-01- L:253-259  EAP-AS-02- L:54-58 EAP-AS-02-L:164-170  EAP-AS-04-L:68-72 EAP-AS-04-L:190-193  EAP-AS-05-L: 84-86 EAP-AS-05-L:135-138 EAP-AS-05-L:152-158 EAP-AS-05-L:202-204 EAP-AS-05-L:254-256  EAP-AS-06-L:136-142 EAP-AS-06-L:222-231 EAP-AS-06-L: 288-291  EAP-AS-07-L: 62-67 EAP-AS-07-L: 269-274  EAP-AS-08-L: 83-86 EAP-AS-08-L: 115-116 EAP-AS-08-L: 119-122
1,6,8	Orientación	ORIEN EAP-AS-01- L:42-43 EAP-AS-01- L:113-116  EAP-AS-06- L:162-163 EAP-AS-06- L:166-169  EAP-AS-08- L: 132-134

**Matriz 4 (cont)****Unidad de Significación: Acompañamiento Pedagógico**

Actor Social	Categoría	Código
1,3,5,8	Valores y creencias	VALYC EAP-AS-01- L: 222-228 EAP-AS-01- L: 289-296  EAP-AS-03- L: 25-28  EAP-AS-05- L: 64-66  EAP-AS-08- L: 187-198
1,2,3,5,8	Formación permanente	FORMP  EAP-AS-01- L:241-244 EAP-AS-01- L:443-446 EAP-AS-01- L:478-487  EAP-AS-02- L:115-118 EAP-AS-02- L:185-186  EAP-AS-03- L:117-120  EAP-AS-05- L:28-30 EAP-AS-05- L:132-134 EAP-AS-05- L:167-170  EAP-AS-08- L:19-21
1,5,7	Satisfacción laboral	SATLA  EAP-AS-01- L: 134-139  EAP-AS-05- L: 72-74  EAP-AS-07- L: 43-45
1,7	Trabajo en Equipo	TRAEQ  EAP-AS-01- L:45-47 EAP-AS-01- L:120-127  EAP-AS-07- L: 177-182
1	Realimentación	REALI  EAP-AS-01- L:82-85 EAP-AS-01- L:127-133 EAP-AS-01- L:162-167  EAP-AS-03- L:18-20 EAP-AS-03- L:156-159

### Matriz 4 (cont)

#### Unidad de Significación: Acompañamiento Pedagógico

1,3,6	Seguimiento	SEGUI EAP-AS-01- L:85-93 EAP-AS-01- L:103-108  EAP-AS-03- L:29-32 EAP-AS-03- L:94-95 EAP-AS-03- L:162-167  EAP-AS-06-L:68-74 EAP-AS-06-L: 86-89
<b>Sub-Total Categorías: Doce categorías emergentes (12)</b>		

### Matriz 5

#### Unidad de Significación: Saberes y Haceres

Actor Social	Categoría	Código
6,8	Experiencias Académicas	EXPAC EAP-AS-06- L: 26-29 EAP-AS-08- L: 103-107
1,4,5,6,7,8	Evaluación del desempeño docente	EVADD  EAP-AS-01- L:317-322  EAP-AS-04- L:17-19 EAP-AS-04- L:26-27  EAP-AS-05- L: 17-22  EAP-AS-06- L: 20-25 EAP-AS-06- L: 103-107  EAP-AS-07- L: 23-25 EAP-AS-07- L: 142-148  EAP-AS-08- L: 14-19

**Matriz 5 (cont)****Unidad de Significación: Saberes y Haceres**

Actor Social	Categoría	Código
1,2,3,4,5,6,7,8	Cosmovisión del hacer docente	<b>COSHD</b> EAP-AS-01- L:325-336 EAP-AS-01- L:342-345 EAP-AS-01- L:349-357 EAP-AS-02- L:98-108 EAP-AS-03- L: 36-41 EAP-AS-04- L: 20-23 EAP-AS-04- L:103-108 EAP-AS-05- L: 23-27 EAP-AS-06- L: 123-127 EAP-AS-07- L: 91-96 EAP-AS-07- L: 112-116 EAP-AS-07- L: 229-240 EAP-AS-07- L: 248-252 EAP-AS-08- L: 81-83 EAP-AS-08-L: 101-103 EAP-AS-08-L: 143-145
1,2	Programas de Estudio	<b>PROGE</b> EAP-AS-01- L:416-419 EAP-AS-02- L:32-39
3,6,8	Modos del saber docente	<b>MODHD</b> EAP-AS-03- L:169-175 EAP-AS-06- L: 185-190 EAP-AS-08- L:34-46
6,7	Rendimiento Académico	<b>RENAC</b> EAP-AS-06- L:260-268 EAP-AS-07-L:171-173

**Matriz 5 (cont)**

**Unidad de Significación: Saberes y Haceres**

Actor Social	Categoría	Código
2,4,5,6,7,8	Estrategias didácticas	ESTDI EAP-AS-02-L:67-70 EAP-AS-04- L:43-48 EAP-AS-05- L: 38-44 EAP-AS-05- L: 45-48 EAP-AS-06- L:48-52 EAP-AS-06- L: 169-174 EAP-AS-06- L: 205-210 EAP-AS-07-L: 31-39 EAP-AS-07-L: 166-171 EAP-AS-08-L: 26-33
4,5	Técnicas de evaluación	TECEV EAP-AS-04- L:51-57 EAP-AS-05- L: 53-59
5,6,7	Praxis pedagógica	PRAXP EAP-AS-05- L: 50-52 EAP-AS-06- L:82-85 EAP-AS-07- L:201-213
2,4,5	Uso de las TIC	USTIC EAP-AS-02- L:138-143 EAP-AS-04- L:188-190 EAP-AS-05- L:279-282 EAP-AS-05- L:284-287
1,3	Diversidad de Roles	DIVER EAP-AS-01- L:434-438 EAP-AS-03- L: 141-144
1,5,6	Calidad de la educación	CALED EAP-AS-01- L.412-416 EAP-AS-05- L: 363-267 EAP-AS-06- L:274-276
<b>Sub-Total Categorías: Doce categorías emergentes (12)</b>		



**Matriz 6 (cont)****Unidad de Significación: Complejidad de Experiencias**

Actor Social	Categoría	Código
1	Interdisciplinariedad	INTDI EAP-AS-01- L:218-222 EAP-AS-01- L:262-269 EAP-AS-01- L:274-278 EAP-AS-01- L:281-285 EAP-AS-01- L:322-325 EAP-AS-01- L:461-467
1,2,4,5,6,7,8	Incertidumbre	INCER EAP-AS-01- L:231-236 EAP-AS-02- L:171-174 EAP-AS-04- L:29-35 EAP-AS-05- L: 120-122 EAP-AS-06- L: 76-82 EAP-AS-06-L: 90-98 EAP-AS-06-L: 257-258 EAP-AS-06-L: 278-284 EAP-AS-07-L: 45-53 EAP-AS-07-L: 156-159 EAP-AS-07-L: 193-201 EAP-AS-07-L: 219-225 EAP-AS-08-L: 50-53 EAP-AS-08-L: 138-142
1, 3,4,5	Política institucional	POLIN EAP-AS-01- L:507-510 EAP-AS-03- L:105-108 EAP-AS-04- L:145-150 EAP-AS-04- L:221-224 EAP-AS-05- L:175-177
4,5,6,7	Distancia Geográfica	DISGE EAP-AS-04- L:163-169 EAP-AS-05- L: 106-110 EAP-AS-06- L: 200-204 EAP-AS-07- L: 18-19 EAP-AS-07- L: 75-77 EAP-AS-07- L: 102-107 EAP-AS-07- L: 257-260 EAP-AS-07- L:265-269

**Matriz 6 (cont)****Unidad de Significación: Complejidad de Experiencias**

Actor Social	Categoría	Código
1,2,4,5,7	Recursos Presupuestarios	RECPR EAP-AS-01- L:497-499 EAP-AS-01- L:504-506 EAP-AS-02- L: 151-154 EAP-AS-04- L:179-181 EAP-AS-05- L: 171-174 EAP-AS-05- L: 187-190 EAP-AS-07-L: 187-193
2,4	Resistencia al Cambio	RESCA EAP-AS-02- L:88-95 EAP-AS-04- L:184-187
1,4,6,8	Desconocimiento de Procesos	DESPR EAP-AS-01- L:191-194 EAP-AS-01- L:195-202 EAP-AS-01- L:286-289 EAP-AS-04- L:73-77 EAP-AS-04- L:86-88 EAP-AS-04- L:94-96 EAP-AS-04- L:109-115 EAP-AS-05-L: 87-93 EAP-AS-06-L: 248-256 EAP-AS-08-L: 125-129
1,3,5,6,8	Multireferencialidad	MULTI EAP-AS-01-L: 19-20 EAP-AS-01-L:181-191 EAP-AS-01-L: 448-459 EAP-AS-03-L: 88-92 EAP-AS-05-L: 74-83 EAP-AS-05-L: 94-97 EAP-AS-05-L: 141-145 EAP-AS-05-L: 193-195 EAP-AS-05-L: 207-213 EAP-AS-06-L: 129-132 EAP-AS-08-L: 67-76 EAP-AS-08-L: 79-80 EAP-AS-08-L: 174-184

**Matriz 6 (cont)****Unidad de Significación: Complejidad de Experiencias**

Actor Social	Categoría	Código
1,3	Intereses	INTER EAP-AS-01- L:52-60 EAP-AS-01- L:300-303 EAP-AS-01- L:426-428 EAP-AS-01- L:429-432 EAP-AS-03- L:66-70
3,7	Autoritarismo	AUTOR EAP-AS-03- L:53-56 EAP-AS-07- L: 110-112
1,3	Realidad Social	REALS EAP-AS-01- L:420-426 EAP-AS-03- L:46-48
<b>Sub-Total Categorías: Doce categorías emergentes (12)</b>		
<b>Total de Categorías Emergentes de la Entrevista a Profundidad: Treinta y Seis (36)</b>		

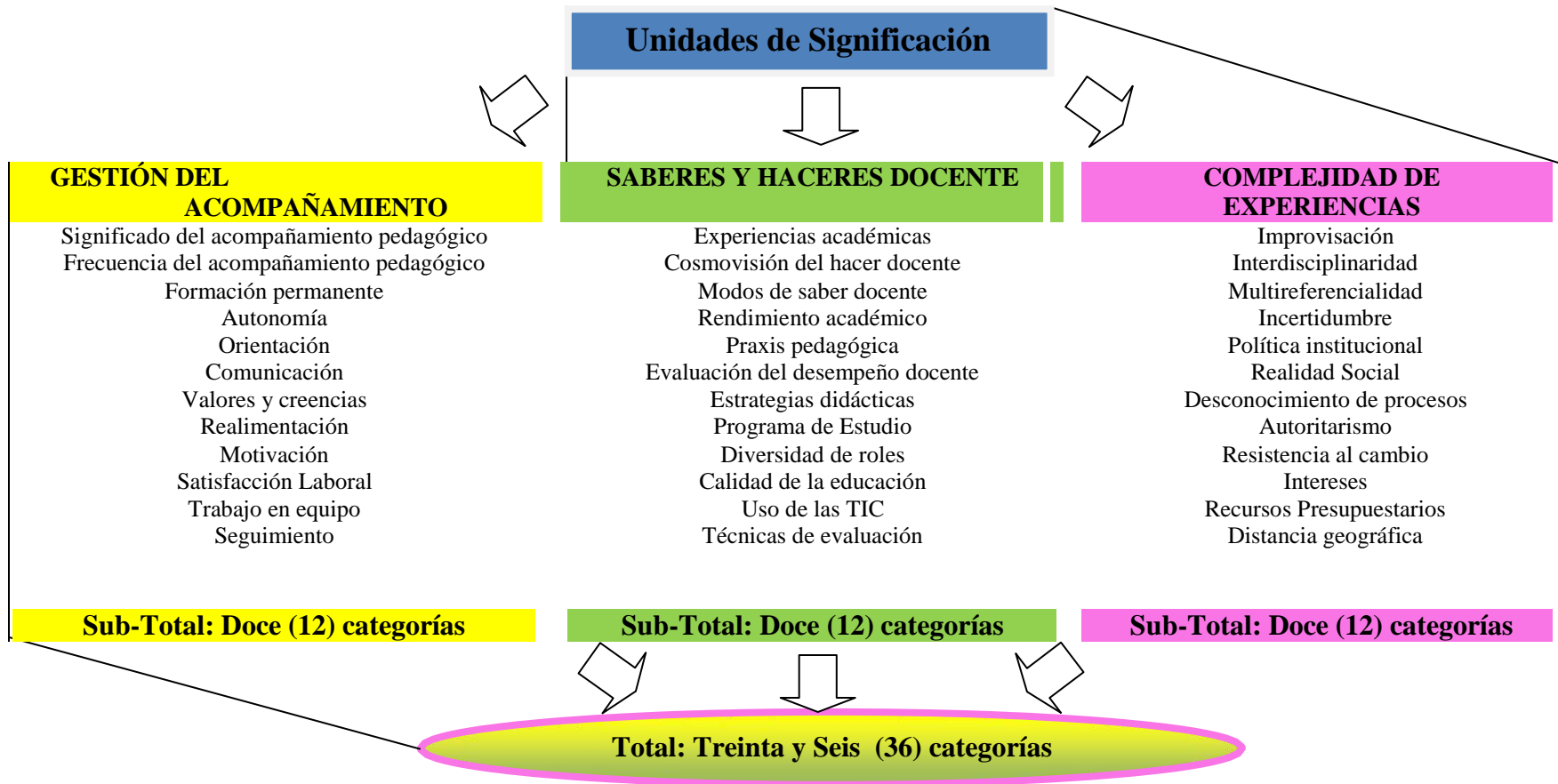
A partir de la matriz precedente, se puede apreciar en la unidad de significación: acompañamiento pedagógico, que en la figura siguiente resalto con el color amarillo, emergieron categorías las cuales codifiqué e identifiqué a continuación: Comunicación (COMUN), Orientación (ORIEN), Motivación (MOTIV), Autonomía (AUTON), Frecuencia del acompañamiento pedagógico (FREAP), Escenarios Académico (ESCNA), Significado del Acompañamiento Pedagógico (SIGAP), Formación Permanente (FORME), Valores y Creencias (VALYC), Satisfacción Laboral (SATLA), Liderazgo (LIDER), Trabajo en Equipo (TRAEQ), Retroalimentación (RETRO) y Seguimiento (SEGUI) para un total de doce (12) categorías.

El mismo procedimiento destacué para la unidad de significación: saberes y haceres docente, representada en color verde y a partir de allí, emergieron las categorías que a

continuación menciono con sus respectivos códigos: Experiencias Académicas (EXPAC), Evaluación del Desempeño Docente (EVADD), Cosmovisión del hacer docente (COSHD), Modos del Saber Docente (MODSD), Calidad de la Educación (CALIE), Rendimiento Académico (RENAC), Estrategias Didácticas (ESTDI), Técnicas de Evaluación (TECEV), Praxis Pedagógica (PRAXP), Uso de las TIC (USTIC), Programas de Estudio (PROES) y Diversidad de Roles (DIVER) lo cual constituyen doce (12) categorías.

De igual forma procedí con la unidad de significación: Complejidad de experiencias, a partir de la cual emergieron categorías que presento a continuación con sus respectivos códigos: Interdisciplinariedad (INTDI), Incertidumbre (INCER), Política institucional (POLIN), Distancia Geográfica (DISGE), Recursos Presupuestarios (RECPR), Resistencia al Cambio (RESCA), Desconocimiento de Procesos (DESPR), Multireferencialidad (MULTI), Intereses (INTER), Autoritarismo (AUTOR), Improvisación (IMPRO) y Realidad Social (REALS), representando doce (12) categorías.

De esta manera, se identificaron un total de treinta y seis (36) categorías provenientes de la actividad de categorización y codificación que se llevó a cabo, las cuales se visualizan en la figura siguiente:



**Figura 13: Sistematización de la Información**

### **Fase III: Categorización Axial**

Esta fase consistió en escudriñar aún más la información develada por los actores sociales, donde fui encontrando relaciones entre las categorías y las subcategorías, idénticamente, fui observando detenidamente cómo se iban entrecruzando. En atención a ello, considero que lo importante no es la noción de condiciones sino el descubrimiento de las maneras cómo las categorías se iban relacionando unas con otras, fragmentando aun más la información que develaron los actores sociales de este estudio.

En este sentido, para realizar el proceso de categorización axial, procedí nuevamente a revisar con detenimiento la información ya categorizada en la fase anterior, identificando la interconexión de los conceptos emergidos a partir de una visión holística.

En relación a la categoría significado del acompañamiento pedagógico, el actor social 1, hizo referencia a ésta en dos oportunidades, en la primera para definirla involucrando a los docentes nóveles y expresó lo siguiente:

El acompañamiento pedagógico es un proceso que tiene por finalidad orientar de manera permanente a los docentes adscritos a las cátedras y departamentos particularmente aquellos docentes noveles recién contratados como aquellos que se encuentran en plan de formación con la finalidad que vayan profundizando en el marco de la educación permanente no solamente en la bibliografía que deben manejar sino también cómo enfrentar los retos que tienen que ver con la asignatura que deben dictar o están dictando. [Significado del Acompañamiento Pedagógico, SIGAP, EAP-AS-01-L: 23-30]

El actor social 1, describió esta misma categoría en una segunda oportunidad, definiéndola como un proceso de supervisión tal como se refleja en el siguiente texto:

El acompañamiento pedagógico debe ser un proceso de supervisión formativa, creativa e innovadora que persigue en el profesional que ingresa recién a la universidad el perfeccionamiento constante para que comience a desarrollar su carrera docente. [Significado del Acompañamiento Pedagógico, SIGAP, EAP-AS-01-L: 31-34]

El actor social 2, también hizo referencia a esta categoría en dos oportunidades para precisar lo que entiende por acompañamiento pedagógico, en una primera ocasión refiere al término desde la óptica de los estudiantes y de los docentes instructores señalando lo siguiente:

El acompañamiento es una guía, es un soporte, es un apoyo, a cualquiera que esté en formación...o sea hay dos niveles, está lo que es apoyo pedagógico o acompañamiento pedagógico a los estudiantes que tienen algún tipo de dificultad, pero entiendo que a lo que tú refieres o lo que te interesa es lo concerniente al apoyo pedagógico que se le brinda a los profesores instructores que están en proceso de formación...y bien como te decía es un apoyo que brindamos los jefes de cátedra o los jefes de departamento a nuestros docentes, incluso, aquellos que fueron designados tutores académicos, es decir, tutor o tutora del ganador o ganadora del concurso de oposición, en otras palabras, el seguimiento y orientación que presta el tutor académico a los docentes que están en programa de formación. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-02-L: 16-27]

En una segunda ocasión el actor social 2, argumenta la definición de acompañamiento pedagógico desde el punto de vista de la experiencia docente y señala:

En cualquier proceso de formación el acompañamiento pedagógico es vital es fundamental la orientación, la guía, el apoyo, las recomendaciones, eso no implica que tú no tengas respuestas o recetas para solventar cualquier tipo de situaciones, sin embargo sí hay una experiencia de los profesores que tienen más tiempo que están en el escalafón universitario [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-02-L: 82-87]

Del mismo modo, se aprecia que el actor social 3, refiere en dos ocasiones al significado de acompañamiento pedagógico, lo define expresando que:

El acompañamiento pedagógico lo concibo como un proceso de orientación a los docentes, de acompañamiento como lo dice la palabra, un guía, una mamá o un papá que le dice a su hijo este es el camino correcto. Es estar allí pendiente que el instructor cumpla cabalmente con sus actividades y responsabilidades. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-03-L: 79-83]

Posteriormente, agrega un indicador a lo que es el significado del acompañamiento pedagógico al señalar “yo no asisto a las clases de mis instructores, pero en ocasiones si los

he invitado para que den algún tema en mis clases, eso también es parte del acompañamiento”. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-03-L:110-112]

Dentro de esta misma categoría, el actor social 4, hace referencia en cinco oportunidades al término, para expresar desde su propia experiencia lo que significa el acompañamiento pedagógico al señalar que:

El jefe de Cátedra por lo general apoya mis iniciativas didácticas, de vez en cuando lo llamo para hablarle acerca de mi planificación y las estrategias que pienso desarrollar y siempre ha estado dispuesto a ayudarme o a contribuir con mi crecimiento profesional, ha atendido y ha aclarado mis dudas las veces que se lo he solicitado. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-04-L: 62-67]

En este mismo orden de ideas, se aprecia la definición que expresa el actor social 4, en la siguiente frase:

Para mi acompañamiento pedagógico tiene que ver con orientación, esta conceptualización viene a sustituir la anterior definición que había de supervisión que se concebía con carácter punitivo antes que orientador, ahora nosotros utilizamos acompañante pedagógico como el jefe de cátedra o el profesor académicamente con las competencias requeridas para acompañar a los profesores en sus tareas de la práctica académica, en el sentido de orientarlos en las actividades que tienen que realizar. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-04-L: 122-130]

Posteriormente, el actor social 4, en tres ocasiones aborda el acompañamiento pedagógico desde el punto de vista afectivo señalando lo siguiente:

Tiene que ver con la parte afectiva, establecer una relación humana entre el profesor que está tutorando y el que está siendo tutorado, establecer relaciones humanas para que él también a su vez pueda revertir eso en su práctica docente o sea la concepción humanística de la práctica docente, [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-04-L: 134-138]

El actor social 4, complementa la descripción anterior agregando:

Es necesario ese contacto humano, una palmada en la espalda, que exprese vas bien o debes mejorar, pero tener a tu supervisor inmediato allí, poder formularle una



pregunta, alguna inquietud o duda, que a veces escribiendo nos da flojera echar todo el cuento, [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-04- L: 203-207]

Este actor social en la siguiente expresión combina el aspecto afectivo con la forma como se da el acompañamiento pedagógico señalando “es importante el acompañamiento no solo virtual sino personal, porque nos sentimos muy solos en las regiones porque precisamente no tenemos como participar en las actividades que ofrece las cátedras”. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP- AS-04- L: 209-212]

En esta misma orientación, el actor social 5, señala “para mi acompañamiento pedagógico prácticamente es orientar, aclarar dudas a los estudiantes y por supuesto acompañado de una evaluación formativa constante”. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-05- L: 113-115]

Seguidamente, el actor social 5, diferencia la supervisión y el acompañamiento de la inspección, tal como se refleja en la siguiente expresión:

Acompañamiento pedagógico, el título es muy pertinente, porque más que supervisión, necesitamos acompañamiento, verdad, si porque una supervisión suena más a inspección, metas y criterios, cuando el acompañamiento es aprender, promover el aprendizaje [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-05- L: 260-263]

En la misma perspectiva, el actor social 6, define el acompañamiento pedagógico y agrega la palabra didáctico para complementar la expresión y al respecto señala:

Debería llamarse acompañamiento pedagógico didáctico dado que la función del docente y del educador tiende a la misión y visión de formar procesos de interacción con sus estudiantes para que ellos edifiquen sus aprendizajes. Ese acompañamiento pedagógico en sí es el trabajo integral de orientación, interacción, comunicación, evaluación y realimentación que se debe ejecutar con los docentes en los procesos en el ambiente escolar, [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-06- L: 110-116]

Este actor social complementa la definición anterior agregando “el acompañamiento

pedagógico que nosotros recibamos es una clave para el éxito, recuerda que es orientación, guía, tu bastón de apoyo, quien corrige tus errores y te aplaude tus aciertos”. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP- AS-06- L: 271-274].

Por su parte, el actor social 7, relaciona el acompañamiento pedagógico con la comunicación en aras de mejorar las debilidades y afianzar las fortalezas, expresando lo siguiente:

El acompañamiento pedagógico para los docentes, implica una comunicación entre los gerentes, los coordinadores, los jefes de cátedra y jefes de departamento, tutores académicos, el personal de control de estudios, todos los que somos administradores escolares para que se mejore las fallas que uno presenta o para innovar en cuanto a la planificación, evaluación, estrategias y medios instruccionales para favorecer el aprendizaje de los alumnos, [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-07- L: 85-91]

Seguidamente, el actor social 7, emplea el término para expresar que debe revisarse las funciones de los Jefes de Cátedra, Jefes de Departamento y Tutores Académicos y opina:

Lo mismo debe ocurrir en la relación tutora académica vs. docente en programa de formación. Pienso que se debería revisar cuáles son las funciones de los Jefes de Cátedra, de Departamento y Tutores de profesores en programa de formación y velar por que se cumplan, no podemos estar nosotros en un lado y ellos en otro, [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-07- L: 252-257]

Este actor social, retoma el significado otorgado inicialmente y expresa en relación a sus supervisores inmediatos “que nos hagan conocer nuestras fortalezas y nuestras debilidades en aras de ir mejorando y creciendo como personas y como profesionales. Que se haga uso de otras estrategias distintas a la del teléfono para comunicarnos”. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-07- L: 262-265].

En la misma orientación, el actor social 8, señala que “el acompañamiento pedagógico debe referirse a orientar, supervisar, coordinar, formar. El acompañamiento es fundamental desarrollar con eficacia, eficiencia y efectividad el trabajo docente”. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS- 08- L: 91-94]

Para cerrar el proceso conversatorio y con visión de futuro, el actor social 8, menciona “ojalá y su trabajo sirva para que efectivamente exista el acompañamiento pedagógico a los docentes instructores. Para que se dé ese proceso de guía, de orientación de apoyo, sabes eso es lo que uno necesita sobre todo cuando se está tan lejos de la sede central”. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP- AS-08- L: 158-162]

De la información develada en torno al significado del acompañamiento pedagógico emergieron las siguientes subcategorías: proceso, docentes noveles, orientación, formación y capacitación, educación permanente, retos, supervisión, perfeccionamiento, carrera docente, guía, apoyo, dificultad, preparación, concurso de oposición, programa de formación, informe de actuación, situaciones, cumplimiento, actividades, responsabilidades, iniciativas, planificación y estrategias.

Aunado a lo anterior, también brotaron las subcategorías que se mencionan a continuación: crecimiento profesional, competencias, práctica docente, concepción humanística, contacto, inquietud, duda, virtualidad, solitarios, evaluación formativa, metas, criterios, promover aprendizaje, interacción, comunicación, realimentación, ambiente, clave de éxito, bastón, errores, aciertos, funciones, fortalezas, debilidades, eficacia, eficiencia, efectividad y distancia.

En relación a la categoría frecuencia del acompañamiento pedagógico, el actor social 1, señala la periodicidad con la que realiza sus funciones como Jefe de Departamento y al respecto expone:

Lo hago permanentemente y de eso pueden dar fe los docentes instructores a mi cargo. En Caracas es más sencillo, convoco a reuniones, como te expresé, antes era semanales ahora quincenales, [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-01- L: 100-102]

El actor social 2, hace referencia a la frecuencia con la que realiza el acompañamiento pedagógico como Jefe de Cátedra y los medios utilizados indicando:

Pudiera decirte que dos veces en el semestre o quizás tres contactos virtuales, incluso a veces opto por llamarlos telefónicamente depende de la urgencia e importancia del

caso. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-02- L: 61-63]

El actor social 2, refuerza lo anterior en una segunda ocasión señalando “normalmente yo mantengo un contacto permanente, permanentemente estoy en contacto con ella, un promedio de tres veces por semestre, esta persona me envía informes periódicos de las actividades”. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico, FREAP, EAP-AS-02- L: 148-151]

Idénticamente, el actor social 2, expresa los momentos puntuales para realizar acompañamiento pedagógico y señala “se dan por lo menos en tres momentos claves: al inicio, en el intermedio por lo general después de la segunda asesoría que corresponde a la primera evaluación y obviamente al final del proceso”. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico, FREAP, EAP-AS-02- L: 160-163]

Por su parte, el actor social 3, en relación a esta categoría expresa:

No tengo una frecuencia determinada de acompañamiento pedagógico, son las que necesite el docente a nuestro cargo, generalmente hago un encuentro por cada informe, es decir, una semestral, de manera presencial claro está, lo otro lo podemos resolver por teléfono previamente, si tenemos algo que conversar, que agregar al informe, [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-03- L: 135-140]

El actor social 4, informa los medios que utiliza para comunicarse con sus supervisores y justifica la poca comunicación con el volumen de trabajo de sus superiores, y en atención a ello, expresa:

Me resulta más una llamada telefónica para escuchar directamente a mis superiores y hacer cualquier consulta académica o aclarar cualquier duda de inmediato que escribir un correo y que nunca llegue respuesta o semanas más tarde y me imagino que es por la cantidad de trabajo que tienen en Caracas que se dificulta el uso constante de las TIC, [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-04- L: 194-199]

El actor social 5, refiere que más que acompañamiento es un proceso de información y señala lo siguiente “la frecuencia diría que es una o quizás dos meses en el semestre, yo no

diría orientado, diría a título de información”. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-05- L: 150-151]

Hay quienes señalan lo eventual que ha sido el acompañamiento pedagógico y entre ellos se encuentra el actor social 6, quien en función a su experiencia pronuncia “ha sido muy superficial y hasta cierto punto casi inexistente, tanto en mis momentos de profesor contratado como a partir que soy profesor ganador del concurso”. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-06- L: 62-64]

A la expresión anterior, agrega el actor social 6 “como ya te he venido expresando si existe acompañamiento pedagógico, no con una regularidad pero por lo menos se da de vez en cuando”. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-06- L: 146-148]

Más adelante, este actor social especifica que, aunque no es frecuente el acompañamiento pedagógico de forma presencial, cuando ocurre lo aprovecha al máximo manifestando:

Eventualmente nos comunicamos por teléfono. Bueno no es igual llamarnos por teléfono que reunirnos. Permanentemente no estamos en contacto pero si cuando lo amerita la situación y como ya te dije lo aprovecho al máximo para plantear inquietudes, para conversar sobre mis actuaciones docente, mis planificaciones, mis evaluaciones, no es con regularidad pero si productivo. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-06- L: 151-157]

De forma similar, el actor social 7, devela la poca frecuencia de acompañamiento pedagógico por parte de sus supervisores e informa que en el Centro Regional al cual está adscrito, no se realizan reuniones periódicas, señalando “ni siquiera hay reuniones aquí en el núcleo muy poco se dan con la Coordinadora, depende si hay algo importante que tratar, pero muy rara vez. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-07- L: 58-60]

El actor social 7, en relación a esta categoría afirma “pienso que he tenido muy poco acompañamiento pedagógico. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-

AS-07- L: 101-102] y agrega a este comentario lo siguiente:

Con mis jefes, creo que una vez por año y eso cuando voy a Caracas a realizar cualquier trámite administrativo. No, pero también nos llamamos de vez en cuando, como dos veces por semestre y me mantienen informada. A mi tutora la vi por última vez el día del concurso hace dos años y desde allí me ha llamado para que le devuelva la llamada como seis veces pero para lo que ya te conté. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-07- L: 121-126]

En esta misma orientación, acota el actor social 8 “a mí me agradecería mucho que mi Jefe de Cátedra o mi tutor del programa de formación tuviese mayor comunicación conmigo aunque fuese de forma virtual, o por lo menos una vez por semestre en contacto directo cara a cara”. [Frecuencia del Acompañamiento Pedagógico FREAP, EAP-AS-08- L: 97-101]

De la información suministrada en torno a la frecuencia del acompañamiento pedagógico emergieron las subcategorías: permanentemente, reuniones, semanales, quincenales, semestre, contacto virtual, teléfono, urgencia, necesidad, encuentro, presencial, consulta académica, TIC, proceso académico, información, eventualidad, regularidad, trámites administrativos, llamadas, concurso, comunicación, contacto directo.

En relación a la categoría motivación, pude apreciar que fue abordada por el actor social 4, en tres oportunidades, la primera refiere a la motivación del estudiante y señala “me inclino hacia la motivación y el reconocimiento del estudiante como un ser humano activo en la construcción de sus significados, sus conocimientos”: [Motivación, MOTIV, EAP-AS-04- L: 40-42]

En la segunda y tercera ocasión que este actor social refiere a la motivación, lo hace desde sus sentimientos como docente y expresa “pienso que mi motivación intrínseca y trascendental va más allá de cualquier debilidad del acompañamiento administrativo”. [Motivación, MOTIV, EAP-AS-04-L: 90-92]. Aunado a ello agrega:

Quando el profesor jefe sea de Cátedra o de Departamento viene nos sentimos muy complacidos y realmente motivados porque eso es necesario, hay que motivar a los profesores y nos sentimos tomados en cuenta cuando los jefes vienen, sentimos que participamos, que nos escuchan, que nos atienden como seres humanos nos sentimos valorados

y eso se proyecta a nuestro desempeño profesional, [Motivación, MOTIV, EAP-AS-04-L: 213-220]

La misma consideración fue descrita por el actor social 7, quien hace referencia a la falta de motivación expresando “me encuentro desorientada totalmente, pienso que esto es una debilidad del acompañamiento pedagógico-administrativo”. [Motivación, MOTIV, EAP-AS-07-L: 69-70].

Más adelante, este informante relaciona la falta de motivación como un indicador negativo para presentar su informe de actuación y en este particular expresa:

Por lo menos en las asignaturas que dicto, si hay material de EUS y uno tiene que documentarse con otras bibliografías, pero ya queda de parte de uno. Por cierto gracias por el material que me enviaste me ha sido de gran utilidad no solo para mí sino también para los alumnos. Y en cuanto a los libros que aparecen en el programa de formación, te diré que aquí no se consigue pero mi tutora no se ocupa de prestármelos si es que los tiene. Creo que esa es una de las razones por las cuales he atrasado un poco mis informes. [Motivación, MOTIV, EAP-AS-07-L: 129-136]

El actor social 8, en relación con la motivación, destaca:

En nuestra escuela debería existir una política que brinde apoyo e incentivo para la formación del docente universitario de relevo, es decir, que forme al docente que ingresa a la UCV, bien sea por concurso de credenciales o por concurso de oposición, más aún estos últimos que ya pasaron por el momento traumático de un concurso de oposición y con ello se constituyen en profesores ordinarios, se debe enriquecer su quehacer y saber docente, fortalecer su proceso investigativo, incentivarlo a su actualización permanente en todas las áreas del saber pero específicamente en su disciplina y sobre todo afianzar su sentido de compromiso institucional. [Motivación, MOTIV, EAP-AS-08-L: 164- 174].

En atención a la información develada sobre la motivación surgieron las subcategorías siguientes: reconocimiento, construcción de significados, sentimientos, participación, escucha, valoración, desorientada, debilidad, documentación, materiales, programas de formación, política, incentivos, apoyo, proceso, actualización permanente, disciplina, compromiso institucional.

Con relación a la categoría autonomía, el actor social 2, en su condición de Jefe de Cátedra expresó “doy un voto de confianza pero si algo está fuera de lugar lo llamo a botón. [Autonomía, AUTON, EAP-AS-02- L: 76-77]

En esta orientación, el actor social 4, indicó “Lo favorable ha sido el contribuir al desarrollo de la autonomía docente”. [Autonomía AUTON, EAP-AS-04- L: 100- 101].

Desde la perspectiva de libertad y confianza asume la autonomía el actor social 5, al señalar “la cátedra ha depositado en mí la confianza y seguridad de que el trabajo se realiza con calidad aquí en el núcleo, podría decir que tengo libertad de Cátedra o autonomía para desarrollar el trabajo” [AUTON, EAP-AS-05- L: 67-69].

Este mismo actor social, afirma que “se permite la autonomía para innovar, ejecutar y poner en práctica nuevas estrategias y metodologías de Enseñanza y Aprendizaje”. [Autonomía AUTON, EAP-AS-05- L: 103-105]

A lo anterior, agrega el actor social 5, que “esa autonomía debe entenderse bien, yo diría tienes la iniciativa de elaborar un material instruccional o mas que iniciativa la necesidad de elaborar ese material, bueno propónganlo a la cátedra. La cátedra lo revisa se le hace las evaluaciones pertinentes”. [Autonomía AUTON, EAP-AS-05- L: 248-252]

Desde otro ángulo, el actor social 6, refiere en seis ocasiones al término autonomía, en la primera oportunidad expone lo siguiente:

He tenido que recurrir a mis vivencias de pregrado y estudiar del postgrado, puesto que en este Departamento y en la misma Cátedra, no he recibido invitaciones para reunirme con ellos en Caracas, como tampoco me han visitado aquí en (se obvia nombre del centro regional), pese a las reiteradas solicitudes que he enviado ante los coordinadores de las instancias administrativas antes indicadas, por lo tanto he tenido que comprar textos de estrategias de enseñanza y evaluación para así complementar las que se sugieren en los programas de las asignaturas que he administrado, [Autonomía AUTON, EAP-AS-06- L: 40-48]

Asimismo, este actor social en una segunda ocasión, hace referencia a la libertad de Cátedra al señalar “lo positivo radica en la libertad de toma de decisiones en los diferentes



cursos que administro, verdaderamente podría decirte que hay libertad de Cátedra. [Autonomía AUTON, EAP-AS-06- L: 101-103]

Seguidamente, emplea dos términos vinculados a la autonomía como lo es la confianza y seguridad indicando “quizás he esperado mayor acompañamiento, sin embargo, la Cátedra ha depositado en mí la confianza y seguridad de que el trabajo se realiza con calidad aquí en el núcleo. Eso lo agradezco enormemente. [Autonomía AUTON, EAP-AS-06- L: 118-120]

En una cuarta oportunidad, este informante clave, retoma la libertad de Cátedra y hasta dónde puede llegar la autonomía, señalando lo siguiente:

La Cátedra es muy respetuosa de la libertad de cátedra, si yo quiero elaborar un material como por ejemplo un cuestionario, o un material de lectura con estudios de caso, una guía didáctica, esto por decirte algo que son las que yo utilizo, lo puedo hacer tranquilamente tengo autonomía siempre y cuando se encuentre dentro de los parámetros de lo expresado en los Programas de la Asignatura. [Autonomía AUTON, EAP-AS-06- L: 177-182]

Asimismo, este actor social en relación con la categoría autonomía resalta:

Me guío por el programa que la asignatura trae, los lineamientos generales de la evaluación, pero admite también la creatividad del profesor de ajustar ese programa a la realidad de los estudiantes y el concepto del trabajo, tal como te dije antes. [Autonomía AUTON, EAP- AS-06- L: 197-200]

En la sexta ocasión, el actor social 6, retoma la autonomía desde el punto de vista de la confianza que le brindan sus superiores al momento de presentar la planificación docente y al respecto expone “a veces si son revisadas otras veces nos dan un voto de confianza, nos dicen que somos autónomo, sin salirnos de los parámetros”. [Autonomía, AUTON, EAP-AS-06- L: 214-216]

El actor social 7, sostiene expresiones vinculadas con la libertad y la flexibilidad y devela “si, hay libertad, sin embargo, siguiendo los lineamientos de la Cátedra cuando se va a ejecutar ese trabajo, se sigue ese lineamiento pero hay esa flexibilidad, yo decido como

trabajar con los alumnos que den resultados positivos”. [Autonomía AUTON, EAP-AS-07-L: 163-166]

En esta misma orientación, el actor social 8, expresa “la Cátedra es muy respetuosa existe exceso de libertad de cátedra, fíjate que no tengo correcciones a los informes y mi informe del programa de formación es aprobado tal cual imagino, por eso pienso que no hay problema con los materiales que yo elaboro para mi consumo personal y también lo entrego a mis alumnos”. [Autonomía AUTON, EAP-AS-08-L: 150-155]

Revisando la información develada en torno a la categoría autonomía, emergieron las siguientes subcategorías: confianza, desarrollo, libertad, seguridad, libertad de cátedra, innovación, nuevas estrategias, iniciativa, material instruccional, vivencias, programas de asignaturas, toma de decisiones, mayor acompañamiento, parámetros establecidos, lineamientos, generales, planificación docente, flexibilidad.

La categoría comunicación es abordada por el actor social 1, en dos momentos para expresar la importancia de un verdadero proceso de comunicación, sobre todo por la distancia geográfica que separa la Jefatura de Departamento de los Núcleos Regionales. En tal sentido, al referirse a la comunicación con docentes de otras localidades señala:

Me toca informarle sobre los asuntos que se tratan en las reuniones de departamento, revisar su trabajo en el marco de las asignaturas que dicta en ese centro regional, etc. En cuanto al profesor que tenemos en Amazonas ya él está en el Escalafón Universitario, pero igual mantenemos comunicación, yo viajé el semestre pasado para allá y el jefe de Cátedra está viajando este semestre a ese centro regional. [Comunicación, COMUN, EAP-AS-01-L: 142-148]

Este actor social, argumenta el planteamiento anterior señalando la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, al expresar:

Pienso que además de las TIC que también es válido para acercarte y estar en constante comunicación con el docente, o por teléfono incluso por vía correo electrónico también es importante el contacto cara a cara, observar lo que hace el docente en el aula, su comportamiento en el núcleo, con los

discentes, con sus colegas docentes, con los empleados, con la comunidad en general, las TIC representan una de las Estrategias para el acompañamiento pedagógico, [Comunicación, COMUN, EAP-AS-01-L:253-259]

Por su parte, el actor social 2, señala que la comunicación fundamentalmente se realiza con muy poco contacto directo, indicando “mi experiencia como Jefe de Cátedra en lo que al acompañamiento pedagógico se refiere en los EUS déjame decirte que es prácticamente virtual, me contacto con los profesores de vez en cuando a través del correo electrónico, muy poco contacto personal tenemos. [Comunicación, COMUN, EAP-AS-02-L: 54-58]

El mismo actor social 2, expresa los momentos en los cuales se comunican con los docentes a su cargo, expresando:

Hay alguna comunicación, cuando hay algún tipo de problemas cuando hay algún tipo digamos de discordancia o de resultados no esperados tal como te indiqué antes depende de la urgencia del caso optamos por acudir a una llamada telefónica también, porque a veces enviamos un correo y pasan casi quince días para que nos respondan, bueno hay casos de casos algunos revisan diario o interdiario sus correos otros de vez en cuando. [Comunicación, COMUN, EAP-AS-02-L: 164-170]

El actor social 4, pronuncia en dos ocasiones su preferencia por el contacto presencial más que virtual, en la primera, resalta:

Lo único malo es que nuestra comunicación básicamente es por teléfono. En cuanto a lo administrativo también he recibido acompañamiento, el proceso de comunicación ha sido productivo en cuanto a la tramitación y ordenamiento de documentos personales para mi contratación. [Comunicación, COMUN, EAP-AS-04-L: 68-72]

En la segunda oportunidad, el actor social 4, dice “básicamente mi contacto con los jefes es por teléfono, pero a mí me gustaría más que fuese presencial y de vez en cuando por la red dado que estamos distantes de la sede central”. [Comunicación, COMUN, EAP-AS-04-L: 190-193]

El actor social 5, hace referencia a la comunicación en cinco oportunidades, en una de ellas expresa los momentos en los que se da este proceso al indicar que “a veces se comunican, si nos envían afiches sobre eventos, simposio, talleres, cursos, incluso se publican en cartelera, pero eso es general para todos los interesados. [Comunicación, COMUN, EAP-AS-05-L: 84-86]

En una segunda ocasión, aclama mayor contacto con sus superiores señalando “necesitamos más contacto con nuestros jefes, que nos digan chévere vas bien, o por el contrario, oye no me parece lo que estás haciendo debes reorientar. O déjame explicarte como dar este contenido, o cuál es la mejor estrategia de aplicar”. [Comunicación, COMUN, EAP-AS-05-L: 135-138]

En una tercera ocasión, el actor social 5, señala que la comunicación con sus superiores es importante para dar a conocer el plan de trabajo y expresa:

Hay que estar en contacto con ellos para mantener esa comunicación; informar por ejemplo en esta materia se está haciendo esto, se cambió este punto del programa por este otro y se explican las razones. También se informa la ponderación de evaluación como se acordó con los muchachos. Ellos necesitan saber el plan de trabajo que se está aplicando en cada semestre, aunque no nos respondan si está bien o está mal, [Comunicación, COMUN, EAP-AS-05-L: 152-158]

En la cuarta oportunidad, el actor social 5, refiere a la importancia de la comunicación para conocer los resultados del informe que realiza y entrega a sus superiores, por ello señala “entrego el informe junto con las notas, pero los resultados no los envía devuelto físicamente, ella lo hace llamándome y bueno como ella sabe que uno trabaja”. [Comunicación, COMUN, EAP-AS-05-L: 202-204]

Finalmente resalta la importancia de la comunicación para que se le reconozca sus aciertos y errores en aras de mejorar o fortalecer las actividades que realiza, por ello expresa “el poco contacto es para decir, todo está bien, tienes un voto de confianza, yo sé que como ser humano cometo errores y quisiera saber cuáles son para aprender de ellos”.

[Comunicación, COMUN, EAP-AS-05-L: 254-256].

El actor social 6, en tres ocasiones hace referencia a la comunicación, primeramente, para develar que tiene mayor contacto con su tutor académico que con sus superiores inmediatos indicando:

A veces hay comunicación entre nosotros. Igual pasa con el Jefe de Departamento. Mayor contacto como te dije antes es con el tutor, no sé si precisamente es porque me encuentro en programa de formación, pero con él es que tengo mayor contacto, a veces por teléfono y otras veces para el envío del informe por correo. [Comunicación, COMUN, EAP-AS- 06-L: 136-142]

Del mismo modo, en una segunda oportunidad, este actor social agrega la forma como se comunica con sus superiores inmediatos y los aspectos abordados señalando:

El tutor me envió un mensaje de texto para que lo llamara en cuanto pudiera, obviamente lo llamé enseguida, jefe es jefe, y allí me dijo envíame por correo o con un profesor viajero todo lo que tú has hecho en cuanto a docencia, investigación y extensión, por supuesto detalló que colocara número de asignaturas que administro, número de estudiantes en cada uno de ellas y número de aplazados y reprobados. Dificultades evidenciadas, nombre del postgrado que estoy haciendo, el semestre que curso y la institución, libros que he leído, recordando los que él sugirió y eventos en los que he participado, [Comunicación, COMUN, EAP-AS-06-L: 222-231]

Finalmente, en una tercera ocasión este actor social señala la importancia de una reunión para conversar y mejorar la praxis docente, cuando indica “yo pienso que es necesario un encuentro entre los docentes, estudiantes y los de allá arriba, los de Caracas, los jefes, el personal directivo, un encuentro de verdad para mejorar y no para cumplir con los procesos administrativos”. [Comunicación, COMUN, EAP-AS- 06-L: 288-291].

El actor social 7, dejó ver cómo es el proceso de comunicación con su tutora académica expresando:

A la tutora le molesta si apoyo a otra Cátedra o la Coordinación del núcleo como en efecto lo venía haciendo desde hace varios años, dice que no lo

puedo hacer porque estoy en Programa de Formación. Me dice que le envié por correo el informe con mis actuaciones en función al programa de formación, pero realmente no se reúne conmigo no sabe si es cierto lo que digo o no”. [Comunicación, COMUN, EAP-AS-07-L: 62-67]

De forma coincidente con otros informantes claves, el actor social 7, expresa la importancia de los contactos presenciales y señala al respecto:

Un teléfono no basta para mantener contacto. Menos tener que echar todo el cuento en una sola reunión presencial acordándote de todo y a las carreras menos el cuento por correo, yo escribo muy lento y con dos dedos nada mas, al igual que mi tutora, eso no va conmigo para nada, prefiero el contacto directo cara a cara donde podamos compartir sin la presión de una llamada telefónica, [Comunicación, COMUN, EAP-AS- 07-L: 269-274]

Finalmente, el actor social 8, vincula la comunicación con sus superiores como una necesidad y al respecto expresa “una llamada telefónica basta si presentamos algún problema, o de pronto un correo” [Comunicación, COMUN, EAP-AS-08-L: 115-116]

Aunado a lo anterior, este actor social anuncia que hay comunicación con sus superiores cuando debe presentarse un informe de actuación. Sobre este particular devela “cuando nos hablamos o escribimos, mi jefe de Cátedra envía referencias de autores a consultar, mi tutor me recuerda que hay que presentar el informe que debo enviárselo para él presentarlo”. [Comunicación, COMUN, EAP-AS-08-L: 119-122]

La categoría comunicación permitió identificar las subcategorías siguientes: reuniones de departamento, revisión de trabajo, escalafón universitario, tic, teléfono, correo electrónico, contacto directo, estrategias para el acompañamiento pedagógico, virtualidad, poco contacto presencial, necesidad de mayor contacto, urgencia del caso, contacto productivo, contrato, distanciamiento, eventos, carteleras, información, plan de trabajo, informe de actuación, mensaje de texto, encuentro presencial.

Con base a la categoría orientación, el actor social 1, en una primera ocasión lo relaciona con los docentes noveles en su doble condición de Jefe de Departamento y de Tutor

Académico expresa “he orientado a los docentes nóveles a mi cargo, no solo como jefe de departamento sino también como tutor académico”. [Orientación, ORIEN, EAP-AS-01- L: 42-43]

Del mismo modo, abarca la categoría orientación en términos generales indicando “también discutimos y compartimos temas propios de la Cátedra, actúo como orientador de los procesos que se generan, presento y discutimos las informaciones abordadas en los Consejos de Escuela y Facultad”. [Orientación, ORIEN, EAP-AS-01- L: 113-116]

Desde la perspectiva de los docentes instructores, el actor social 6, afirma “a veces, recibimos orientaciones o más bien recomendaciones, autores a revisar, textos para leer, información teórica práctica”. [Orientación, ORIEN, EAP-AS-06- L: 162- 163]

Aunado a lo anterior, agrega este informante “se reciben las recomendaciones verbales, por ejemplo de orientar estrategias de enseñanza, estrategias informativas y tratar de mejorar algunas cosas que se presentan, más que correcciones se reciben orientaciones”. [Orientación, ORIEN, EAP-AS-06- L: 166-169]

Por su parte, el actor social 8, hace referencia a la categoría orientación desde el apoyo que ha recibido para su trabajo académico y señala “yo informé en lo que estoy trabajando en la Maestría, el tutor me dijo que podía reorientarlo para mi Trabajo de Ascenso y en eso estoy trabajando”. [Orientación, ORIEN, EAP-AS-08- L: 132-134]

La categoría orientación se subdividió interpretativamente en las siguientes subcategorías: docentes nóveles, orientador de procesos, discusión de informaciones, información teórico-práctica, recomendaciones verbales, estrategias de enseñanza, estrategias informativas, realimentación, apoyo, trabajo académico.

En lo que se refiere a la categoría valores y creencias, expone el actor social 1:

Sin acompañamiento yo creo que se pierde una oportunidad importante no solamente para que se pueda transmitir el conocimiento sino lo fundamental, los valores de una universidad que está orientada hacia la convivencia ciudadana, los valores democráticos, la diversidad, el

pluralismo y la capacidad crítica así como servir de orientadora ante los graves problemas locales y nacionales que se presentan en el entorno. [Valores y Creencias, VALYC, EAP-AS-01- L: 222-228]

Para argumentar el planteamiento anterior, el actor social 1, relaciona esta categoría con los valores fundamentales de la Universidad expresando:

En el marco del acompañamiento que debería tener un docente que recién ingresa a la universidad es una inducción sobre los valores fundamentales de la universidad como institución universitaria. ¡Ah! sobre los principios que orientan la actividad de la universidad aparte de los procedimientos administrativos y a quién acudir, un conocimiento de la Ley y de esta institución que tiene más de doscientos años, hoy declarada patrimonio cultural de la humanidad. [Valores y Creencias, VALYC, EAP-AS-01- L: 289-296]

Otro informante clave que aborda la categoría valores y creencias, es el actor social 5, quien señala “es necesario un acompañamiento para ejecutar y desarrollar con eficiencia el trabajo docente. [Valores y Creencias, VALYC, EAP-AS-05- L: 64- 66]

Idénticamente, el actor social 5, visualiza esta categoría con visión de futuro y señala:

Ojalá y con tu investigación logremos tener esa política, creo que esa es la esencia del acompañamiento pedagógico, no basta con lo teórico, con lo que está en el papel, es importante llevar la teoría a la práctica, practicar con el ejemplo, que nos den cursos o talleres para orientarnos en nuestro hacer docente y nuestra práctica investigativa, que nos inviten a escuchar clases de profesores que ya están en el escalafón y por ende, tienen mayor experiencia, que existan recursos para reunirnos con nuestros superiores y establecer un verdadero proceso de acompañamiento pedagógico, [Valores y Creencias, VALYC, EAP-AS-08- L: 187-198]

En este sentido, la categoría valores y creencias derivó en las siguientes subcategorías: convivencia ciudadana, valores democráticos, diversidad, pluralismo, capacidad crítica, inducción, valores fundamentales de la universidad, institución universitaria, principios, actividad de la universidad, procedimientos administrativos,



conocimiento de la ley, patrimonio cultural de la humanidad.

Con relación a la categoría formación permanente, el actor social 1, afirma categóricamente “si no te encuentras frente a una exigencia como lo es un concurso de oposición para demostrar tus potencialidades, difícilmente te vas a preparar o formar en la disciplina específica”. [Formación Permanente, FORMP, EAP-AS-01- L: 241-244]

Refiriéndose a una de las funciones básicas de la Universidad como lo es la investigación, el actor social 1, expresa “tenemos docentes investigadores y allí están formándose para ello, investigando, aprendiendo haciendo y cumpliendo con cada una de las funciones de la Universidad”. [Formación Permanente FORMP, EAP-AS- 01- L: 443-446]

Idénticamente, aborda la formación permanente desde la continuidad de estudios que debe realizar el Docente Instructor y al respecto señala:

En el marco de una política de perfeccionamiento permanente y de formación, no es que el tutorado haga postgrado por hacer postgrado, sino que ese postgrado debe estar adscrito a una línea de investigación y esa línea de investigación en concordancia con una debilidad académica que tenga la institución y los núcleos para ir perfeccionándola en los procesos pedagógicos, académicos y gerenciales que se dan, en el tiempo y circunstancia en las cuales se dan los procesos. Su postgrado debe representar solo una parte de esa formación pero es necesario el acompañamiento. [Formación Permanente FORMP, EAP-AS-01- L: 478-487]

Por otra parte, el actor social 2, visualiza la formación permanente en dos oportunidades, una, a partir de la formación que se le brinda a los preparadores y al respecto señala “formando unos preparadores, una especie de asistentes en las asignaturas que yo dictaba para que después ellos pudiesen asumir la carga, como una especie de generación de relevo”. [Formación Permanente FORMP, EAP-AS-02- L: 115-118]

En consonancia con lo anterior, este informante en una segunda ocasión argumenta “vamos formando las personas en cada uno de los núcleos hasta que tenga las capacidades y

competencias necesarias”. [Formación Permanente FORMP, EAP- AS-02- L: 185-186]

El actor social 3, en su condición de Tutor Académico expresa la importancia de la formación del Docente Instructor, indicando “lo importante es que el docente se prepara, se forma, se actualiza para dar la clase y eso es lo que nosotros perseguimos, docentes comprometidos, retadores, que se formen y actualicen”. [Formación Permanente FORMP, EAP-AS-03- L: 117-120]

En tres oportunidades, el actor social 5 refiere a la formación permanente desde su propia experiencia, primeramente expresa “sigo estudiando, para mi estudiar nunca debe terminarse, estudio para aprender para compartir con mis alumnos, para ser cada día mejor profesional”. [Formación Permanente FORMAP, EAP-AS-05- L: 28-30]

Posteriormente, el actor social 5, señala lo siguiente “hace dos (2) semanas tuvimos un taller de actualización, bueno siempre tenemos talleres de actualización”. [Formación Permanente FORMP, EAP-AS-05- L: 132-134]

Seguidamente, refiere a la continuación de estudios de cuarto nivel e indica “nosotros nos seguimos formando a nivel de especialización, maestría o doctorado en otra casa de estudio que a lo mejor tiene otra visión distinta o tienen factores u elementos diferentes de ver el área en donde se está desarrollando”. [Formación Permanente FORMP, EAP-AS-05- L: 167-170]

De forma similar, el actor social 8, concibe la formación permanente vinculándola con los estudios de cuarto nivel y expresa “actualmente realizo una Maestría en el área, y lo que allí aprendo lo transmito a mis estudiantes para mantenerlos actualizados”. [Formación Permanente FORMP, EAP-AS-08- L: 19-21]

De la información develada en torno a la formación permanente surgieron las siguientes subcategorías: exigencia, concurso de oposición, demostrar potencialidades, disciplina, investigando, aprendiendo haciendo, continuidad de estudios, perfeccionamiento permanente, postgrado, línea de investigación, procesos pedagógicos, académicos y gerenciales, preparadores, generación de relevo, capacidades, competencias, actualización.

Al considerar la categoría satisfacción laboral, se aprecia que el actor social 1, le agrada colaborar con los docentes a sus cargos en especial los que están adscritos a los centros regionales y en esta dirección expresa:

Llevo sus cheques, cesta ticket, entre otros documentos administrativos y también soy el enlace para traer documentos de él bien sea a la Escuela o la Facultad. Esto le satisface muchísimo al profesor, le agrada que su jefe lo apoye en estos procesos académico-administrativos, y esto repercute en la calidad de las actividades que realiza. [Satisfacción Laboral, SATLA, EAP-AS-01- L: 134-139]

Por su parte, el actor social 5, devela que se siente “satisfecha, cómoda, agradecida por el nivel de confianza y apoyo que he tenido, que aspiro se mantenga e incremente en la medida que incluso, yo lo demande”. [Satisfacción Laboral, SATLA, EAP-AS-05- L: 72-74]

Asimismo, el actor social 7, manifiesta satisfacción laboral al expresar “el jefe de Cátedra igual el de Departamento apoya mis estrategias didácticas y siempre están a la orden para conversar y esto me satisface enormemente, [Satisfacción Laboral, SATLA, EAP-AS-07- L: 43-45]

De la categoría satisfacción laboral surgieron las siguientes subcategorías: documentos administrativos, enlace, agrado, complacencia, apoyo en procesos académico-administrativos, calidad de las actividades bienestar, comodidad agradecimiento y confianza.

La categoría trabajo en equipo, el actor social 1, la visualiza desde el compromiso y la colaboración hacia los colegas indicando “le he prestado libros de mi propiedad, trabajos que he realizado, me he reunido con ellos para compartir experiencias y vivencias”. [Trabajo en Equipo, TRAEQ, EAP-AS-01- L: 45-47]

De igual forma, este actor social manifiesta el trabajo que viene realizando con los docentes adscritos a los centros regionales, tal como se puede visualizar a continuación:

Me reúno con el docente que tenemos allá, prácticamente cada tres semanas aprovechando las asesorías grupales de los EUS,

intercambiamos materiales, compartimos experiencias, nos apoyamos en las visitas que tenemos que hacer a las instituciones centro de prácticas, reviso en su presencia las planificaciones de clase, las formas de evaluación, etc., asimismo, organizamos y planificamos las asesorías a nuestros estudiantes, [Trabajo en Equipo, TRAEQ, EAP-AS-01- L: 120-127]

Esta misma categoría, se puede apreciar en la información develada por el actor social 7, quien después de una reunión con su Tutora Académica expresa:

En nuestro último encuentro me preguntó ¿cuál es la técnica para obtener estos resultados tan buenos con los alumnos? Yo le digo que es flexibilidad que es la comunicación que hay entre alumno –docente y docente-alumno en una relación horizontal, que es el trabajar por fases para no tener acumulado el trabajo para el final del semestre, tanto para el alumno como para el docente. [Trabajo en Equipo, TRAEQ, EAP-AS-07- L: 177-182]

A partir de la información expuesta por los actores sociales en torno a la categoría trabajo en equipo, emergieron las siguientes subcategorías: asesorías grupales, intercambiamos materiales, compartimos experiencias, visitas a centros de prácticas, revisión de planificación, formas de evaluación, asesorías, resultados, flexibilidad, comunicación, relación horizontal y trabajo por fases.

Con base a la categoría realimentación, el actor social 1, expresa “nos reunimos todos los profesores del departamento con el propósito de discutir las experiencias, fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada profesor en el aula de clase”. [Realimentación, REALI, EAP-AS-01- L: 82-85]

El actor social 1, argumenta el planteamiento anterior, señalando:

Trabajamos de forma conjunta como una manera de que el docente aprenda de mi experiencia y por la otra me permite apreciar las debilidades que pueda tener (se obvia nombre pero se refiere al docente de ese centro regional) para mejorarlas o afianzar sus fortalezas. Es decir, existe un verdadero proceso de retroalimentación, un feedback permanente para reconducir el proceso en caso de ser necesario. [Realimentación, REALI,

EAP-AS-01- L: 127-133]

El actor social 3, expresa el cumplimiento de lo establecido en el Programa de Formación por parte de la instructora docente a su cargo indicando “ha cumplido responsablemente con el Programa de Formación, de lo contrario, se elaboraría un informe negativo razonado”. [Realimentación, REALI, EAP-AS-03- L: 18-20]

Como una forma de realimentar el proceso, emplea el préstamo de libros a los docentes a su cargo, al indicar: “Si tengo los libros que necesitan lo presto, aunque ya me dejé de eso, después no lo devuelven aunque uno anote a quien se los prestó, siempre hay una excusa, antes lo hacía ahora depende del docente, si se ve responsable, uno sabe a quién prestarlo”. [Realimentación, REALI, EAP-AS-03- L: 156-159]

Por otra parte, al preguntarle al actor social 3, en su condición de Tutora Académica, si revisa el informe de actuación y establece un proceso de realimentación con la Docente Instructora a su cargo, expresó “a veces lo reviso, depende de quien se trate, uno sabe a quién está tutorando y cómo está gestionando sus labores académicas. Y cuando los reviso si tengo observaciones la devuelvo por supuesto”. [Realimentación, REALI, EAP-AS-03- L: 193-195]

Una vez revisada la información develada en la categoría realimentación, emergieron las subcategorías siguientes: discutir las experiencias, fortalezas y debilidades, proceso de enseñanza y aprendizaje, trabajamos de forma conjunta, feedback permanente, reconducir el proceso, gestionando, y labores académicas.

Al trabajar la categoría seguimiento, encontré que el actor social 1, refiere a ella en dos oportunidades, primeramente, lo concibe a partir del informe que presentan todos los docentes a su cargo como Jefe de Departamento y los trámites que tiene a bien realizar, develando:

El profesor entrega todos los semestres hasta con copia a la jefatura de cátedra un informe de las actividades cumplidas y nosotros como jefes a su vez elaboramos un informe de actividades cumplidas y pendientes por

realizar de cada profesor y lo enviamos a la Coordinación Administrativa de la Escuela no solamente en el área de la docencia, sino en el marco de la investigación y la extensión, en el marco de la investigación efectivamente en el proceso de acompañamiento pedagógico, [Seguimiento, SEGUI, EAP-AS-01- L: 85-93]

En una segunda oportunidad, se ubica como Tutor Académico con Docentes Instructores a su cargo y expresa:

Redacto informe en función a sus actividades, básicamente las que están previstas en su programa de formación, que recibieron al momento de inscribirse en el respectivo concurso, en algunas ocasiones trasciende mas allá de lo que está previsto y de eso se deja constancia en el Informe que presento al Consejo de Escuela para ser elevado a las instancias respectivas, [Seguimiento, SEGUI, EAP-AS-01- L: 103-108]

Por su parte, el actor social 3, representado por una Tutora Académica señala “nadie le hace seguimiento a los docentes instructores en cuanto a las actividades que realiza”. [Seguimiento, SEGUI, EAP-AS-03- L: 94-95]

Este informante clave para el estudio, añade al razonamiento anterior, lo siguiente:

Debemos aprovechar aunque sea ese único encuentro con ellos para que nos comenten que les pareció el texto, para que le sirvió en su programa de formación, cómo puede aprovechar el contenido para transmitirlo a sus alumnos y/o para incorporar aspectos básicos en el trabajo que deberá presentar para ascender. [Seguimiento, SEGUI, EAP-AS-03- L: 162-167]

Siguiendo con esta categoría, el actor social 6, hace referencia a dos instancias académicas a las que tienen que rendir cuentas y por ende, los respectivos responsables de estas instancias deberían hacerle un seguimiento como personal docente y de investigación, y en relación a ello afirma:

Te puedo decir que hasta el momento solo he recibido tutorías de parte del actual jefe de cátedra, pero más de forma asistemizada, muy informal; bueno siempre con mucha delicadeza y exquisitez didáctico académica. Ahora después que concursé tengo otra instancia mas a quien rendirle cuentas y ese es mi tutor académico, es poco el contacto con él,

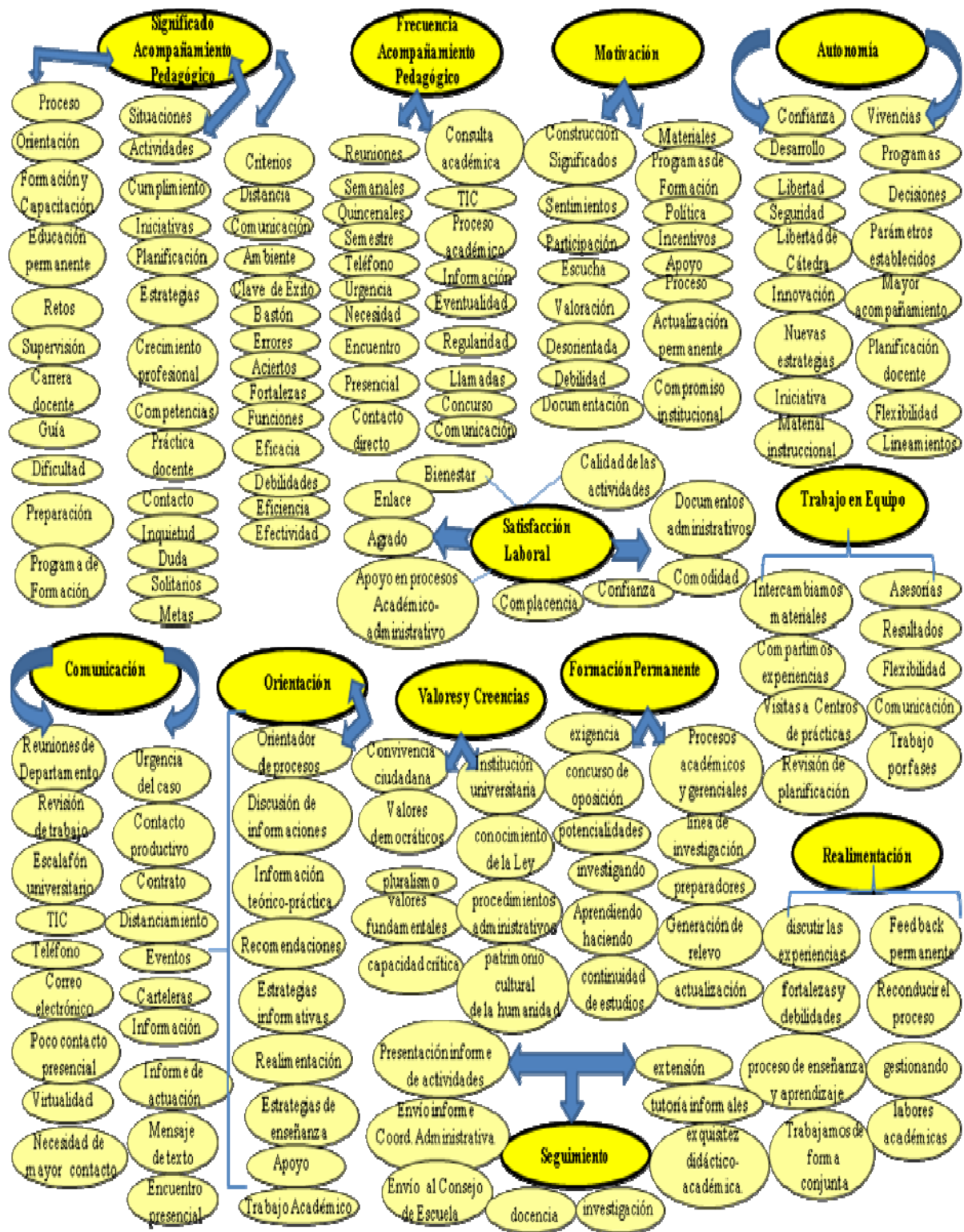
pero las veces que se ha dado, ha sido muy productivo. [Seguimiento, SEGUI, EAP-AS-06-L: 68-74]

Este actor social sustenta el razonamiento anterior, indicando “las jefaturas del Departamento y de la Cátedra, incluso, me atrevo a agregar nuevamente al tutor académico, se limitan a enviar al final de todo el semestre un resumen de las actividades cumplidas durante ese lapso administrativo”. [Seguimiento, SEGUI, EAP-AS-06-L: 86-89]

A partir de la información develada en la categoría seguimiento, brotaron las subcategorías siguientes: presentación de informe de actividades cumplidas, redacto informe, envío informe a la Coordinación Administrativa, envío informe al Consejo de Escuela, docencia, investigación, extensión, programa de formación, tutorías asistematizadas, tutoría informales y exquisitez didáctico-académica.

En esta orientación, puedo interpretar la unidad de significación: acompañamiento pedagógico al Docente Instructor universitario, como un proceso que persigue que este profesional se descubra en permanente construcción, saber que su identidad se construye en las decisiones y acciones que realiza, hacerlos responsables de su accionar docente porque son capaces de convertir sus experiencias en procesos con sentido y significado. La interrelación entre el tutor y el tutoreado es determinante en los procesos de formación y depende fundamentalmente de las maneras de hacer de cada uno.

Este acompañamiento pedagógico no significa necesariamente acuerdos y alianzas, se da con mayor frecuencia en la confrontación de ideas y el desacuerdo en la opiniones y esto es lo que hace que verdaderamente se genere un proceso interactivo, reflexivo y crítico en el accionar docente, lo que ofrece mayor posibilidad de perfeccionamiento en las relaciones entre categorías y subcategorías, tal como se aprecia en la siguiente figura:



**Figura 14. Categorización Axial Respecto al Acompañamiento Pedagógico**



De la misma forma, procedí para ubicar las subcategorías a partir de la unidad de significación: Saberes y Haceres Docentes, en la interpretación de los conceptos más reducidos en su especificación semántica derivados de cada una de las categorías ya identificadas.

Ahora bien, en relación a la categoría experiencias académicas, señalada por el actor social 6, apreció lo siguiente:

He sido jurado de trabajos de licenciatura, tutor de varios trabajos; y te reitero algo que pienso puede ser de valor para tu trabajo de investigación: fui contratado desde Enero de 2004 hasta Febrero de 2008, fecha en la que concursé y gané un medio tiempo en esta institución. [Experiencias Académicas, EXPAC- EAP-AS-06- L: 26-29]

Por su parte, el actor social 8, expresa la importancia del intercambio de experiencias entre pares, señalando:

Es importante conocer cómo nuestros colegas abordan distintos contenidos en las diferentes asignaturas que impartimos y por supuesto viceversa, de qué forma yo las trabajo, así podemos compartir experiencias y vivencias, además de trabajar con visión compartida. [Experiencias Académicas, EXPAC- EAP-AS-08- L: 103-107]

A partir de la información develada en la categoría experiencias académicas, emergieron las siguientes subcategorías: valor, investigación, trabajos de licenciatura, concurso, institución, colegas, asignaturas, compartir experiencias, vivencias, visión compartida.

Con base a la categoría evaluación del desempeño docente, expuesta por el actor social 1, se vislumbra:

Esta es una escuela de pedagogía que no se revisa, tenemos cursos en EUS-Capital o en otros núcleos regionales... donde algunas asignaturas como (se obvia los nombres de las asignaturas), donde hay más de noventa por ciento de aplazados...y entonces los profesores dicen... es que los alumnos son brutos o

no estudian [Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-01- L: 317-322]

Por su parte, el actor social 4, hace referencia a la categoría evaluación del desempeño docente, en dos oportunidades, en una de ellas, expresa “he contribuido con el aprendizaje de los estudiantes que se inician en la carrera de Licenciatura en Educación” [Evaluación del desempeño docente EAP-AS-04- L: 17-19]

En la segunda ocasión el actor social 4, se autoevalúa de la siguiente forma “califiqué mi actuación como mediadora y buena. No considero excelente mi actuación” [Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-04- L: 26-27]

El actor social 5, al examinar su actuación como Docente Instructor expone:

Considero que ha sido muy bueno (hace referencia al desempeño docente) puesto que creo que siempre se debe trabajar en función de superarse a sí mismo; y, la excelencia y la calidad es una meta a la cual permanentemente se debe ir en su búsqueda, ello ayudará a mantener un espíritu crítico y creador para desarrollar una labor de calidad en donde el ser humano esté presente siempre [Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-05- L: 17-22]

El actor social 6, concibe la evaluación del desempeño docente desde la planificación de sus cursos y comenta:

He asistido puntualmente al centro de trabajo. También he desarrollado la planificación de los cursos académicos con calidad tal cual como lo ha pautado la programación del Consejo de Escuela e igualmente he operacionalizado todas mis planificaciones curriculares de acuerdo a lo convenido con los estudiantes, interactuantes de mis cursos. [Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-06- L: 20-25]

En una segunda oportunidad, el actor social 6, relaciona la evaluación del desempeño docente con la necesidad de reunirse con sus superiores inmediatos y al respecto argumenta:

Siento que se pierden oportunidades valiosas y esto sería lo negativo, para fortalecer mi quehacer docente y mejorar mi desempeño integral, tanto en el ámbito profesional como en el socio-humano, por considerar que

evaluar el desempeño mejora la calidad del proceso pedagógico.”  
[Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-06- L: 103-107]

El actor social 7, refiere a la evaluación del desempeño docente a partir de su formación y actualización, por ello expone “pongo lo mejor de mí para formarme, leer, innovar, actualizarme, aprender día a día y tener cosas nuevas que aportar a mis estudiantes y para compartir con mis colegas”. [Evaluación del desempeño docente, EVADD- EAP-AS-07- L: 23-25]

Más adelante el actor social 7, visualiza la evaluación del desempeño docente desde los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando:

Cuál ha sido la actitud de los alumnos durante las asesorías, como yo trabajo por fases, cómo me ha ido con los alumnos con esas fases, cuáles son los resultados negativos o positivos qué sugerencias propongo a la cátedra para mejorar la asignatura y cuáles han sido mis logros. Números de estudiantes aplazados, incluido los que nunca hacen acto de presencia en el semestre [Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-07- L: 142-148]

Finalmente, al preguntarle al actor social 8, cómo considera su evaluación del desempeño docente, señaló:

Pienso que bueno, cumplo con mi trabajo, sigo instrucciones, asisto puntualmente al centro. Desarrollo planificaciones curriculares atendiendo al programa de la asignatura y a lo convenido con los estudiantes en nuestro primer encuentro de clase. En fin, además de mi carga docente he sido tutor y jurado de trabajos de licenciatura [Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-08- L: 14-19]

A partir de la información extraída en la categoría evaluación del desempeño docente, brotaron las subcategorías siguientes: pedagogía, EUS, licenciatura, actuación, trabajar, superarse, meta, búsqueda, calidad , planificación , programación, consejo de escuela, convenio, carga docente, actitud de los alumnos, estudiantes aprobados, estudiantes aplazados, resultados obtenidos, ámbito profesional, proceso pedagógico, asistencia puntual, seguimiento de instrucciones, asesorías, desarrollo de planificaciones curriculares.

En cuanto a la categoría cosmovisión del hacer docente, el actor social 1, la visualiza desde tres perspectivas, en la primera vincula esta categoría con la falta de evaluación y expone:

Nadie evalúa al profesor, al profesor no lo evalúa ni la Cátedra, no lo evalúa el Departamento, ni el tutor, no lo evalúa nadie, menos se autoevalúa, pareciera que el profesor entre más raspe a los alumnos es mejor profesor, cuando en una escuela de pedagogía que se precie de ser una escuela de pedagogía debería estar en un constante proceso de revisión en donde la cultura institucional como elemento orientador del proceso de perfeccionamiento pedagógico en crecimiento es sumamente importante, eso no se hace aquí, entonces pareciera que los brutos son los estudiantes y los que tienen el poder formal del conocimiento, en el marco de la cultura bancaria de Freire somos nosotros los docentes [Cosmovisión del hacer docente, COSHD- EAP-AS-01- L: 325-336]

En una segunda ocasión, el actor social 1, representa la categoría cosmovisión del hacer docente con la revisión de los procesos pedagógicos y la formación del docente novel, indicando lo siguiente:

Una escuela de pedagogía que no se revisa, donde no se revisan los procesos evaluativos, si hay alguna institución que debe revisar los procesos pedagógicos son las escuelas de formación de formadores porque estamos creando una cultura hacia los docentes que van a ser los protagonistas de los procesos de evaluación y de formación del ciudadano que necesita la sociedad. [Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-01- L: 342-347]

En la tercera oportunidad, el actor social 1, enlaza la categoría cosmovisión del hacer docente con las estrategias pedagógicas que utiliza el docente y al respecto expone:

En una escuela de pedagogía donde debería estar en los primeros semestres los mejores profesores en cuanto a formación, en cuanto a conocimiento amplio y suficiente de la disciplina, en relación a las estrategias que utiliza y que enamoren a los estudiantes en la carrera, entonces colocan a los profesores mas castradores que tienen el mayor nivel de aplazados, que tienen las peores estrategias pedagógicas y eso lo digo con sentido de responsabilidad porque estoy cansado de señalarlo en Consejo de Escuela, y bastante que lo han manifestado los estudiantes.

[Cosmovisión del hacer docente, COSHD- EAP-AS-01- L: 349-357]

Por otra parte, el actor social 2, en torno a la categoría cosmovisión del hacer docente, hace énfasis en la importancia del dominio de los contenidos y de la didáctica, señalando:

Muy importante el apoyo, la guía, etcétera y hay que saber llevar las características para darle apoyo para hacerle un acompañamiento pedagógico a los profesionales tiene características bien distintas...a veces tú tienes profesionales que son especialistas en un área pero no tienen digamos la formación pedagógica necesaria, para la docencia se requieren dos cosas una el dominio del manejo de los contenidos de las cosas propias del área en la cual vas a trabajar, de las asignaturas, no se puede enseñar lo que no se conoce, pero no basta con saber algo para poderlo enseñar, hace falta la parte didáctica, la parte pedagógica y esa muchas veces no se tiene. [Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-02- L: 98-108]

En torno a esta categoría, el actor social 3 expresa “registro cada encuentro con ellos, fecha, actividades realizadas, por realizar, discusión de lecturas recomendadas, etc y asigno un próximo encuentro en caso de ser necesario donde deben adelantar lo conversado en función a cada uno de los períodos que refleja el programa de formación, y en la medida que vayan cumpliendo voy elaborando los informes” [Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-03- L: 36-41]

Sobre la categoría cosmovisión del hacer docente, aprecio que el actor social 4, coincide con el actor social 2, relacionando esta categoría con conocimiento (dominio de los contenidos) y la metodología (proceso didáctico), señalando al respecto:

Aprendizaje en el ámbito de la asignatura que dicto corresponde al conocimiento y puesta en práctica de habilidades metodológicas para la detección de un problema socio-educativo y su solución o soluciones. [Cosmovisión del hacer docente EAP-AS-04- L: 20-23]

Por su parte, el actor social 4, sobre la cosmovisión del hacer docente, manifiesta que el Jefe de Cátedra, hace le hace seguimiento a través del informe que presenta

semestralmente, argumentando lo siguiente:

El Jefe de Cátedra me exigió que al final del semestre, le entregara un informe acerca de los elementos del proceso didáctico desarrollado, esta actividad fue beneficiosa en relación con mi autoevaluación reflexiva, allí contemplé todo lo que hice en el transcurso del semestre, cómo lo hice, estrategias empleadas, resultados obtenidos, etc. [Cosmovisión del hacer docente, COSHD- EAP-AS-04- L: 103-108]

Desde el punto de vista personal, el actor social 5, señala: “cuando estudiaba tenía el sueño de ser docente de esta casa de estudios y logré alcanzar ese sueño, esa meta y por ello siento que cada día debo prepararme más, debo ser mejor, estar preparada para las preguntas que puedan formularme mis alumnos, para la disertación que pueda tener con mis colegas” [Cosmovisión del hacer docente, COSHD- EAP- AS-05- L: 23-27]

En otro orden de ideas, para el actor social 6, la cosmovisión del hacer docente está relacionada con el hecho de que “en todo espacio de la enseñanza, el acompañamiento pedagógico es imprescindible, porque la enseñanza es un proceso socio humano interactivo en donde debe haber entrevistas de cara a cara y sobre todo se gana un espacio para el consenso y disenso.” [Cosmovisión del hacer docente, COSHD- EAP-AS-06- L: 123-127]

Coincidiendo con el actor social 6, en relación a la importancia del acompañamiento pedagógico, el actor social 7 señala:

Muchas veces nosotros pensamos que estamos haciendo las cosas bien y cometemos errores, pero si tú tienes un acompañamiento pedagógico que se está dando cuenta de las fallas, se puede trabajar en base a esas fallas y mejorar el proceso, o al contrario, si tienes aciertos que te lo reconozcan para seguir adelante por el camino correcto. [Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-07- L: 91-96]

Sin embargo, habría que destacar lo que el actor social 7, expresa en cuanto a su tutor y al rol que éste debe realmente desempeñar. En este sentido, anuncia “todo le disgusta si se trata de un apoyo que yo pueda brindar a otra Cátedra. Me amenaza con informes negativos [Cosmovisión del hacer docente” COSHD- EAP-AS-07- L: 111-115]

Este actor social, pronuncia algunas consideraciones e interrogantes:

Cuando se termina cada semestre se debería hacer unos talleres o unas dinámicas de grupos para ese acompañamiento pedagógico. ¿Qué pasa en ciertas materias que hay tantos aplazados? ¿Qué pasa cuando un docente es tutor o es jurado de una tesis y es de Caracas y la tesis es del núcleo? ¿Cuál es la solución que podemos hacer nosotros para trabajar con los alumnos? También se ha presentado el caso que hay profesores que son tutores y jurados, eso es más difícil de concebir. ¿Qué podemos hacer nosotros para mejorar el trabajo? Pero debe haber acompañamiento pedagógico de forma presencial cara a cara tutor-turoreado, jefe-instructor, la universidad debe implementar una política de acompañamiento pedagógico presencial, unos talleres de actualización, cursos de actualización docente, reuniones, etc. [Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-07- L: 229-240]

Sobre la base de lo expuesto, es conveniente destacar, lo que continúa develando el actor social 7:

Yo lo único que digo es que el trabajo docente no significa presionar a los alumnos en un plan de estresarlos, es aplicar estrategias, dinámicas de trabajo, en una comunicación docente-alumno y alumno-docente y si se quiere entablar esa relación que pueda tener éxito y que los alumnos aprueben la materia si se quiere con gusto. [Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-07- L: 248-252]

En el mismo orden de ideas, el actor social 8, en relación a sus superiores inmediatos expresa “deben estar pendientes de nosotros, de lo qué hacemos, de lo que transmitimos a nuestros estudiantes, de orientarnos, decirnos si lo hacemos bien o mal”. [Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-08- L: 81-83]

Para argumentar este planteamiento, el actor social 8, afirma “ello permitiría enriquecer las experiencias de aprendizaje y por ende, redundaría en la calidad del proceso educativo que imparto en mi aula de clase” [Cosmovisión del hacer docente, COSHD- EAP-AS-08-L: 101-103]

En las generalizaciones anteriores, se visualiza los procesos inmersos en la categoría cosmovisión del hacer docente, y el mismo actor social 8, argumenta “no se es docente o

investigador por arte de magia o por un decreto o por una resolución, esto se consolida mediante un proceso de formación teórica, reflexiva y práctica.” [Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-08-L: 143-145]

A partir de la información develada en la categoría cosmovisión del hacer docente salieron las subcategorías siguientes: evalúa, auto evalúa, pedagogía, escuela, revisión, cultura institucional, orientador, proceso, conocimiento, evaluativos, formación, sociedad disciplina, estrategias, apoyo, guía, informes, prácticas, proceso didáctico, resultados obtenidos, acompañamiento pedagógico.

En cuanto a la categoría programas de estudio, señalada por el actor social 1, éste lo relaciona en función del currículo, expresando “no nos hemos puesto de acuerdo en cambiarlo, cambiar nuestro currículo...tenemos programas de estudio que hay que revisarlos urgentemente frente a lo que demanda el país”. [Programas de Estudio, PROGE-EAP-AS-01- L: 416-419]

Por su parte, el actor social 2, en relación a la categoría programas de estudio hace mención a las modalidades que ofrece la Escuela de Educación, señalando:

La Escuela de Educación tiene tres regímenes de trabajo, un régimen anual con tres menciones, tanto en el diurno como en el nocturno., tienes otro régimen que es el componente docente, que son estudiantes de otras carreras que una vez culminada buena parte de su carrera original hacen una formación pedagógica para salir con dos títulos, o sea en la Escuela de Educación se les da la licenciatura con mención en la especialidad de su Escuela de origen y están los estudios universitarios supervisados. [Programas de Estudio, PROGE-EAP-AS-02- L: 32-39]

De la información revelada en la categoría programas de estudio, germinaron las subcategorías que se presentan a continuación: currículo, revisión de programas, escuela de educación, regímenes, modalidades de estudio, anual, componente docente, EUS, carreras, formación pedagógica.

Referente a la categoría modos del saber docente, manifestada por el actor social 3,



aprecio que la misma está relacionada con los contenidos y utilidad que se le da a los textos, de allí que expone:

Los textos que se indican deben servir para la forma como aborda su clase, como concibe el conocimiento pedagógico, como transmite ese saber, para todo eso debe servir las referencias, por eso el instructor tiene que señalar su importancia, lo debe hacer de manera oral y de manera escrita, incluso, debe fichar, esquematizar y presentar a su tutor” [Modos del saber docente, MODSD-EAP-AS-03- L: 169-175]

Por otra parte, el actor social 6, relaciona esta categoría con los materiales instruccionales que se elaboran para las diferentes asignaturas y al respecto señala:

Puedo crear bajo un marco de lineamientos generales que le pertenece a la cátedra y que nosotros podemos perfectamente ser creativos y presentar a los alumnos un material de apoyo que los oriente en su proceso de aprendizaje, por lo general yo me la paso creando cuestionario o guías de estudio básicamente para que los alumnos puedan prepararse mejor para determinada evaluación. [Modos del saber docente, MODSD-EAP-AS-06- L: 185-190]

No obstante, el actor social 8, hace énfasis en que el proceso de aprendizaje va más allá de la evaluación y los modos de evaluar, de allí que señale lo siguiente:

No todo lo que se enseña debe convertirse en objeto de evaluación. Como estudiante de pregrado que fui y como estudiante de postgrado que soy, puedo decirte que hay profesores que enseñan bien, sus estrategias llegan a la audiencia, aunque su forma de evaluar no sea la más adecuada o se ajuste a lo que ha enseñado o a sus estrategias de trabajo. Soy partidario de que un buen profesor es el que garantiza el éxito de todos aquellos que estén dispuestos a alcanzarlo y para ello las estrategias y la forma de evaluación tiene mucho que ver, por ello para mí lo importante es hacerse entender para provocar el aprendizaje, es decir, cuando doy una clase lo importante no es hablar para ser oído sino explicarme para ser comprendido. . [Modos del saber docente, MODSD -EAP-AS-08- L: 34-46]

Sobre la base de los testimonios de los actores sociales, en la categoría modos del saber docente, emergieron las siguientes subcategorías: conocimiento pedagógico,

referencias, lineamientos generales, creatividad, material de apoyo, proceso de aprendizaje, cuestionarios, guías de estudio y evaluación.

Relativo a la categoría rendimiento académico, considerada por el actor 6, éste destaca el hecho de la importancia que tiene el rescatar el capital intelectual en los estudiantes ucevistas, y dentro de esta perspectiva expresa:

Hace falta retomar en el estudiante el espíritu ucevista que estamos perdiendo. Estamos perdiendo porque he notado que el estudiante es apático, un desgano una diferencia para cubrir el estatus que tenemos. El ucevista es una persona que tiene que dedicarse a investigar y es apático a la lectura y no está ejerciendo su rol como futuro Licenciado en Educación y de sujeto intelectual académico que requiere el contraste con el educador en Venezuela. Todo licenciado es y estaba pendiente de la lectura y preocupado por el esfuerzo y auto esfuerzo, están bajando los niveles y está afectando la calidad del egresado. [Rendimiento Académico, RENAC, EAP-AS-06- L: 260-268]

El actor social 7, relaciona el rendimiento académico con los materiales instruccionales elaborados y afirma “pienso que eso es un excelente material de apoyo que me ha dado resultado semestre tras semestre y eso se ve en el rendimiento académico.” [Rendimiento Académico, RENAC-EAP-AS-07-L: 171-173]

A partir de la información develada en la categoría rendimiento académico, surgieron las subcategorías siguientes: estatus, rol, futuro, licenciado, educación, esfuerzo y niveles.

Con base a la categoría estrategias didácticas, el actor 2 en su condición de Jefe de Cátedra, se refirió a las estrategias que emplea el Docente Instructor e indicó “solicito sus cronogramas de actividades, cómo van a desarrollar un tema, qué estrategias van a seguir, informe de aprobados y reprobados por asignaturas, informe de actividades cumplidas en el semestre, en fin.” [Estrategias didácticas, ESTDI- EAP-AS-02-L: 67-70]

Mientras que el actor social 4, al referirse a las estrategias didácticas utilizadas manifiesta “como estrategia didáctica utilizo con mayor frecuencia podría decirse que el

trabajo cooperativo, exposiciones y participación en discusiones guiadas. Asimismo podría decirte que también utilizo otras estrategias didácticas tales como: organizadores previos, preguntas intercaladas, analogías, señalizaciones discursivas y tipográficas, ilustraciones y organizadores gráficos” [Estrategias didácticas, ESTDI- EAP-AS-04- L: 43-48]

En relación a esta categoría, existen diversas estrategias didácticas utilizadas por los distintos docentes, tal es el caso del actor social 5, cuando expresa:

Entre los que puedo comentarte están: Trabajos en equipo, desarrollo de procesos fenomenológicos para generar análisis, reflexión y explicación desde la visión epistémico de cada participante; exposiciones a partir de esquemas, mapas mentales y mapas conceptuales como herramienta estratégica socializada; análisis y estudio de casos; demostraciones; simulación de fenómenos sociales en el campo económico. [Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-05- L: 38-44]

Cabe destacar que el actor social 5, en referencia a las estrategias didácticas señaladas anteriormente, aclara lo siguiente “no aplico todas las estrategias claro está, sino dos o tres estrategias dependiendo de la audiencia, del número de alumnos que tenga inscritos, de resto me apoyo en las clases magistrales” [Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-05- L: 45-48]

En esta indagación pude observar las diferentes estrategias didácticas utilizadas por los actores sociales, por ello, considero necesario destacar en cada uno de los entrevistados, el sentido y dirección de las estrategias didácticas utilizadas. Siendo así, vale la pena destacar el planteamiento del actor social 6 cuando expresa: “Es valioso acotar que mi trabajo docente lo he direccionado mediante las estrategias que aprendí y aprendo de mis profesores de pre y postgrado. Es decir, lo que aprendí como estudiante de este mismo núcleo y lo que aprendo actualmente en el postgrado que estoy haciendo.” [Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-06- L: 48-52]

En este orden de ideas, el actor social 6 hace mención a los materiales instruccionales y señala “el material lo envía la cátedra al centro regional y a cada profesor se le da un material actualizado que son los mismos materiales que se le da al alumno para su uso

durante el semestre, de resto nosotros debemos tener capacidad suficiente para abordar los contenidos a desarrollar en cada una de las asignaturas que dictamos”. [Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-06- L: 169-174]

En una tercera ocasión, el actor social 6, hace referencia a esta categoría relacionándola con las características de los estudiantes y expresa lo siguiente:

Construyo esas guías de estudio atendiendo a las necesidades de cada grupo, hay grupos muy buenos de los cuales tú aprendes y basta con girar instrucciones y hay otros grupos flojos que debes prestar atención individualizada en el marco del tiempo que puedes hacerlo recuerda que ellos prácticamente vienen a clase viernes y sábado y a cursar distintas materias [Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-06- L: 205-210]

Por otro lado, el actor social 7, al referirse a la categoría estrategias didácticas, indica:

Una de mis estrategias es la observación y registro en cada asesoría individual y grupal cada acontecimiento porque pienso que debemos trabajar las individualidades incluso individualidades dentro de trabajos grupales. Sabes que en EUS los estudiantes y docentes trabajamos a nuestro propio ritmo lo importante es lograr los objetivos de la modalidad y de cada una de las asignaturas que en ella se imparte. Mi clave de éxito en trabajar las individualidades de los estudiantes y orientar con mayor dedicación aquellos que ameritan más atención y esto lo sé tanto por su comportamiento como por su rendimiento. [Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-07-L: 31-39]

Asimismo, para ilustrar la manera de cómo aplica las estrategias didácticas en su quehacer docente, el actor social 7 expresa:

Por ejemplo yo doy mis clases con el módulo de la cátedra, y de en cuando invento ejercicios, estudio de casos, preguntas orientadoras para los exámenes, pido apoyo a los alumnos mas destacados para que me ayuden a tipearlo, yo no manejo muy bien la computadora sabes, pero reviso minuciosamente lo que transcriben, lo arreglo, etc. [Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-07-L: 166-171]

El actor social 8, al referirse a esta categoría señala la diversidad de estrategias utilizadas y expone:

Mi trabajo docente lo hago a través de estrategias didácticas que aprendí cuando yo era estudiante del núcleo y también las que constantemente aprendo en la Maestría. Hago uso de muchas de esas estrategias en mi aula de clase, como, por ejemplo, círculos de lecturas, trabajos individuales y grupales corregidos por sus compañeros, elaboro formatos de autoevaluación y coevaluación, invitación de especialistas en el área, foros, en fin, depende del semestre y del grupo de alumnos que tengas. [Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-08-L: 26-33]

A partir de la información develada en la categoría estrategias didácticas brotaron las subcategorías que siguen: organizadores previos, trabajo en equipo, análisis, reflexión, exposiciones, herramientas, audiencias, contenidos, asignaturas, materias, observación, objetivos, clave, éxito, casos, praxis pedagógica, asesoría, reflexión, análisis de procesos, enseñanza, interacción, informe, computadora, correo, círculos de lecturas, trabajos individuales y grupales, trabajos corregidos por compañero, formatos de autoevaluación y coevaluación, invitación de especialistas en el área.

Referente a la categoría técnicas de evaluación, develada por el actor social 4, éste señala las técnicas y los procedimientos de evaluación que utiliza, expresándolo de la siguiente manera:

La técnica didáctica que se utilizó en este semestre fue la observación participante y como instrumento de registro el Diario de Clases; para la evaluación sumativa, utilizo la corrección de procesos y resultados con ponderación numérica, establecimiento de criterios de evaluación ajustada a asignaciones académicas y objetivos de la asignatura, apoyado en una Hoja de Registro Mixta como instrumento. [Técnicas de evaluación, TECEV-EAP-AS-04- L: 51-57]

Cabe considerar que el actor social 5, expresa las distintas técnicas e instrumentos de evaluación que utiliza, señalando:

Yo utilizo es la típica evaluación diagnóstica para conocer los conocimientos previos que traen los estudiantes frente a determinado tópico, la evaluación formativa para retroalimentar el proceso e indicar al alumno cuando va bien o cuando debe mejorar y la evaluación sumativa necesaria para calificar con una nota cuantitativa al estudiante, y todo esto

lo hago mediante la participación, trabajos escritos, pruebas, ensayos, resúmenes, otros. [Técnicas de evaluación, TECEV-EAP-AS-05- L: 53-59]

A partir de la información develada en la categoría técnicas de evaluación, emergieron las subcategorías: observación participante, registros, criterios, instrumentos, evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa, ponderación numérica, calificación, participación, trabajos escritos, pruebas, ensayos, resúmenes.

Relativo a la categoría praxis pedagógica, expuesta por el actor social 5, éste señala que “cuatro asesorías en un semestre es muy poco para desarrollar tanto contenido, sobre todo de la asignatura que imparto y de muchas otras que también sé que son profundas en contenido, reflexión y análisis” [Praxis pedagógica, PRAXP- EAP-AS-05- L: 50-52]

De la misma manera y dentro de la categoría praxis pedagógica, el actor social 6 hace referencia a la siguiente situación “uno siente que carece de un apoyo valioso que le permita mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como también los procesos de evaluación y realimentación de interacción con los estudiantes” [Praxis pedagógica, PRAXP-EAP-AS-06- L: 82-85]

Cabe considerar por otra parte, lo concerniente a la praxis pedagógica del Tutor Académico y lo que señala el actor social 7:

No discutimos los libros sino le digo cuáles leí y listo, claro yo le muestro que los fiché y ya. Ah y te comento que la profesora (se obvia nombre pero se refiere a otra profesora que está en programa de formación bajo la misma tutora) es quien toma nota de lo que vamos conversando para elaborar el informe, la profesora (se obvia nombre se refiere a la tutora) le dice copia ahí esto, copia lo otro, y ella es la que hace los dos informes para que la tutora lo firme y lo selle. Por lo menos las dos veces que me ha tocado ha sido así, la tutora le dice lo traes el lunes para firmarlo y sellarlo, pienso que esto ocurre como no hay secretaria en el Departamento y la profesora no sabe escribir en computadora, me imagino que es por eso y se apoya de la otra profesora, pero esto debe ser válido, alguien tiene que tipearlo si ella no sabe utilizar la computadora sino para enviar y recibir correo, [Praxis pedagógica, PRAXP-EAP-AS-07- L:201-213]

De la información develada en la categoría praxis pedagógica, surgieron las subcategorías que se mencionan: asesorías, contenido, asignatura, reflexión, análisis, apoyo, procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos de evaluación, realimentación, interacción con los estudiantes, libros, notas, informe, no sabe utilizar la computadora, enviar y recibir correo.

Con base a la categoría uso de las TIC, develada por el actor social 2, se aprecia:

Eso coincidió con una experiencia que yo estaba haciendo de educación a distancia o sea tratar de hacer virtual el proceso con los estudiantes y esta persona ad honorem estuvo apoyándome en ese semestre cubriendo parte de las actividades y teniendo algunas reuniones remediales con algunos estudiantes y los apoyaba en el uso de la plataforma tecnológica [Uso de las TIC, USTIC-EAP-AS-02- L: 138-143]

Desde una perspectiva más general, el actor social 4 expresa “todavía contamos con profesores que no tienen ni un correo electrónico, mucho menos manejan las TIC, prefieren el uso del teléfono.” [Uso de las TIC, USTIC-EAP-AS-04- L: 188-190]

En similares circunstancias, el actor social 5 señala “tengo correo electrónico y la jefa de cátedra también y todos creo en la Cátedra y el Departamento pero se ha visto cierta debilidad en cuanto al uso de esa técnica (correo electrónico)”, [Uso de las TIC, USTIC-EAP-AS-05- L: 227-229]

Cabe señalar que de acuerdo a los testimonios de los distintos actores sociales, el uso de las TIC es limitado. De allí lo expresado por el actor social 5 “por lo menos mi Jefa de Cátedra maneja el computador y de pronto recibo un correo de ella para pedirme un informe o una información específica” [Uso de las TIC, USTIC- EAP- AS-05- L: 231-233]

De la categoría uso de las TIC, surgieron las siguientes subcategorías: poca experiencia, educación a distancia, virtual, plataforma, debilidad tecnológica, resistencia, tecnológica, computador, correo electrónico, técnica, informe, información.

En cuanto a la categoría diversidad de roles, el actor social 1, relaciona las múltiples

funciones que realiza como personal docente y de investigación frente a la calidad del trabajo, de allí que comenta “eso se logra con el trabajo que hemos venido realizando y difundiendo, con nuestra presencia en reuniones de Cátedra y Departamento, con nuestras participaciones en distintas Comisiones y diferentes cargos académico-administrativo que hemos asumido, con tutorías de trabajos de Licenciatura” [Diversidad de Roles, DIVER- EAP-AS-01- L:434-438]

Sobre lo anterior, el actor social 3 coincide con el actor social 1 cuando señala “uno tiene tanto trabajo, tantas comisiones, trabajos de investigación, tesis, en fin, que a veces uno deja de lado la importancia que tiene el reunirse con estos docentes noveles” [Diversidad de Roles, DIVER- EAP-AS-03- L: 141-144]

A partir de la categoría diversidad de roles surgieron las subcategorías: reuniones de cátedra, reuniones de departamento, distintas comisiones, diferentes cargos académicos, atención a tesis, tutorías, docentes noveles, participación.

Relativo a la categoría calidad de la educación, expuesta por el actor social 1, se precisa “esta es una escuela que incluso tiene diez años discutiendo un nuevo diseño curricular y todavía no nos hemos puesto de acuerdo, tenemos a los estudios universitarios supervisados con un diseño curricular desfasado que tiene más de treinta años” [Calidad de la educación EAP-AS-01- L.412-416]

Desde otra perspectiva, el actor social 5 en el aspecto relativo a la calidad de la educación, señala “así lo es la calidad de servicio y eso es lo que nosotros hacemos brindamos un servicio de calidad a nuestros estudiantes que redundará en el bienestar institucional y la calidad de la educación repercute en el ámbito personal y profesional.” [Calidad de la educación, CALED-EAP-AS-05- L: 363-267]

En un sentido más amplio, el actor social 6 expresa “ahora se está restaurando una política de que el profesor que exige de que el estudiante alcance el nivel de calidad y éxito es censurado como perseguidor del estudiante.” [Calidad de la educación, CALED-EAP-AS-06- L: 274-276]



De la misma forma, a partir de la categoría calidad de la educación brotaron las siguientes subcategorías: diseño curricular, diseño curricular desfasado, calidad de servicio, bienestar institucional, repercute en el ámbito personal y profesional, restaurando una política, calidad y éxito. El mismo procedimiento se realizó para la unidad de significación: saberes y haceres docente, respecto a las categorías y subcategorías que emergieron en ese universo y lo muestro en la figura siguiente:

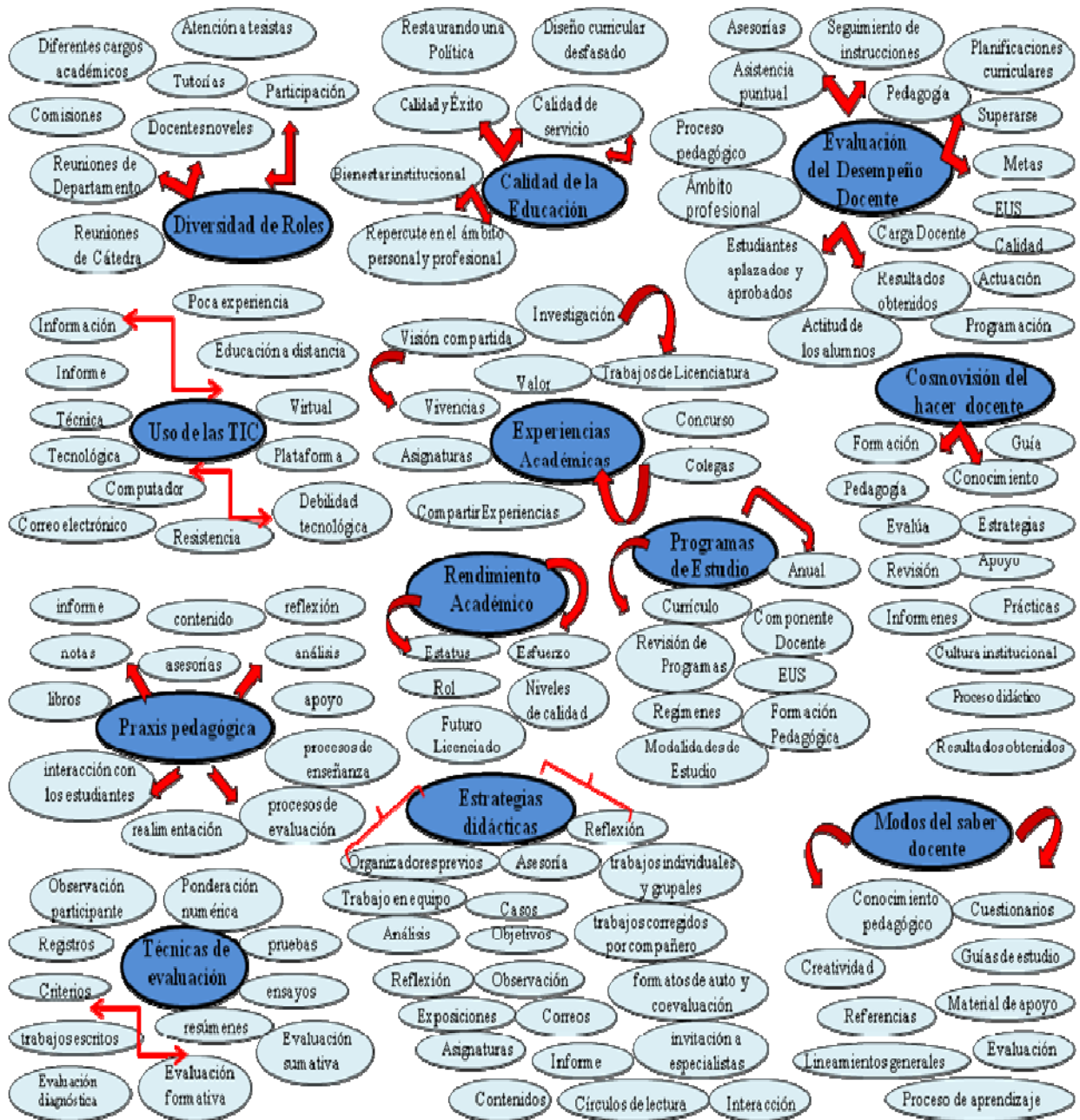


Figura 15. Categorización Axial Respecto a Saberes y Haceres Docente

En relación a la categoría interdisciplinariedad, ésta es señalada por el actor social 1, en seis oportunidades, en la primera expresa “hoy yo creo que el acompañamiento pedagógico en el marco de una política de desarrollo del talento humano para asumir el nuevo liderazgo que necesita la universidad en cualquiera de sus instancias de gobierno académico y administrativo o gerencial es fundamental”. [Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L: 218-222]

En una segunda ocasión, este informante clave refiere a la necesidad del acompañamiento pedagógico, sobre todo a los docentes adscritos a los diferentes Centros Regionales de la Escuela de Educación, indicando:

La mayoría de los profesores que están en esos núcleos me parece que necesitan absolutamente todo un proceso de acompañamiento, es más lo que debería haber es verdaderamente un acompañamiento pedagógico, si hay algo, si hay personas que necesitan acompañamiento pedagógico son los profesores de todos los núcleos regionales, tienen a mi modo de ver grandes carencias desde el punto de vista intelectual y pedagógico, [Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L: 262-269]

Con referencia a la misma categoría interdisciplinariedad, el actor social 1 continúa señalando que las políticas permanentes de acompañamiento pedagógico permiten el perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores, acotando:

El problema es que haya una política permanente de acompañamiento pedagógico de las cátedras y departamentos con la finalidad de perfeccionar los procesos pedagógicos y encauzar el perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores que se encuentran adscritos a las diferentes cátedras, [Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L: 274-278]

Seguidamente, el actor social 1, hace referencia al apoyo y orientación que ha prestado a su colega, expresando:

Yo sin ser de esa cátedra lo he apoyado, le he dado libros e incluso le he orientado hacia las diferentes...tanto hacia la maestría como el doctorado que en este momento está cursando... y eso lo hago porque es mi colega,

porque lo aprecio, porque me ha pedido la ayuda, [Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L: 281-285]

Continuando con el actor social 1, en relación a la interdisciplinariedad señala que “no hay la posibilidad efectiva de que haya un proceso de orientación y de discusión en una escuela de pedagogía para buscar los factores externos e internos de por qué los altos índices de aplazados [Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L: 322-325]

El actor social 1, argumenta esta categoría desde el punto de vista de la necesidad de un proceso efectivo de supervisión, señalando:

Que a los docentes instructores verdaderamente se le brinde un proceso de acompañamiento para ello habría que supervisar efectivamente a los tutores, que se le brinde un proceso de inducción, no solo para que conozca las distintas instancias de la UCV, que se le dé la oportunidad de trabajar en cada uno de los programas de estudio (EUS, Componente Docente y el Régimen Anual) sino también sobre estrategias pedagógicas, que en todos los programas de formación, [Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L:461-467]

A partir de la información develada en la categoría interdisciplinariedad, emergieron las siguientes subcategorías: desarrollo del talento humano, liderazgo, universidad, instancias de gobierno, núcleos regionales, carencias intelectuales y pedagógicas, procesos pedagógicos, perfeccionamiento, desarrollo profesional, ayuda, proceso de orientación, discusión, factores externos e internos, altos índices de aplazados, supervisar, proceso de inducción, programas de estudio, estrategias pedagógicas, programas de formación.

En otro orden de ideas, con base a la categoría, incertidumbre, expuesta por el actor social 1 se tiene que:

El acompañamiento pedagógico es ideal para los profesores que solo dictan su clase y no tienen horarios administrativos opinando: qué acompañamiento pedagógico se le puede dar a una persona que solo viene a dar su clase y se va, no está obligado a cumplir con aspectos administrativos, como por ejemplo asistir a las reuniones de cátedra y departamento, [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-01- L: 230-233]

Por su parte, el actor social 2, comenta que entre los estudiantes existe cierta desconfianza hacia los profesores contratados, considerando que: “los propios estudiantes tienen una especie de prurito pareciera que el profesor viajero que es de la Escuela es realmente el profesor y el profesor que se contrata no tiene muchas veces la misma credibilidad”. [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-02- L: 171-174]

Continuando con la categoría incertidumbre, el actor social 4, agrega un indicador importante como lo es la confusión, argumentando a través de un ejemplo lo siguiente:

Iba más allá de lo que me solicitaban causándoles confusión reflejada en el proceso y en el resultado de la construcción de saberes; también los instrumentos de evaluación fueron muy técnicos soslayando el rico contenido cualitativo en el cual se revela la complejidad socio-cognitiva y contextualizada que dice más que criterios de evaluación preestablecidos o escalas de estimación, [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-04- L: 29-35]

Siguiendo con la categoría incertidumbre el actor social 5, teme a la represalia por ello se limita a la hora de responder a las preguntas formuladas en la entrevista “dije que no quisiera responder a aspectos que me puedan comprometer, recuerda que aún no he concursado y puede haber represalia, mi concurso está a punto de salir”. [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-05- L: 120-122]

Por otro lado, el actor social 6, se refiere al poco contacto con sus superiores inmediatos y los posibles conflictos que puede tener con los estudiantes, propiciado por el descontento en cuanto a estrategias y contenidos inequívocos, expresando al respecto:

A veces uno se siente como desprotegido en el sentido de no poder contar con una ayuda directa que permita realizar un trabajo de mayor calidad, efectividad y status académico. También esto ocasiona choques con los estudiantes; porque algunos viajan a Caracas a cursar ciertas asignaturas y generan comentarios sobre algunas estrategias y contenidos que uno utiliza, que para ellos resultan anacrónicos y fuera del contexto contemporáneo, [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-06- L: 76-82]

En esta misma categoría, el actor social 6, continúa dando su opinión en cuanto a

que no recibe ningún tipo de apoyo ni incentivo que le permita mejorar su desempeño laboral, develando lo siguiente:

No se reciben sugerencias para mejorar el desempeño docente y esto es lo que verdaderamente debería prevalecer para hablar propiamente de un acompañamiento pedagógico, que nos den herramientas para reconocer nuestros errores y fortalecerlos o sencillamente para repotenciar nuestros aciertos, que nos suministren bibliografías, que nos expresen una palabra para mejorar o enriquecer lo que hacemos, o para felicitarnos si ese es el caso. Tener a nuestros superiores inmediatos cara a cara para disertar entre iguales o casi iguales y que no se limite nuestra interacción a un simple informe técnico, [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-06-L: 90-98]

El actor social 6, alude a los conflictos que se presentan entre jefes inmediatos-docentes instructores y entre docente-estudiante por la falta de comunicación que existe haciendo referencia en cómo es perjudicado:

Si me afecta porque trae desencuentro en el intercambio cotidiano con los estudiantes y generalmente algunas formulaciones de los mismos estudiantes te vienen afectando, que son mal concebida, se viene convirtiendo en chisme que ocasiona un conflicto interpersonal a nivel de centro y que muchas veces son asumidas en Caracas sin pruebas de la verdad y entonces el chisme se convierte en un elemento de perturbación, [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-06-L: 278-284]

De igual forma, el actor social 6, insiste en la importancia que tiene la comunicación y en las fallas evidentes que ha sufrido por la falta de información entre él y sus superiores:

El problema es que poco nos vemos para conversar. Desde el punto de vista administrativo te confieso que ando perdida siempre estoy buscando apoyo de los otros docentes para que me orienten en cuanto a la documentación que hay que llevar para Caracas, en qué momento se hace, etc., lo concerniente a mi inscripción para el concurso, por cierto casi no concurso, me parece que es ilógico que el concurso aparezca en prensa nacional y no en prensa regional, casi ni me entero para inscribirme, todo un proceso saber qué documentos debía llevar, y ni te cuento para concursar es en Caracas y no en la región, [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-07- L: 45-53]

Por otro lado, el actor social 7, expresa su angustia en cuanto a la poca comunicación y las estrategias que tiene que aplicar para poder obtener información de su interés, expresando lo siguiente: “mi tutora no me da ningún tipo de información al menos que yo llame y la pida, de verdad yo vivo con ello una situación de incertidumbre. [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-07-L: 156-159]

El actor social 7, prosigue su entrevista relatando las travesías que tiene que pasar cuando le corresponde viajar a Caracas para recibir asesoramiento, así mismo comenta el exceso de carga laboral que tiene su Tutora Académica en la Universidad.

Yo podría ir y regresar el mismo día pero la experiencia me ha dicho que no se puede, mi tutora es una persona muy ocupada, me cita a una hora y llega a otra hora debido al exceso de compromisos que tiene en la Universidad, a mi me consta porque en ocasiones la he acompañado, en la mañana tiene múltiples compromisos que atender, me cita para el medio día o para horas de la tarde, siempre me cita con otra profesora que está tutorando, las cuestiones se alargan y yo no puedo andar sola por allí para llegar aquí de madrugada, debo pernoctar en un hotel, entiendes. [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-07-L: 193-201]

Siguiendo con la categoría incertidumbre, el actor social 8, señala que se encuentran abandonados en los Centros Regionales y la información que reciben es limitada, lo argumenta diciendo “estamos casi desamparados en los Centros Regionales, solo sabemos cuándo inicia y termina el semestre, y, en que bloque nos toca dar asesoría, eso sí lo envía la Coordinación Académica o la Dirección” [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-08-L: 50-53]

Asimismo, hace referencia a que no se le revisa su informe de actuación como Docente Instructor en Programa de Formación indicando “a mí no me han revisado nada y en el informe no sé, no me acuerdo si decía algo de eso. Disculpa, pero no me acuerdo en verdad, como eso lo estoy trabajando en la Maestría para luego adecuarlo a la UCV, no me acuerdo. Aquí no forman para la investigación” [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-08-L: 138-142]

En cuanto a la categoría Incertidumbre surgieron las siguientes subcategorías:

aspectos administrativos, reuniones de cátedra y departamento, prurito, profesor viajero, credibilidad, confusión, construcción de saberes, instrumentos de evaluación, complejidad socio-cognitiva y contextualizada, criterios de evaluación preestablecidos, represalia, desprotegido, calidad, efectividad, status académico, fuera del contexto, sugerencias, desempeño docente, herramientas, felicitarnos, disertar, interacción, informe técnico, desencuentro, intercambio cotidiano, conflicto interpersonal, elemento de perturbación, múltiples compromisos, trabajo de ascenso, desamparados.

En otro orden de ideas, con relación a la categoría política institucional el actor social 1, expresa “nuestra política en el Departamento es cada jefe viaje a un centro regional distinto para que pueda reunirse con nuestros profesores, para abordar todo lo que hemos tratado en esta entrevista. [Política institucional, POLIN, EAP-AS-01- L: 507-510]

Por su parte, el actor social 3, hace referencia a lo necesario que es el acompañamiento que deberían dar a los docentes en el escalafón de instructores, sin embargo, por causas económicas no es posible, señalando que “no hay recursos presupuestarios para viajar, debería existir una política para que nosotros acompañáramos a nuestros docentes en todos esos procesos y orientarlos en su labor docente y de investigación”. [Política institucional, POLIN, EAP-AS-03- L: 105-108]

El actor social 4, para referirse a la categoría política institucional lo relaciona con la necesidad de un proceso de orientación y explica:

Profesores que no han ascendido en el escalafón universitario, entre ellos me incluyo, entonces esos son los profesores que están más necesitados de la orientación y de la formación por parte de la cátedra que son los responsables de esa formación académica de los profesores, por eso pienso que hay una política aunque no estoy segura [Política institucional, POLIN, EAP-AS-04- L: 145-150]

Seguidamente, el actor social 4 exteriorizando la importancia de la presencia de los Jefes de Cátedra en los centros regionales expone “me parece que es una política fundamental en relación con los sistemas a distancia que haya un acompañamiento presencial de los jefes



de cátedra y departamento a los profesores adscritos a los centros regionales”. [Política institucional, POLIN, EAP-AS-04- L:221-224]

En concordancia con este informante, el actor social 5 expresa “no existe una política de partida o proyecto presupuestario para invitarnos a Caracas o que nuestro jefe inmediato venga a realizar una supervisión a sus subalternos”. [Política institucional, POLIN, EAP-AS-05- L: 175-177]

De la información suministrada en torno a política institucional, brotaron las siguientes subcategorías: recursos presupuestarios, voluntad política, procesos, investigación, escalafón universitario, orientación, formación, sistemas a distancia, supervisión.

Relativo a la categoría, distancia geográfica, considerada por el actor social 4:

Hay necesidad de trasladar ese acompañamiento que se les da a los profesores en condiciones de equidad a los profesores que estamos en los núcleos por encontrarnos en una situación geográfica de lejanía y ausentes de todas estas reuniones de formación, discusiones, foros, entonces creo que somos los que necesitamos con más urgencia que se traslade ese acompañamiento a los núcleos [Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-04- L: 163-169]

Por otro lado, el actor social 5, hace referencia al poco tiempo que tiene para compartir experiencias académicas con otros colegas:

Por la cierta lejanía y poca comunicación por la distancia y la multiplicidad de trabajos, a veces no me permite aprovechar el contacto con los profesores de la cátedra que pudiera significar para mí un aprendizaje mayor al compartir experiencias con los compañeros que tienen muchos años en la Escuela de Educación. [Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-05- L: 106-110]

El actor social 6, expresa en relación con esta categoría que “... la distancia es un factor fundamental que en ocasiones influye de forma negativa. [Distancia Geográfica”. DISGE, EAP-AS-06- L: 200-204]

Para el actor social 7, la distancia no es nada favorable ya que en pocas oportunidades se comunica con su tutora, indicando que la lejanía la afecta de la siguiente manera “Apenas voy por el segundo informe, no ha sido nada fácil, mi tutora allá, yo por aquí, poco sabe de lo que hago, en fin”. [Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-07- L: 18-19]

Este actor social señala que la distancia geográfica representa “un factor negativo, estando desorientada totalmente alejada de la Ciudad, desconociendo lo que pasa en mi Cátedra”. [Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-07- L: 75-77]

Sigue su intervención haciendo énfasis en lo productivo que son los momentos en que logra reunirse con su superior, diciendo lo siguiente:

Cuando me reúno con mi jefe el proceso es excelente. Dame la oportunidad de reorientar mi respuesta, el acompañamiento es bueno cuando se da, es productivo es satisfactorio, avanzamos mucho, compartimos impresiones, etc, el problema es que poco se da debido a la distancia geográfica que tenemos en los Centros Regionales con relación a la capital. [Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-07- L: 102-107]

En el mismo orden de ideas, el actor social 7, expresa “la distancia que nos separa no debería prevalecer, debemos estar trabajando de manera coordinada donde la distancia no sea un elemento perturbador o de obstáculo, al contrario, que sirva para valorar el trabajo de los docentes”. [Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-07- L: 257-260]

Seguidamente, este informante clave refiere a una política de viáticos, para que se haga el trabajo más productivo, indicando que es necesario:

Que se implemente una política de viáticos para que los tutores y jefes puedan visitar a los tutoreados en los centros regionales y ver como damos una asesoría o como nos tratan nuestros estudiantes o preguntar a nuestros colegas y coordinadores regionales qué estamos haciendo, si estamos cumpliendo o no. [Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-07- L: 265-269]

Revisando la información develada en torno a la categoría distancia geográfica, surgieron las siguientes subcategorías: equidad, situación geográfica, importancia de las

reuniones, factores internos y externos, desorientada, aislamiento, oportunidad, trabajo productivo, recursos presupuestarios, valorar el trabajo, elemento perturbador.

En otro orden de ideas, con respecto a la categoría recursos presupuestarios, el actor social 1, señala que “los jefes de cátedra y/o departamento y los tutores académicos deberían asistir a los centros regionales, pero por razones presupuestarias eso no se da [Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-01- L: 497-499]

Con respecto a lo expuesto, el mismo actor social 1, propone lo siguiente: Yo entiendo el problema presupuestario pero hay que buscar canales para que por lo menos se produzca un encuentro semestral entre el Docente Instructor y su superior inmediato [Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-01- L: 504-506]

Bajo esa perspectiva, el actor social 2 comenta que su contacto con sus superiores es “básicamente virtual, hemos tenido muy poco contacto personal, primero porque yo ya no viajo a ese núcleo y segundo porque no hay recursos presupuestarios para invitarla a Caracas”. [Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP- AS-02- L: 151-154]

En concordancia con lo anterior, el actor social 4, expresa “la universidad no tiene recursos ni para que vayamos a Caracas ni para que vengan nuestros jefes a los núcleos a reunirse con nosotros”. [Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-04- L: 179-181]

Siguiendo con esta categoría, el actor social 5, se lamenta no poder asistir de manera constante al Centro Regional expresando “a veces es lamentable no ir a reuniones departamentales de forma mensual. Uno no puede ir de forma mensual. Yo voy a modus propio cada seis (6) meses, mis recursos económicos no me lo permite, ganamos muy poco”. [Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-05- L: 171-174]

El actor social 5, continúa su intervención relatando lo siguiente “nos invitan pero por cuestión de costo como ya te dije no podemos ir. Si la Universidad no tiene recursos nosotros tampoco, ganamos muy poco. Fíjate la última vez fui yo pero costéandome mis cosas”. [Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-05-L: 187- 190]

Por otro lado, el actor social 7, argumentando los gastos que le ocasionaría viajar a Caracas y los pocos recursos con los cuales cuenta, formula la siguiente interrogante:

¿Por qué crees que estoy tan atrasada en la presentación de los Informes de Formación?, el problema es que ella (Tutora) está en Caracas, no viaja a ningún centro regional, yo no tengo recursos para ir para allá, por supuesto que la profesora me ha invitado muchísimo, pero no me dice que me van a dar viáticos que sería lo ideal, y viajar a Caracas implica gastos de pasaje, transporte interurbano, alimentación, hotel, [Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-07-L: 187-193]

De la información suministrada en torno a recursos presupuestarios, salieron las subcategorías siguientes: tutores académicos, buscar canales, contacto, disponibilidad, reuniones departamentales de forma mensual, presentación de los informes de formación, viáticos.

En cuanto a la categoría, resistencia al cambio, el actor social 2, explica la resistencia de algunos profesores ante determinadas situaciones. Por tal razón dice:

Hay una gran desventaja y es que el profesional le cuesta mucho admitir que requiere de algún tipo de apoyo por lo general hay un cierto grado de autosuficiencia por una parte y por otra parte hay vicios creados que se han ido adquiriendo en la práctica y que cuesta mucho cambiarlos, no todos los docentes pero si hay un continente de profesionales docentes o bien contratados o bien que ingresan por concurso que les cuesta mucho cambiar las estructuras... [Resistencia al Cambio, RESCA, EAP-AS-02-L: 88-95]

De acuerdo con lo anterior, el actor social 4, hace referencia a la necesidad del uso de las TIC para mantener una comunicación constante, señalando “por allí pudiéramos mantenernos en contacto a través de correos, grupos, foros de discusión, etc., con los jefes, bueno, no todos, aún hay resistencia al cambio, a la novedad, a nuevas estrategias como el uso de las TIC. [Resistencia al Cambio, RESCA, EAP- AS-04- L: 184-187]

A partir de la información develada en la categoría resistencia al cambio, emergieron las siguientes subcategorías: desventaja, autosuficiencia, vicios creados, novedad, estrategias

novedosas, uso de las TIC, cambiar la estructura.

En la categoría desconocimiento de procesos, el actor social 1, afirma que los docentes instructores no están familiarizado con la normativa de la Universidad, comentando que existe: “desconocimiento de los procedimientos no solamente académicos sino en los procedimientos legales, reglamentarios y resolutorios de la propia universidad”. [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-01- L: 191- 194]

Idénticamente, este actor relata la incongruencia que se percibe entre el deber ser y lo que en realidad se practica, con relación a los procesos administrativos develando:

Esto es contradictorio con lo expresado en el Reglamento de Cátedras y departamentos, ya que son éstos la célula fundamental de orientación de los procesos pedagógicos tanto del docente como del discente como lo es la jefatura de cátedra y de la comisión departamental como el órgano que se encarga de estudiar y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo para realizar las respectivas correcciones o reorientaciones y redefiniciones si así fuese a lugar [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-01- L:195-202]

En el mismo orden de ideas, el actor social 1 reconoce el desconocimiento que tienen los docentes instructores, en cuanto a la parte legal y expresa “todos en su mayoría tienen un desconocimiento del marco normativo no solamente sobre el Reglamento de Cátedras y Departamentos sino sobre todos los procedimientos”. [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-01- L: 286-289]

A partir de la poca información que han brindando las autoridades con relación al depósito de los sueldos de los docentes nóveles, el actor social 4 expresa “en el aspecto de cobro, no se me ha dado información, cuándo y cuánto cobraré, he escuchado las experiencias de mis compañeros de trabajo solamente y ha sido un error de mi parte el no preguntar; pensé que al contratarme, esa información me la darían al inicio, [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-04- L:73-77]

Mediante el testimonio del actor social 4, se evidencia notablemente el desconocimiento con relación a los procesos administrativos, cuando dice “tuve y tengo

confusión en cuanto a los aspectos administrativos ya que no fui informada sobre ello al momento de mi contratación ni después. [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-04- L: 86-88]

Así mismo, el actor social 4, aclara que gracias a los docentes viajeros, es decir, aquello que dictan asignaturas en los diferentes Centros Regionales, ha podido conocer un poco los procedimientos administrativos que se generan en la Universidad, señalando lo siguiente: “Los profesores viajeros son quienes gratamente me han aclarado algunas dudas administrativas en base a sus experiencias.” [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-04- L: 94-96]

El actor social 4, añade a su planteamiento, lo relacionado con las explicaciones recibidas al momento de firmar su contrato de trabajo, diciendo que:

Lo único negativo que puedo señalar fue que no se me presentó al inicio los procedimientos pertinentes al pago de mis servicios ya que solo se me aclaró el tiempo de contratación, o sea, 3 semestres, tú sabes que las contrataciones son por tres semestres para no garantizar la estabilidad del docente por razones presupuestarias en la Universidad. [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-04- L: 109-115]

El actor social 5, relata que se vale del auxilio de otros colegas, para conocer los pasos administrativos que deben darse en diferentes momentos. Así expresa:

Estratégicamente acudimos al colega para informarnos de procesos administrativos que tenemos que llevar a cabo en Caracas, le preguntamos sobre inicio y cierre de semestre incluido la entrega de notas finales y de reparación, porque es tanto el contacto del colega con sus jefes que él sabe antes que todos nosotros y que la coordinadora sobre informaciones como ésta que tienen que ver con la programación [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-05-L: 87-93]

En la categoría desconocimiento de procesos, el actor social 6, se refirió a los pasos a seguir para la presentación de su trabajo de ascenso, explicando la poca atención que ha recibido de su tutor y la escasa información sobre la bibliografía a utilizar, relatando:

En el informe solo se contempló que estaba iniciando mi esquema para el trabajo de ascenso, pero un título o algo así no. A mí me gustaría seguir trabajando con el tema que desarrollo en el postgrado, vamos a ver qué pasa, ese es el problema que no somos atendidos como merecemos. Y las bibliografías no sé, no recuerdo que se pidiera alguna específica para eso, cuando concursé me dieron bibliografía para el concurso y bibliografía para el programa de formación, pero algo específico para mi trabajo no, ni hemos conversado al respecto, quizás se haga más adelante. [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-06-L: 248-256]

Como parte del proceso administrativo que deben realizar los docentes, el actor social 8, introduce lo concerniente al proceso de inscripciones y explica lo siguiente:

Nosotros tenemos que inscribir a los alumnos y eso es todo un proceso, ver que no excedan las unidades de créditos, que las asignaturas no tengan prelación, inscribir de acuerdo a las reglas establecidas por la Coordinación del Núcleo, en fin, de resto tenemos que estar constantemente llamando a la Escuela. [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-08 -L: 53-58]

El actor social 8, también relata que debido a la poca comunicación con sus superiores se ve en la obligación de llamar a la Universidad para saber el estatus de su contratación, expresando lo siguiente:

Llamamos a la Escuela para saber de aspectos como por ejemplo: antes que concursara llamaba para saber si llegó mi tres copias de curriculum vitae, si aprobaron mi contratación, en qué instancia está, cuándo cobraría, etc. Pienso que estos aspectos administrativos también son importantes y que deberíamos estar informados de ellos sin necesidad de llamar, al contrario, serían ellos quienes deben informarnos cómo van esos procesos. [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-08 -L: 59-65]

Por su parte, el actor social 8, vincula el desconocimiento de procesos con la falta de información indicando “yo no me entero del paso a seguir una vez que entrego, solo sé que luego viene otro informe del programa de formación. Y en cuanto a los informes que entrego en mi Cátedra igual, a veces tengo que llamar para asegurarme que llegó, sólo eso”.

[Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS- 08-L: 125-129]

Revisando la información develada en torno a la categoría desconocimiento de procesos, emergieron las siguientes subcategorías: procedimientos, reglamento de cátedras y departamentos, procesos pedagógicos, comisión departamental, correcciones, marco normativo, confusión, aspectos administrativos, contratación, profesores viajeros, dudas administrativas, experiencias, pago de servicios, tiempo de contratación, estabilidad del docente, razones presupuestarias, programación, programa de formación, escasa información.

Relativo a la categoría, multireferencialidad, el actor social 1, expresa que: “nadie se ha ocupado de este tema, como un problema en el cual todos somos partícipes”.

[Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-01-L: 19-20]

Del mismo modo, anuncia ausencia de una política de acompañamiento pedagógico, al indicar que:

Hay una ausencia a mi modo de ver de acompañamiento y supervisión de la Cátedras y Departamentos y esto es atinente a todos los núcleos que forman los Estudios Universitarios Supervisados por ausencia de una política efectiva no solamente por parte de las Cátedras y Departamentos sino incluso por parte de la Escuela de Educación con la finalidad de perfeccionar los procesos de enseñanza aprendizaje y muy particularmente de darle la orientación precisa y pertinente a los docentes que se encuentran en los centros regionales muchas veces estos docentes se encuentran totalmente desprotegidos y desguarnecidos.  
[Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-01-L: 181-191]

Este mismo actor social, sugiere un cambio en las estructuras de la institución al exponer lo siguiente:

Se debe cambiar las estructuras, cambiar los departamentos, que las estructuras sean como una especie más que departamentos, Sean especie de órganos que tuviesen capacidad de decisión que verdaderamente hubiese mayor control, que la política no fuera una política de contratación a tiempo convencional sino a tiempo completo y dedicación exclusiva...con la finalidad de perfeccionar los procesos de



acompañamiento pedagógico de la Cátedra y los Departamentos en el marco de su ámbito de competencias y funciones cumplieran con sus responsabilidades y bueno tratar de cambiar una estructura que ya está obsoleta...por una estructura más dinámica donde efectivamente en el marco de la teoría de la complejidad y de la transdisciplinarietà [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-01-L: 448-459]

Por otro lado, el actor social 3, explica sobre la limitación de algunos tutores para dedicarle tiempo a los Docentes Instructores en Programa de Formación, exponiendo lo siguiente: “A veces los tutores no saben por dónde van sus tutoreados, no saben qué hacen, a qué se dedican, si cumplen o no, incluso, hay algunos tutores que están tan ocupados que ni siquiera se reúnen con los docentes, le dicen mándame un informe con tus actividades y listo” [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-03-L: 88-92]

El actor social 5, en distintas oportunidades realiza comparaciones con otros Departamentos que funcionan de manera articulada y quisiera tener esa experiencia, relatando lo siguiente:

A veces me siento sola y aislada, incluso, en ocasiones, hemos comentado entre colegas que se encuentran en igual condición que yo, te explico, cuando te digo en igual condición me refiero, a que sus jefes han depositado la confianza necesaria para llevar adelante las asignaturas, bueno cuando comentamos y apreciamos que otro colega si es atendido por su jefe de cátedra o departamento, sentimos envidia, pero envidia sana, oye que chévere, a fulano lo llaman, le escriben por correo, le mandan comunicaciones, le facilitan bibliografía, incluso, le prestan libros, bueno entre otras cosas, y decimos por qué a nosotros no? [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-05-L: 74-83]

Asimismo, este actor social argumenta la expresión anterior expresando:

Sentimos celos sanos claro, al saber que sus jefes se preocupan por él y le preguntan si está estudiando, cómo le va en la maestría que si necesita ayuda que avise, le llega toda la información del Consejo de Escuela y de las reuniones de su Departamento y decimos por qué a nosotros no?. Bueno pienso que eso es cuestión de gerencia, cada quien tiene su estilo de gerenciar y hay que respetarlo [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-05-L: 94-97]

De acuerdo con el actor social 5, la categoría multireferencialidad está relacionada con los programas de estudio, algunos desactualizados, viéndose en la obligación de agregar contenidos que considera necesarios, al respecto, indica lo siguiente “no debe guiarse por el programa, pero particularmente considero que el programa debe actualizarse, en ocasiones obvio algunas partes y agrego las que considero en función a lo que he venido leyendo y aprendiendo en la Maestría que curso, y a veces me da miedo que no esté haciendo lo correcto”. [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-05-L: 141-145]

El actor social 5, también vincula la categoría multireferencialidad con los lineamientos establecidos y expresa “uno no puede actuar solo estaría cayendo en el riesgo de actuar de forma divorciada de lo que son los lineamientos de tu departamento, aunque a veces lo hagamos, a veces actuamos solos”. [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-05-L: 193-195]

Idénticamente, este actor social, relaciona la multireferencialidad con situaciones de incertidumbre al expresar:

Generalmente nos dice que todo está bien. Y a veces pensamos será realmente así, será que lo revisó. Lo que pasa es por lo menos en mi caso, en el informe decía además de los aspectos académicos que yo estoy haciendo la maestría (se obvia nombre) en el(se obvia nombre De la institución) y de pronto pocos días más tarde recibimos una llamada solicitando esos datos y por eso nos preguntamos será qué lo revisó y no lo leyó? [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-05-L: 207-213]

Con relación a la multireferencialidad, el actor social 6, opina que “es necesario esos encuentros y desencuentros de entrevistas, análisis y de pareceres que han de hacer una postura aproximada para solventar la situación de ver por un lado a los profesores contratados o ya en periodo de formación y por otro a los profesores de escalafón universitario.” [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-06-L: 129-132]

Para continuar con esta categoría, el actor social 8, relata que se siente desplazado, ya que no se les toma en cuenta para algunas actividades, explicando lo siguiente:

A veces me siento como un extraterrestre, un perfecto desconocido. Los docentes instructores los que no han concursados y los que ya concursaron como yo, somos considerados en el seno de nuestra Escuela como profesores de segunda, los profesores de escalafón no saben qué

hacemos y lo que hacemos no les interesa a ellos, sólo cuando quieren que le colaboremos como por ejemplo en el proceso de inscripción o aplicando una prueba escrita de un profesor que no puede asistir, o aplicar la prueba de un profesor viajero para ahorrar el presupuesto de los EUS allí si nos toman en cuenta, de resto para nada. [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-08-L: 67-76]

Así mismo, el actor social 8, hace referencia a que los docentes instructores son catalogados como profesores de segunda, al expresar “no veo nada favorable que nos consideren profesores de segunda y que nos abandonen en tierra de nadie”. [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-08-L: 79-80]

Para finalizar con la categoría multireferencialidad, el actor social 8, argumenta lo siguiente:

En ocasiones he escuchado gracias a Dios ya concursé, ya pasé por todo eso y se olvidan de su formación constante, de su actualización, de su capacidad investigativa, de su compromiso con los alumnos, con la institución, cuando queremos que nos hagan renovación de contrato nos portamos bien, vamos al núcleo todos los días, hacemos materiales para entregar a nuestros alumnos, tal como dice el dicho escoba nueva barre bien, pero al concursar pareciera que subimos a otro peldaño que nos dice aquellas cosas ya no hacen falta, al contrario, nuestra formación y nuestro sentido de pertenencia debe darse permanentemente. [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-08-L: 174-184]

A partir de la información develada en la categoría multireferencialidad, emergieron las siguientes subcategorías: ausencia de acompañamiento, supervisión de las cátedras y departamentos, ausencia de una política efectiva, perfeccionar procesos, orientación precisa y pertinente, centros regionales, desprotegidos y desguarnecidos, política de contratación, ámbito de competencias y funciones, estructura más dinámica, complejidad, transdisciplinariedad, confianza, sentimos envidia, envidia sana, gerencia, actualización de programa, leyendo y aprendiendo en la Maestría.

Para hacer referencia a la categoría intereses, el actor social 1, explica las fallas que presentan los Jefes de Departamento lo que ha generado que se menoscabe el proceso de

acompañamiento pedagógico, señalando:

Desde mi percepción la mayoría de los jefes de departamentos y cátedras de la Escuela de Educación no cumplen con los fines, objetivos y propósitos establecidos no solamente en el reglamento de cátedras y departamentos sino igualmente de acuerdo con los fines previstos en el ordenamiento jurídico universitario. Pienso que verdaderamente lo que tiene que ver con el proceso de acompañamiento de los docentes noveles no se está dando, cada quien anda por su lado, se ha perdido la esencia del proceso de supervisión, de orientación, de acompañamiento, [Intereses, INTER, EAP-AS-01- L: 52-60]

El actor social 1, destaca que visitar el campus universitario se hace en razón de intereses personales al expresar "... profesores que han estado dando clases en la universidad, en los núcleos regionales pero nunca han venido a la universidad, me refiero a la sede Central (Caracas) así como alumnos que vienen a la universidad solamente cuando se gradúan". [Intereses, INTER, EAP-AS-01- L: 300-303]

En otra perspectiva, vinculada con los proyectos presentados en la modalidad de los Estudios Universitarios Supervisados, el actor social 1, expresa: "hicimos un documento escrito donde cuestionábamos la forma en que se presentaba ese proyecto con muchas debilidades y por otro lado pues incrementando los poderes de algunos feudos y debilitando a los que a ellos no le interesaban". [Intereses, INTER, EAP-AS- 01- L: 429-432]

En esta categoría denominada intereses, el actor social 3, hace referencia a la manera en que lleva el proceso de revisión y corrección del trabajo realizado por los Docentes Instructores en Programa de Formación, señalando: "como tutora giro instrucciones, incluso, les doy el formato, y ellos que lo llenan en computadora con los datos respectivos atendiendo a cada período del programa de formación, yo lo reviso, hago los ajustes necesarios, se los devuelvo para que hagan las correcciones, lo firmo y entrego a las instancias que te dije [Intereses, INTER, EAP-AS-03- L:66- 70]

De la información obtenida en torno a la categoría intereses se desprenden las subcategorías siguientes: encuentros y desencuentros, análisis y pareceres, postura, solventar

la situación, profesores contratados, periodo de formación, profesores de escalafón universitario, presupuesto de los EUS, capacidad investigativa, compromiso, renovación de contrato, subimos a otro peldaño, sentido de pertenencia, ordenamiento jurídico universitario, feudos, más control, giro instrucciones, ajustes necesarios.

Para abordar la categoría autoritarismo, es importante resaltar el despotismo del actor social 3, quien expresa “mi responsabilidad es ante esas instancias, los jefes de Cátedra y Departamento que se encarguen de hacer sus respectivos informes o pedirle a los que están en programa de formación los informes presentados por sus tutores. [Autoritarismo, AUTOR, EAP-AS-03- L: 53-56]

En esta dirección, el actor social 7, hace referencia al autoritarismo de su tutora expresando lo siguiente: “todo le disgusta si se trata de un apoyo que yo pueda brindar a otra Cátedra. Me amenaza con informes negativos”. [Autoritarismo, AUTOR, EAP-AS-07- L: 110-112]

Revisando la información develada en torno a la categoría autoritarismo, se aprecian las siguientes subcategorías: mi responsabilidad es ante esas instancias, encarguen de hacer sus respectivos informes, informes presentados por tutores, todo le disgusta, amenaza, informes negativos.

Con base a la categoría realidad social, el actor social 1, comenta la formación que debemos brindar en consonancia a los requerimientos del país, indicando lo siguiente:

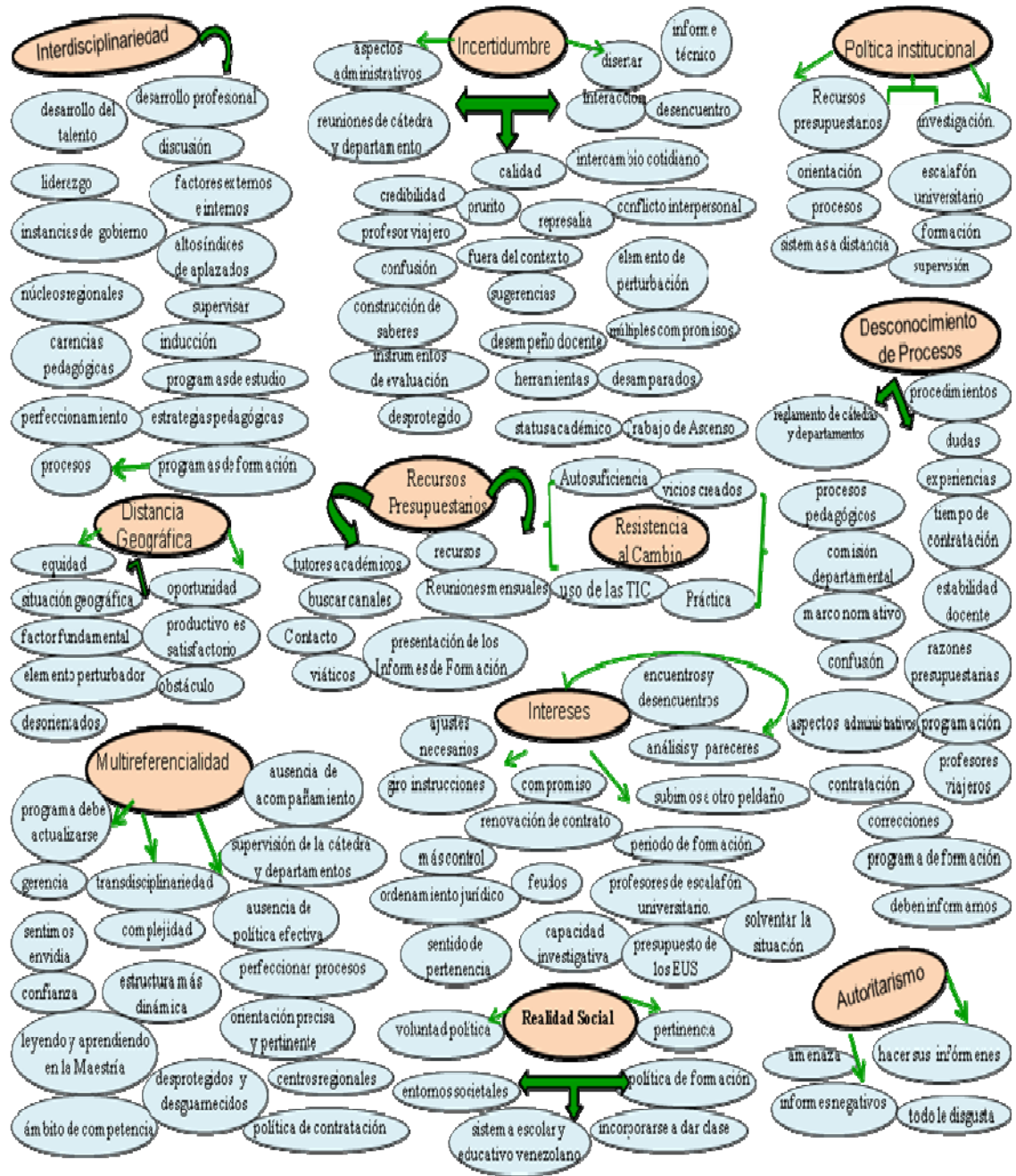
Debemos formar y formarnos ajustados a esa realidad social y estamos formando a unos egresados que no tienen absolutamente pertinencia con lo que es la política de formación para incorporarse a dar clase en los diferentes entornos sociales del sistema escolar y educativo venezolano...un egresado en EUS generalista, y no ha habido forma ni manera de que haya la voluntad política de cambiar [Realidad Social, REALS, EAP-AS-01- L: 420-426]

El actor social 3 como Tutora Académica, reitera en forma autoritaria lo que son sus funciones, las instancias a la que tiene que acudir y la forma de ver cómo está ajustada a la

normativa al expresar “solo a esas instancias se envía copia del Informe. El Departamento se entera que la tutora pasa el Informe por el Consejo de Escuela y listo, eso basta”. [Realidad Social, REALS, EAP-AS-03- L: 46-48]

En cuanto a la categoría realidad social emergieron las siguientes subcategorías: pertinencia, política de formación, incorporarse a dar clase, entornos sociales, sistema escolar y educativo venezolano, egresado, voluntad política de cambiar.

En forma semejante, procedí para la unidad de significación complejidad de experiencias, emergiendo el conjunto de categorías y subcategorías que presento en la siguiente figura:



**Figura 16. Categorización Axial Respecto a la Complejidad de Experiencias**

#### **Fase IV: Triangulación de la Información**

Bajo las consideraciones anteriores, puedo distinguir la relación entre la teoría y la práctica siendo fundamental en este estudio, percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar y sistematizar la acción investigada, con la intención inmediata de redescubrir la posibilidad de optimizar el desempeño de los Jefes de Cátedras y Departamentos así como también del personal docente que labora a nivel universitario, creándose las condiciones posibles para la generación de teorías originales, por lo que Martínez (ob. cit.) destaca:

El desarrollo de una estructura teórica basada firmemente en los datos, y que emerja de ellos, no es fruto del azar; se logra mediante una descripción sistemática de las características que tienen las variables de los fenómenos en juego, de la codificación y formación de las categorías conceptuales, del descubrimiento y validación de asociaciones entre los fenómenos, de la comparación de postulados y construcciones lógicas que emergen de los fenómenos de un ambiente con otros en situaciones similares (p.96)

De hecho, cuando se abordó la opinión de los docentes informantes claves, se destacó en ellos una serie de situaciones en cuanto a la forma de ver el acompañamiento, su actitud frente a la misma, sin obviar su disposición para colaborar con el hecho investigativo, por lo cual se obtuvo un cuerpo de información que al ser simplificado o particularizado condujo a demostrar que cada sujeto tratado mantiene una posición con relación al acompañamiento.

Coinciden los actores sociales en afirmar que el acompañamiento pedagógico es un proceso dirigido a orientar o asesorar al personal adscrito a la universidad pero por razones eminentemente logísticas, los Jefes de Cátedras y/o Departamentos, incluso los Tutores Académicos, lo ejecutan con algunas dificultades, tomando como referencia que el acompañamiento debe ser realizado desde la ciudad de Caracas a los distintos Centros Regionales, sin que esté previsto un presupuesto para llevar adelante este procedimiento.



Cabe acotar que por analogía, comparo las inquietudes del personal encuestado, destacando que algunos de ellos se mostraron dispuestos a colaborar en la redefinición del acompañamiento pedagógico, que va más allá de ser una simple supervisión cuando la misma es asumida como asesoría, orientación, labor administrativa y supervisora, entre otras, especificándose la posición de actor social que por naturaleza conserva su modo de pensar y de actuar frente a una temática de significación, como fue el caso del proceso de acompañamiento pedagógico.

Para efecto investigativo y tomando como referencia el paradigma cualitativo, omití los nombres de los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académicos y Docentes Instructores entrevistados, identificándolos desde Actor Social 1 hasta Actor Social 8, en el entendido que trabajé con ocho (8) informantes claves adscritos a los distintos centros regionales de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Es evidente que el trabajo realizado a nivel investigativo me condujo a correlacionar la teoría con la práctica y para ello abordé la categorización y sistematización de la información develada, con la intención de promover un tipo de investigación con criterios de coherencia interna y externa, comprensión, capacidad predictiva, precisión conceptual y lingüística, originalidad y parsimonia, potencia heurística, aplicación práctica, contractibilidad, expresión estética, entre otros aspectos.

La coherencia interna, la visualicé en el sentido que todos los elementos y partes constituyentes guardan relación entre sí y por tanto, sus condiciones son de forma y no de fondo. La consistencia externa me permitió visualizar la relación entre las teorías manejadas y la ejecución de un proyecto, vista con un sentido crítico y con amplitud de apreciaciones.

Igualmente la comprensión, es vista cuando existe igualdad de condiciones en el amplio campo del conocimiento, integrando y unificando las ideas para afianzar la posición del informante sobre una temática en particular, como el caso del acompañamiento pedagógico a nivel universitario. Por su parte, la capacidad predictiva favorece la adquisición de una facultad específica para anticipar hechos, en la que se confirma o contrasta ideas sobre

una temática específica. Es así que los informantes claves coinciden en afirmar que el acompañamiento deber ser realizado con la mayor efectividad para el desarrollo de una actividad efectiva y exitosa.

Así mismo la originalidad es abordada por Bunge (citado por Martínez ob. cit.) cuando expresa:

Las más fecundas transformaciones del conocimiento han consistido en la introducción de teorías que, lejos de limitarse a condensar la salida, nos obligaron a pensar de un modo nuevo, a formular nuevos problemas y a buscar nuevas clases de relaciones y de conocimiento. (p. 107)

En efecto, se indica que la originalidad está asociada a la creatividad y para ello se toma en consideración la realidad estudiada, porque al analizar el proceso de acompañamiento pedagógico a nivel universitario, con el desempeño de los Jefes de Cátedras y/o Departamentos y Tutores Académicos, se da un paso relevante para comprender que el surgimiento de nuevas situaciones permiten crear nuevos retos para la unidades administrativas y sobre este particular se establecen criterios comparativos.

En forma adicional, surge la capacitación unificada, como criterio para reunir dominios. Esto implica unificar la teoría con la práctica. Por esta razón en la labor del acompañamiento pedagógico, se hizo referencia a gestión, participación, trabajo en equipo, comunicación, articulación y otros aspectos que no pueden actuar en forma aislada si se desea desarrollar una praxis educativa eficiente.

Igualmente, la simplicidad y parsimonia; establece que la igualdad de condiciones es preferible cuando la teoría es simple, clara y diáfana. En este caso el acompañamiento pedagógico debe precisar los puntos de control para llevar adelante la labor de quienes ejercen la función administrativa.

De manera similar la contractibilidad permite comparar los postulados, acciones y derivados para confirmar o refutar una teoría. Esta situación se apreció en las entrevistas realizadas a los informantes claves, cuando en ocasiones algunos de ellos manifestaron su

descontento por no contar con un acompañamiento, sin embargo, otros confirmaron recibir acompañamiento por parte de su superior inmediato y uno de ellos expresó coincidir con sus colegas en sentir una envidia sana hacia quienes reciben acompañamiento pedagógico.

Por su parte, la expresión estética, permitió evidenciar la belleza en el texto sobre todo en la claridad de las ideas, demostrándose que el pensamiento y la lingüística mantienen nexo inseparable, precisándose el desarrollo de una temática, tal es el caso del acompañamiento pedagógico que mantiene este criterio, cuando se trata de correlacionar las apreciaciones de los docentes y las ejecuciones de acciones llevadas adelante a nivel universitario.

De esta forma el proceso investigativo tomó como base la orientación e integración de la información, con la finalidad de facilitar su análisis respectivo, aprovechando al máximo las apreciaciones de los informantes claves, quienes aportaron sus ideas acerca del acompañamiento pedagógico.

El proceso de investigación cualitativa basado en la importancia de trabajar y convivir con los informantes claves de manera directa y espontánea, desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, adquiere un nivel mayor de significado cuando se siente que se está preparado para establecer reflexiones e interpretaciones entre las dimensiones de las categorías definidas.

Del mismo modo, consideré importante los constructos teóricos conceptuales propuestos por autores que fueron seleccionados por la pertinencia con este estudio, al plantearme generar una aproximación teórica que aborde los aspectos de la gestión en la formación del Docente Instructor universitario a través del acompañamiento pedagógico desde las voces y haceres de los actores sociales como elemento fundante de la teoría-praxis pedagógica.

Al correlacionar las categorías y establecer puntos de coincidencias a partir de los testimonios de los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académicos y Docentes Instructores se observa una lógica racional que da cuenta cómo estos docentes

universitarios, en el ejercicio de describir su práctica, transitan por horizontes de reflexión que los llevan a hacer auto cuestionamientos de la forma cómo han realizado su trabajo pedagógico. Pero a su vez, se atreven como seres pensantes, a proponer posibles alternativas que coadyuven a modificar o mejorar lo que han venido haciendo en su práctica pedagógica.

Como producto de la interpretación y análisis, emergieron con fluidez algunos hallazgos de interés tales como: el Docente Instructor siente que no recibe un verdadero acompañamiento pedagógico por parte de sus supervisores inmediatos, por otro lado, construye su saber pedagógico a través de apropiación y reelaboración de saberes previos contextualizados desde una mirada retrospectiva reflexiva.

En estas líneas de ideas, no se trata de considerar obstáculos externos como la complejidad, la incertidumbre y el desconocimiento de procesos administrativos, sino que es en el acto mismo de ir indagando y descubriendo donde aparecen los entorpecimientos y las confusiones.

Al pensar en la formación del Docente Instructor universitario, acudí a articular las informaciones develadas por los actores sociales, con lo cual fue posible el entrecruce de las diversas categorías, y procedí en algunos casos a realizar combinatorias entre categorías, por cuanto me permitieron apreciar aspectos tanto convergentes como divergentes de gran significancia para la investigación, y así tener una visión de conjunto bajo una nueva mirada interpretativa sobre la realidad universitaria.

Desde esta perspectiva, la situación señalada requiere redimensionarse a la luz del proceso inductivo de las informaciones develadas, de allí que, la matriz establecida para el proceso de triangulación enuncia expresiones de diversas perspectivas de entrelazamiento suministrando enlaces con las realidades reflejadas.

**Matriz 7****Acompañamiento Pedagógico que reciben los docentes instructores de la UCV:  
Significado del Acompañamiento Pedagógico**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>El acompañamiento pedagógico es un proceso que tiene por finalidad orientar de manera permanente a los docentes... recién contratados como aquellos que se encuentran en plan de formación con la finalidad que vayan profundizando en el marco de la educación permanente... Significado del Acompañamiento Pedagógico, SIGAP, EAP-AS-01-L:23-30</p> <p>El acompañamiento pedagógico debe ser un proceso de supervisión formativa, creativa e innovadora...Significado del Acompañamiento Pedagógico, SIGAP, EAP-AS-01- L:31-34</p>	<p>Para mi acompañamiento pedagógico prácticamente es orientar, aclarar dudas a los estudiantes y por supuesto acompañado de una evaluación formativa constante, SIGAP, EAP-AS-05- L:113-115</p> <p>Acompañamiento pedagógico,...más que supervisión, necesitamos acompañamiento verdad, si porque una supervisión suena más a inspección, metas y criterios, cuando el acompañamiento es aprender, promover el aprendizaje SIGAP, EAP-AS-05- L:260-263</p>	5
2	<p>El acompañamiento es una guía, es un soporte, es un apoyo para cualquiera que esté en formación...hay dos niveles, apoyo pedagógico o acompañamiento pedagógico a los estudiantes que tienen algún tipo de dificultad y apoyo pedagógico que se le brinda a los profesores instructores que están en proceso de formación... en otras palabras, el seguimiento y orientación que presta el tutor académico a los docentes que están en programa de formación. Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS- 02-L:16-27</p>	<p>Debería llamarse acompañamiento pedagógico didáctico dado que la función del docente y del educador tiende a la misión y visión de formar procesos de interacción con sus estudiantes para que ellos edifiquen sus aprendizajes. SIGAP, EAP-AS-06- L: 110-116</p> <p>El acompañamiento pedagógico que nosotros recibamos es una clave para el éxito, recuerda que es orientación, guía, tu bastón de apoyo, quien corrige tus errores y te aplaude tus aciertos, SIGAP, EAP-AS-06- L: 271-274</p>	6
3	<p>El acompañamiento pedagógico lo concibo como un proceso de orientación a los docentes, de acompañamiento como lo dice la palabra, un guía, una mamá o un papá que le dice a su hijo este es el camino correcto. Es estar allí pendiente que el instructor cumpla cabalmente con sus actividades y responsabilidades. Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-03-L:82-87</p>	<p>Implica una comunicación entre los gerentes, los coordinadores, los jefes de cátedra y jefes de departamento, tutores académicos, el personal de control de estudios, todos los que somos administradores escolares... SIGAP, EAP-AS-07- L: 85-91</p> <p>Se debería revisar cuáles son las funciones de los Jefes de Cátedra, de Departamento y Tutores de profesores en programa de formación y velar por que se cumplan, no podemos estar nosotros en un lado y ellos en otro. SIGAP, EAP-AS-07- L: 252-257</p>	7
4	<p>El jefe de Cátedra...siempre ha estado dispuesto a ayudarme o a contribuir con mi crecimiento profesional, ha atendido y ha aclarado mis dudas las veces que se lo he solicitado. Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-04-L:62-67</p> <p>Para mi acompañamiento pedagógico tiene que ver con orientación, esta conceptualización viene a sustituir la anterior definición que había de supervisión que se concebía con carácter punitivo antes que orientador, ahora nosotros utilizamos acompañante pedagógico como el jefe de cátedra o el profesor académicamente con las competencias requeridas para acompañar a los profesores en sus tareas de la práctica académica, en el sentido de orientarlos en las actividades que tienen que realizar. Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS- 04-L:122-130</p>	<p>El acompañamiento pedagógico debe referirse a orientar, supervisar, coordinar, formar. El acompañamiento es fundamental desarrollar con eficacia, eficiencia y efectividad el trabajo docente, SIGAP, EAP-AS-08- L: 91-94</p> <p>Ojalá y su trabajo sirva para que efectivamente exista el acompañamiento pedagógico a los docentes instructores. Para que se dé ese proceso de guía, de orientación de apoyo, sabes eso es lo que uno necesita sobre todo cuando se está tan lejos de la sede central, SIGAP, EAP-AS-08- L: 158-162</p>	8

Los testimonios develados por los actores sociales, hacen referencia a que el acompañamiento pedagógico es un proceso de orientación fundamental para el perfeccionamiento del Docente Instructor, que admite desarrollar la curiosidad epistemológica en la interacción, discusión y cuestionamiento de enfoques, tendencias, teorías y saberes en general.

Esa relación interactiva entre el tutor y el tutoreado permite, un contacto, un acercamiento vital para generar en el docente universitario dudas metódicas, pero también para construir saberes tomando como referente el plan de formación aprobado por las instancias académicas respectivas, tal cual lo establece el Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la Universidad Central de Venezuela.

De allí que los actores sociales coinciden en que el acompañamiento pedagógico es fundamental al inicio de su carrera docente y durante el desarrollo de su plan de formación, que finaliza con la presentación de un trabajo de ascenso y la lección pública tal cual lo establece la normativa precitada.

Este plan de formación es diseñado para el Docente Instructor ganador de un concurso de oposición y comprende las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, con la orientación de un tutor, quien debe asumir su liderazgo y autoridad académica con humildad, escuchando al formante, sabiendo que enseñar tal cual lo plantean Ferrer y Rodríguez (2008) siguiendo a Freire, exige del acompañante, disponibilidad para el diálogo, sin escatimar oportunidades para manifestar a los tutoreados, que la seguridad que tengamos al discutir un tema, analizar un hecho y/o exponer nuestra posición ante una decisión pedagógico- académica, debemos hacerlo con argumentación, con sentido crítico y reflexivo.

Nuestra seguridad no reposa en la falsa suposición de “lo sé todo” o “soy lo máximo”. Nuestra seguridad se funda en la convicción de que algo sabemos y algo ignoramos, tener la certeza que en el marco de la gerencia del conocimiento, podemos saber mejor lo que ya sabemos y conocer lo que aun ignoramos.

Desde esta perspectiva, los actores sociales coinciden en que la formación docente, implica un acompañamiento pedagógico con compromiso universitario, donde el supervisor inmediato debe proveer al instructor de herramientas o conocimientos indispensables para su desempeño profesional.

En esta orientación, acompañamiento pedagógico desde la perspectiva de los actores sociales y desde mi óptica como investigadora, implica un proceso de acompañamiento a la verdad aparente, en la búsqueda de las múltiples causas y consecuencias a partir del diálogo y entender las cosas, los hechos y la diversidad de conceptos, con sentido crítico para orientar la curiosidad investigativa del acompañante y del compañero de viaje pedagógico formativo.

La voz de los actores sociales se complementa con los postulados de Pérez (2001), quien señala:

El acompañamiento pedagógico representa un nuevo paradigma que debe ser único, integrado, en el cual el aspecto técnico y pedagógico debe ser relevante y aplicable a la globalización que lleva a cabo el docente durante su ejercicio en el aula. (p. 26).

En función a lo anterior, la formación del Docente Instructor universitario, la visualizo en la perspectiva de asumir desde la gestión educativa, una serie de procesos como orientar, asesorar, acompañar, investigar y evaluar; que van a permitir, no sólo detectar problemas, sino también mejorar, corregir y/o perfeccionar las situaciones complejas que entorpecen la excelencia y el logro de la misión institucional.

En este sentido, el acompañamiento pedagógico, se profundiza con el apoyo al colectivo social, si se establecen alternativas creativas en la búsqueda de contribuir a la articulación de la teoría con la práctica, profundizando la aplicabilidad de principios como la participación, orientada con la integración de los diferentes actores educativos, que al estar involucrados en la acción pedagógica contempla ante todo la disponibilidad para alcanzar el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Matriz 8****Acompañamiento Pedagógico que reciben los docentes instructores de la UCV: Frecuencia del acompañamiento pedagógico**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	Lo hago permanentemente y de eso pueden dar fe los docentes instructores a mi cargo. En Caracas es más sencillo, convoco a reuniones, como te expresé, antes era semanales ahora quincenales, FREAP, EAP-AS-01- L:100-102	La frecuencia diría que es una o quizás dos meses en el semestre, yo no diría orientado, diría a título de información, FREAP, EAP-AS-05- L: 150-151	5
2	Pudiera decirte que dos veces en el semestre o quizás tres contactos virtuales, incluso a veces opto por llamarlos telefónicamente depende de la urgencia e importancia del caso. FREAP, EAP-AS-02- L:61-63 Se dan por lo menos en tres momentos claves: al inicio, en el intermedio por lo general después de la segunda asesoría que corresponde a la primera evaluación y obviamente al final del proceso, FREAP, EAP-AS-02- L:160-163	Ha sido muy superficial y hasta cierto punto casi inexistente, tanto en mis momentos de profesor contratado como a partir que soy profesor ganador del concurso. FREAP, EAP-AS-06- L: 62-64 Existe acompañamiento pedagógico, no con una regularidad pero por lo menos se da de vez en cuando, FREAP, EAP-AS-06- L: 146-148 Eventualmente nos comunicamos por teléfono. Bueno no es igual llamarnos por teléfono que reunirnos. Permanentemente no estamos en contacto pero si cuando lo amerita la situación y como ya te dije lo aprovecho al máximo para plantear inquietudes, para conversar sobre mis actuaciones docente, mis planificaciones, mis evaluaciones, no es con regularidad pero si productivo. FREAP, EAP-AS-06- L: 151-157	6
3	No tengo una frecuencia determinada de acompañamiento pedagógico, son las que necesite el docente a nuestro cargo, generalmente hago un encuentro por cada informe, es decir, una semestral, de manera presencial claro está, lo otro lo podemos resolver por teléfono previamente, si tenemos algo que conversar, que agregar al informe, FREAP, EAP-AS-03- L:135-140	Aquí en el núcleo muy poco se dan reuniones con la Coordinadora, depende si hay algo importante que tratar, pero muy rara vez, hay reunión. FREAP, EAP-AS-07- L: 58-60	7
4	Me resulta más una llamada telefónica para escuchar directamente a mis superiores y hacer cualquier consulta académica o aclarar cualquier duda de inmediato que escribir un correo y que nunca llegue respuesta o semanas más tarde y me imagino que es por la cantidad de trabajo que tienen en Caracas que se dificulta el uso constante de las TIC, FREAP, EAP-AS-04- L:194-199	A mí me agrada mucho que mi Jefe de Cátedra o mi tutor del programa de formación tuviese mayor comunicación conmigo aunque fuese de forma virtual, o por lo menos una vez por semestre en contacto directo cara a cara, FREAP, EAP-AS-08- L: 97-101	8

Para interpretar esta categoría, me permití hacer una revisión de acuerdo a las informaciones dadas por los actores sociales, y seleccioné ciertos enunciados que exteriorizan con qué frecuencia se le ofrece acompañamiento a los docentes instructores por parte de sus supervisores inmediatos, muy particularmente aquellos instructores que se encuentran en los cinco Centros Regionales de los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.



De los testimonios pude inferir la importancia del acompañamiento pedagógico de forma permanente, tomando en cuenta la motivación del Docente Instructor y la profundidad con que debe manejar su programa de formación y capacitación con su Tutor Académico.

Al respecto, los docentes entrevistados señalaron, que son pocas las supervisiones que realizan los jefes inmediatos, por tanto, son escasas las orientaciones y sugerencias en las planificaciones que éstos realizan en cada semestre académico. No obstante, justificaron esta situación afirmando, que tales hechos se deben al factor tiempo de los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos, ya que tienen exceso de trabajo administrativo y aunado a ello la distancia geográfica que separa los Centros Regionales del campus universitario.

Sin embargo, presento divergencia en cuanto a la justificación que expresan estos docentes instructores, ya que considero que debe existir una política institucional de desarrollo de personal, con la orientación y acompañamiento de las Cátedras y Departamentos.

Estoy consciente que existe una distancia geográfica que separa físicamente a los actores pedagógicos (tutor-tutoreado), pero, considero que pueden establecerse otras estrategias representadas por la Tecnologías de la Información y Comunicación, que acercan con la inmediatez del caso, a los actores sociales vinculados al estudio.

Asimismo, pienso que de existir voluntad política de los que dirigen los órganos académicos, se pueden invitar con viáticos y pasajes aéreos o terrestres a los instructores a reuniones de Cátedra y Departamento de forma periódica, así como, a charlas, jornadas de investigación y encuentros inter y transdisciplinarios, entre otros. Entiendo que la formación del docente en el escalafón de instructor, es un proceso necesario y completamente académico, pedagógico e incluso político e ideológico, que debe comportar un complejo cuestionamiento y debate de la ética docente, del compromiso de enseñar y aprender, de asumir con sentido democrático y de participación colectiva el debate de ideas, donde la polémica y la crítica, es la ruta acertada para el perfeccionamiento interactivo en esa relación

permanente de acompañamiento entre el tutor y el tutoreado. Para que esto ocurra debe existir una interrelación frecuente, periódica, constante, entre los actores involucrados en el proceso dialógico, horizontal y bidireccional de formación docente.

De manera general, los hallazgos encontrados en estos testimonios con relación a la frecuencia con que se dá el acompañamiento pedagógico, concuerda con lo manifestado por Restrepo y Campo (2002), quienes señalan:

Acompañar significa en su origen "orientación, tendencia a comer del mismo pan". Las implicaciones son profundas: es necesario estar dispuesto a tener algo en común, a dar y a recibir, podríamos decir a seguirse el uno al otro aunque de maneras distintas; el uno atento al recorrido del otro para guiarlo para mostrarle caminos; el otro también atento a lo que se le muestra para dejarse guiar, para que ojalá comprenda nuevos sentidos que le permitan transformarse permanentemente. (p.62)

Parafraseando a estos autores, el acompañamiento no significa necesariamente acuerdo, también puede generarse con la confrontación y el desacuerdo, pero siempre con el deseo de orientar de guiar el sendero a seguir. Si esta disposición hacia compartir con el otro está ausente, la relación se convierte en un proceso meramente instrumental que tal vez adiestra pero difícilmente puede contribuir al permanente proceso de construcción de significados.

En esta dirección, tengo la convicción de que cada actor social es agente de su propia formación, el papel de la educación es posibilitarla y propiciarla de manera intencionada o no intencionada, sistemática y asistemática. Si bien es cierto que entran en juego multiplicidad de factores en la construcción de lo humano, considero que esta tarea de posibilitar y propiciar en cada quien su formación le corresponde principalmente al docente, quien mostrando se muestra y enseña posibilitando el aprendizaje.

De allí la importancia de que efectivamente se generen procesos de acompañamiento pedagógico con mayor frecuencia sobre todo para atender a los docentes instructores adscritos a los Centros Regionales quienes se encuentran distantes geográficamente de los órganos académico de decisión.

**Matriz 9****Acompañamiento Pedagógico que reciben los docentes instructores de la UCV: Combinatoria entre Motivación y Formación permanente**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>Si no te encuentras frente a una exigencia como lo es un concurso de oposición para demostrar tus potencialidades, difícilmente te vas a preparar o formar en la disciplina específica, FORMP, EAP-AS-01- L:241-244</p> <p>En el marco de una política de perfeccionamiento permanente y de formación no es que el tutoreado haga postgrado por hacer postgrado sino que ese postgrado debe estar adscrito a una línea de investigación y esa línea de investigación en concordancia con una debilidad académica que tenga la institución y los núcleos para ir perfeccionándola en los procesos pedagógicos académicos y gerenciales que se dan en el tiempo y circunstancia en las cuales se dan los procesos. Su postgrado debe representar solo una parte de esa formación pero es necesario el acompañamiento, FORMP, EAP-AS-01- L:478- 487</p>	<p>Sigo estudiando, para mi estudiar nunca debe terminarse, estudio para aprender para compartir con mis alumnos, para ser cada día mejor profesional, FORMAP, EAP-AS-05- L:28-30</p> <p>Hace dos (2) semanas tuvimos un taller de actualización, bueno siempre tenemos talleres de actualización, FORMP, EAP-AS-05- L:132-134</p> <p>Nosotros nos seguimos formando a nivel de especialización, maestría o doctorado en otra casa de estudio que a lo mejor tiene otra visión distinta o tienen factores u elementos diferentes de ver el área en donde se está desarrollando, FORMP, EAP-AS-05- L:167-170</p>	5
2	<p>Estamos formando unos preparadores, una especie de asistentes en las asignaturas que yo dictaba para que después ellos pudiesen asumir la carga, como una especie de generación de relevo, FORMP, EAP-AS-02- L:115-118</p>	<p>Quizás he esperado mayor acompañamiento, sin embargo, la Cátedra ha depositado en mí la confianza y seguridad de que el trabajo se realiza con calidad aquí en el núcleo. Eso lo agradezco enormemente. AUTON, EAP-AS-06- L:118- 120</p>	6
3	<p>Lo importante es que el docente se prepara, se forma, se actualiza para dar la clase y eso es lo que nosotros perseguimos, docentes comprometidos, retadores, que se formen y actualicen, FORMP, EAP-AS-03- L:118-120</p>	<p>Por lo menos en las asignaturas que dicto, si hay material de EUS y uno tiene que documentarse con otras bibliografías, pero ya queda de parte de uno. Por cierto gracias por el material que me enviaste me ha sido de gran utilidad no solo para mí sino también para los alumnos. Y en cuanto a los libros que aparecen en el programa de formación, te diré que aquí no se consigue pero mi tutora no se ocupa de prestármelos si es que los tiene. Creo que esa es una de las razones por las cuales he atrasado un poco mis infórmense. MOTIV, EAP-AS-07-L: 129-136</p>	7

- |   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| 4 | <p>Me inclino hacia la motivación y el reconocimiento del estudiante como un ser humano activo en la construcción de sus significados, sus conocimientos, MOTIV, EAP-AS-04- L:40-42</p> <p>Mi motivación intrínseca y trascendental va más allá de cualquier debilidad del acompañamiento administrativo. MOTIV, EAP-AS-04-L:90-92</p> <p>Cuando el profesor jefe sea de Cátedra o de Departamento viene nos sentimos muy complacidos y realmente motivados porque eso es necesario, hay que motivar a los profesores y nos sentimos tomados en cuenta cuando los jefes vienen, sentimos que participamos, que nos escuchan, que nos atienden como seres humanos nos sentimos valorados y eso se proyecta a nuestro desempeño profesional, MOTIV, EAP-AS-04-L:213-220</p> |  |   |
|   |   |  | 8 |

De acuerdo a las informaciones que se derivan de los actores sociales, puedo deducir, que son pocos los estímulos institucionales que brindan los supervisores inmediatos hacia los docentes instructores, ya que la mayoría de los entrevistados alegaron que no han percibido apoyo, interés, estímulos e incentivos, por parte de sus jefes inmediatos.

Los diferentes actores develan la importancia de la motivación en el proceso de formación del instructor universitario, ya que el docente en el escalafón de instructor, debe transitar el desarrollo de su formación con éxito, y esto depende de la presencia proactiva y sinérgica de un acompañante que lo motive. Por tanto, la motivación del tutor hacia el docente novel, es un proceso clave para lograr los objetivos de perfeccionamiento, pues un docente motivado estará dispuesto a realizar su mejor esfuerzo para la consecución de los objetivos preestablecidos y continuar el sendero inacabado de la excelencia académico-pedagógica, transitando los diferentes escalafones universitarios.

De esta ejercitación intelectual infiero que el reto del tutor orientador es que el tutorado continúe realmente motivado para seguir los senderos de la construcción del saber aprendiendo y rectificando con humildad, pues todo ello le ayudará a su crecimiento personal y profesional, tal como lo manifiesta uno de los entrevistados “cuando el profesor Jefe sea de Cátedra o de Departamento viene nos sentimos muy complacidos y realmente motivados, sentimos que participamos, que nos escuchan, que nos atienden como seres humanos nos

sentimos valorados y eso se proyecta a nuestro desempeño profesional”.

Sentirse motivado es muy importante tal como lo probó el destacado psicólogo Abraham Maslow en el modelo de necesidades y trasladándolo al ámbito universitario, los Docentes Instructores necesitan una motivación trascendente, para sentir una relación cercana, amigable y de colaboración entre el tutor y el tutoreado, que sean tratados con respeto y dignidad, que sientan que sus ideas son tomadas en cuenta en una relación dialógica y de intercambio de saberes.

Los hallazgos encontrados en las entrevistas realizadas a los actores sociales, evidencian que los Docentes Instructores, sienten la necesidad de ser tomados en cuenta y participar en el proceso de toma de decisiones, que puedan expresar sus dudas, develando significado y construyendo saberes, con la orientación de su tutor quien debería evaluar formativamente el camino recorrido e indicar los escenarios por recorrer, reconociendo sus logros y avances, en un proceso de motivación evaluativa que enriquezca su quehacer y saber docente, fortaleciendo su compromiso institucional para enfrentar los desafíos en un ambiente de igualdad entre los pares académicos.

De lo anterior se deriva que a la hora de potenciar la mejora de la docencia universitaria, hay que tener en cuenta las motivaciones del profesorado, ya que un docente que tenga reconocimiento de su desempeño profesional, desarrollará con mayor eficiencia las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión.

Por otra parte, la motivación está íntimamente ligada con la formación permanente del docente universitario, lo cual es un tema que ha venido ocupando y preocupando a diversos investigadores en educación. Se perfila como una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico, directamente desde lo que compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza.

En este sentido, el saber de la docencia, como actividad social ha consolidado un cuerpo de saberes dirigidos tanto a la reflexión, como a la intervención práctica y así lo entienden los docentes entrevistados quienes señalan que el desarrollo del docente es

continuo y permanente, lo cual lleva a un proceso de maduración personal y profesional, perfeccionándose en los procesos pedagógicos, académicos y gerenciales.

Coincido con las voces de los actores sociales, porque pienso que un docente instructor en período de formación y capacitación, se forma, pensando, actuando, aplicando, transformando elementos previos, conceptos, teorías y opiniones los cuales tienen que entrar a conceptualizar, tematizar y plantear como un proceso complejo y transdisciplinar. De allí que la motivación y formación permanente sean aspectos trascendentes para lograr el perfeccionamiento y los objetivos de los actores involucrados, en un ambiente institucional favorable, abierto al cambio y a la innovación.

### **Matriz 10**

#### **Acompañamiento Pedagógico que reciben los docentes instructores de la UCV: Autonomía**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	Tenemos docentes investigadores y allí están formándose para ello, investigando, aprendiendo haciendo y cumpliendo con cada una de las funciones de la Universidad, FORMP, EAP-AS-01- L:443-446	La Cátedra ha depositado en mí la confianza y seguridad de que el trabajo se realiza con calidad aquí en el núcleo, podría decir que tengo libertad de Cátedra o autonomía para desarrollar el trabajo, AUTON, EAP-AS-05- L: 67-69 Permite la autonomía para innovar, ejecutar y poner en práctica nuevas estrategias y metodologías de Enseñanza y Aprendizaje, AUTON, EAP-AS-05- L: 103-105 Esa autonomía debe entenderse bien, yo diría tienes la iniciativa de elaborar un material instruccional o más que iniciativa la necesidad de elaborar ese material, bueno propórganlo a la cátedra. La cátedra lo revisa se le hace las evaluaciones pertinentes, AUTON, EAP-AS-05- L:248-252	5

- 2 Doy un voto de confianza pero si algo está fuera de lugar lo llamé a botón., AUTON, EAP-AS-02-L:76-77
- 6 No he recibido invitaciones para reunirme con ellos en Caracas, como tampoco me han visitado aquí en (se obvia nombre del centro regional), pese a las reiteradas solicitudes que he enviado ante los coordinadores de las instancias administrativas antes indicadas, por lo tanto he tenido que comprar textos de estrategias de enseñanza y evaluación para así complementar las que se sugieren en los programas de las asignaturas que he administrado, AUTON, EAP-AS-06- L: 40-48  
Lo positivo radica en la libertad de toma de decisiones en los diferentes cursos que administro, verdaderamente podría decirte que hay libertad de Cátedra, AUTON, EAP-AS-06- L: 101-103  
Me guío por el programa que la asignatura trae, los lineamientos generales de la evaluación, pero admite también la creatividad del profesor de ajustar ese programa a la realidad de los estudiantes y el concepto del trabajo, tal como te dije antes, AUTON, EAP-AS-06- L: 197-200  
Nos dan un voto de confianza, nos dicen que somos autónomo, sin salirnos de los parámetros, AUTON, EAP-AS-06- L: 214-216
- 3 Yo no asisto a las clases de mis instructores, pero en ocasiones si los he invitado para que den algún tema en mis clases, eso también es parte del acompañamiento. Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-03-L:82-87
- 7 Hay libertad, sin embargo siguiendo los lineamientos de la Cátedra cuando se va a ejecutar ese trabajo, se sigue ese lineamiento pero hay esa flexibilidad, yo decido como trabajar con los alumnos que den resultados positivos, AUTON, EAP-AS-07-L: 163-166
- 4 Lo favorable ha sido el contribuir al desarrollo de la autonomía docente, AUTON, EAP-AS-04-L:100-101
- 8 La Cátedra es muy respetuosa existe exceso de libertad de cátedra, fíjate que no tengo correcciones a los informes. Mi informe del programa de formación es aprobado tal cual imagino, por eso pienso que no hay problema con los materiales que yo elaboro para mi consumo personal y también lo entrego a mis alumnos, AUTON, EAP-AS-08-L: 150-155

Las narraciones de los actores sociales con relación a la categoría autonomía, reflejan que es fundamental la capacidad de decidir en el marco de una visión compartida entre el Docente Instructor y su tutor, dejando entrever una autonomía pedagógica, que implica libertad de acción y de pensamiento y dignifica la creatividad del docente, capaz de dibujar el futuro cercano en esa interacción dialógica, expresando sus pensamientos, sus metas, sus conocimientos y experiencias en un ambiente de libertad y capacidad creativa.

Los testimonios develados coinciden con los postulados de Freire (1997), quien expresa que enseñar es una especificidad humana que exige libertad y autoridad, pero también buen juicio. Se requiere en la ruta de la autonomía mucha humildad y tolerancia, alegría y esperanza, convicción de que el cambio es posible, seguridad, competencia profesional y generosidad. Que esa interacción tutor- tutelado esté orientada por la toma consciente de decisiones y disponibilidad para el diálogo, tal como lo devela uno de los informantes al señalar “lo positivo radica en la libertad de toma de decisiones en los diferentes cursos que administro”, evidentemente señala que hay libertad de Cátedra.

Desde esta perspectiva, Ferrer y Rodríguez (2008), siguiendo el pensamiento de Freire, refieren a una pedagogía de la autonomía fundada en la ética, el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando, en la actuación permanente del educador y la actitud amorosa que éste puede tener frente a los educandos y a la actividad que ejerce con la finalidad de crear escenarios pedagógicos favorables para la producción y asimilación del conocimiento.

Al tomar en consideración lo expuesto por los actores sociales y lo contrastado con los teóricos citados, la autonomía profesional es entendida como un proceso de construcción permanente en el que se conjuga las relaciones personales y la independencia de juicio o libertad de cátedra, donde la interrelación tutor-tutelado es determinante en los procesos de formación y depende fundamentalmente de las maneras de hacer de cada uno. De ahí la importancia de recalcar su sentido, de contribuir a que cada quien reconozca su responsabilidad en esta construcción con el otro.



**Matriz 11****Acompañamiento Pedagógico que reciben los docentes instructores de la UCV:  
Comunicación**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>Me toca informarle sobre los asuntos que se tratan en las reuniones de departamento, revisar su trabajo en el marco de las asignaturas que dicta en ese centro regional, etc. En cuanto al profesor que tenemos en Amazonas ya él está en el Escalafón Universitario, pero igual mantenemos comunicación, yo viajé el semestre pasado para allá y el jefe de Cátedra está viajando este semestre a ese centro regional, COMUN, EAP- AS-01-L:142-148</p> <p>Pienso que además de las TIC que también es válido para acercarte y estar en constante comunicación con el docente, o por teléfono incluso por vía correo electrónico también es importante el contacto cara a cara, observar lo que hace el docente en el aula, su comportamiento en el núcleo, con los discentes, con sus colegas docentes, con los empleados, con la comunidad en general...COMUN, EAP-AS-01-L:253-259</p>	<p>A veces se comunican, si nos envían afiches sobre eventos, simposio, talleres, cursos, incluso se publican en cartelera, pero eso es general para todos los interesados, COMUN, EAP-AS-05-L: 84-86</p> <p>Necesitamos más contacto con nuestros jefes, que nos digan chévere vas bien, o por el contrario, oye no me parece lo que estás haciendo debes reorientar. O déjame explicarte como dar este contenido, o cuál es la mejor estrategia de aplicar, COMUN, EAP-AS-05- L:135-138</p>	5
2	<p>Mi experiencia como jefe de cátedra en lo que al acompañamiento pedagógico se refiere en los EUS déjame decirte que es prácticamente virtual, me contacto con los profesores de vez en cuando a través del correo electrónico, muy poco contacto personal tenemos. COMUN, EAP-AS-02- L:54-58</p>	<p>Mayor contacto como te dije antes es con el tutor, no sé si precisamente es porque me encuentro en programa de formación, pero con él es que tengo mayor contacto, a veces por teléfono y otras veces para el envío del informe por correo, es importante que te precise estos detalles para tu investigación, COMUN, EAP- AS-06-L:136-142</p> <p>El tutor me envió un mensaje de texto para que lo llamara en cuanto pudiera, obviamente lo llamé enseguida, jefe es jefe, y allí me dijo envíame por correo o con un profesor viajero todo lo que tú has hecho en cuanto a docencia, investigación y extensión. COMUN, EAP-AS- 06-L:222-232</p>	6
3	<p>Vamos formando las personas en cada uno de los núcleos hasta que tenga las capacidades, FORMP, EAP-AS-02-L:185-186</p>	<p>Me dice que le envié por correo el informe con mis actuaciones en función al programa de formación, pero realmente no se reúne conmigo no sabe si es cierto lo que digo o no, COMUN, EAP-AS-07-L: 62-67</p> <p>Un teléfono no basta para mantener contacto. Menos tener que echar todo el cuento en una sola reunión presencial acordándote de todo y a las carreras menos el cuento por correo, yo escribo muy lento y con dos dedos nada mas al igual que mi tutora, ...prefiero el contacto directo cara a cara donde podamos compartir sin la presión de una llamada telefónica, COMUN, EAP-AS-07- L: 269-274</p>	7
4	<p>Lo único malo es que nuestra comunicación básicamente es por teléfono. En cuanto a lo administrativo también he recibido acompañamiento, el proceso de comunicación ha sido productivo en cuanto a la tramitación y ordenamiento de documentos personales para mi contratación, COMUN, EAP-AS-04-L:68-72</p>	<p>Solo escuchamos: esto es función del jefe de cátedra, no del jefe de departamento, no del tutor, no del coordinador del núcleo, no de la coordinadora general de EUS..., pare usted de contar, COMUN, EAP-AS-08-L: 83-86</p>	8

Los testimonios expresados, dan una visión del significado que tiene para los actores sociales entrevistados, el proceso de comunicación, el cual debe darse permanentemente y en todas las instancias. En atención a los argumentos obtenidos, algunos docentes expresaron, que mantienen una buena relación de comunicación entre ellos (docentes instructores) como con otros compañeros de trabajo, sin embargo, es limitada con relación a sus superiores inmediatos.

En el marco del acompañamiento pedagógico, la interacción comunicativa entre Docentes Instructores con los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos, debe ser fluida, copiosa y permanente, con la finalidad de establecer relaciones de confianza para el debate, la polémica y la construcción de saberes, pero también para mantener informado a los docentes del acontecer cotidiano de lo que ocurre en el ámbito universitario. Por tanto, la comunicación debe ser una política institucional que oriente los procesos formativos entre los pares académicos, utilizando diferentes estrategias, entre éstas las Tecnologías de la Información y la Comunicación con los Centros Regionales de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

La voz de los actores sociales entrevistados, se complementa con el planteamiento de Ferrer y Rodríguez (2008), en el cual se reafirma:

Una universidad debe ser un espacio abierto al mundo real, cuyos temas son los temas de la gente, los temas de relevancia de las mayorías, los temas vinculados a sus necesidades, los temas sentidos, vividos e instruidos por la diversidad humana. (p.59).

Lo anterior es corroborado por Restrepo y Campo (2002), quienes además de referirse a las funciones básicas de la universidad y a la importancia del proceso de comunicación en cada una de las instancias académico-administrativas, expresan:

La condición especial de la formación, es el reconocimiento de sí mismo, es descubrimos en permanente construcción, es saber que nuestra identidad se construye en las decisiones y acciones que realizamos, es hacernos responsables de nuestra vida porque somos capaces de convertir nuestras experiencias en procesos con sentido. (p. 57)

Se puede inferir entonces, que el Docente Instructor debe tener mayor contacto con sus superiores inmediatos y encuentre momentos de reflexión sobre su quehacer cotidiano. Cuando el docente se cuestiona sobre su propio desarrollo, puede a su vez interrogarse sobre el mundo universitario y su entorno social, criticarlo, investigar, discernir y encontrar posibles soluciones a los problemas que descubre.

El argumento anterior, lo considero productivo y beneficioso para lograr las metas y objetivos institucionales. Esto concuerda con las afirmaciones de Pérez (2007), quien expresa “El gerente que desea ser eficiente y lograr a través de su influencia que otros trabajen en función del logro de las metas organizacionales, debe hacer uso constante de un eficiente proceso comunicacional”. (p.17).

En este particular quiero destacar que, los supervisores inmediatos y los docentes instructores coinciden en sus alegatos, que entre ellos existe una buena relación de comunicación de trabajo, así como también, el respeto mutuo. La limitante está en la poca relación interactiva de comunicación entre los órganos académicos superiores y los docentes instructores.

Vale decir, que durante mis observaciones, aprecié tanto en el Jefe de Departamento como en la Tutora Académica, el uso adecuado de un tono de voz apacible para comunicarse con los colegas, independientemente que fuesen docentes instructores o de escalafón. De la misma manera, evidencí en ellos, la disposición de escuchar y atender a los docentes que se les acercaban para cualquier situación.

Esto supone reconocer que la práctica docente requiere del intercambio de sentidos, del diálogo y no de la simple transmisión de información. Ciertamente, tal como lo señalan los docentes entrevistados, el diálogo democrático, diverso y plural forma parte de la esencia de la vida universitaria.

**Matriz 12****Acompañamiento Pedagógico que reciben los docentes instructores de la UCV:  
Combinatoria Satisfacción laboral, Seguimiento y Trabajo en Equipo**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>Soy el enlace para traer documentos de él bien sea a la Escuela o la Facultad. Esto le satisface muchísimo al profesor, le agrada que su jefe lo apoye en estos procesos académico-administrativos, y esto repercute en la calidad de las actividades que realiza. SATLA, EAP-AS-01-L: 134-139</p> <p>Le he prestado libros de mi propiedad, trabajos que he realizado, me he reunido con ellos para compartir experiencias y vivencias, TRAEQ, EAP-AS-01-L:45-47</p> <p>Me reúno con el docente que tenemos allá, ...intercambiamos materiales, compartimos experiencias, nos apoyamos en las visitas que tenemos que hacer a las instituciones centro de prácticas, reviso en su presencia las planificaciones de clase, las formas de evaluación, etc., asimismo, organizamos y planificamos las asesorías a nuestros estudiantes, TRAEQ, EAP-AS-01-L:120-127</p> <p>Redacto informe en función a sus actividades, básicamente las que están previstas en su programa de formación, que recibieron al momento de inscribirse en el respectivo concurso. SEGUI, EAP-AS-01-L:103-108</p>	<p>Satisfecha, cómoda, agradecida por el nivel de confianza y apoyo que he tenido, que aspiro se mantenga e incremente en la medida que incluso, yo lo demande, SATLA, EAP-AS-05-L: 72-74</p> <p>Hay que estar en contacto con ellos para mantener esa comunicación; informar por ejemplo en esta materia se está haciendo esto, se cambió este punto del programa por este otro y se explican las razones. También se informa la ponderación de evaluación como se acordó con los muchachos. Ellos necesitan saber el plan de trabajo que se está aplicando en cada semestre. (Risas) aunque no nos respondan si está bien o está mal, COMUN, EAP-AS-05-L:152-158</p>	5
2	<p>Hay comunicación, cuando hay algún tipo de problemas cuando hay algún tipo digamos de discordancia o de resultados no esperados tal como te indiqué antes depende de la urgencia del caso optamos por acudir a una llamada telefónica también, porque a veces enviamos un correo y pasan casi quince días para que nos respondan, bueno hay casos de casos algunos revisan diario o interdiario sus correos otros de vez en cuando, COMUN, EAP-AS-02-L:164-170</p>	<p>Te puedo decir que hasta el momento solo he recibido tutorías de parte del actual jefe de cátedra, pero más de forma asistematizada, muy informal; bueno siempre con mucha delicadeza y exquisitez didáctico-académica.... SEGUI, EAP-AS-06-L:68-74</p> <p>Las jefaturas del departamento y de la cátedra, ... se limitan a enviar al final de todo el semestre un resumen de las actividades cumplidas durante ese lapso administrativo, SEGUI, EAP-AS-06-L: 86-89</p>	6
3	<p>Nadie le hace seguimiento a los docentes instructores en cuanto a las actividades que realiza SEGUI, EAP-AS-03-L:94-95</p> <p>Debemos aprovechar aunque sea ese único encuentro con ellos para que nos comenten que les pareció el texto, para que le sirvió en su programa de formación, cómo puede aprovechar el contenido para transmitirlo a sus alumnos y/o para incorporar aspectos básicos en el trabajo que deberá presentar para ascender, SEGUI, EAP-AS- 03- L:162-167</p>	<p>El jefe de Cátedra igual el de Departamento apoya mis estrategias didácticas y siempre están a la orden para conversar y esto me satisface enormemente, SATLA, EAP-AS-07- L: 43-45</p> <p>Yo le digo que es flexibilidad que es la comunicación que hay entre alumno –docente y docente-alumno en una relación horizontal, que es el trabajar las por fases para no tener acumulado el trabajo para el final del semestre, tanto para el alumno como para el docente. TRAEQ, EAP-AS-07- L: 177-182</p>	7
4	<p>Básicamente mi contacto con los jefes es por teléfono, pero a mí me gustaría más que fuese presencial y de vez en cuando por la red dado que estamos distantes de la sede central, COMUN, EAP-AS-04-L:190-193</p>	<p>Nosotros tenemos que inscribir a los alumnos y eso es todo un proceso, ver que no excedan las unidades de créditos, que las asignaturas no tengan prelación, inscribir de acuerdo a las reglas establecidas por la Coordinación del Núcleo, en fin, de resto tenemos que estar constantemente llamando a la Escuela. PROCAD, EAP-AS-08 -L:53-58</p>	8

Los entrevistados coinciden en que el docente como ser humano no sólo necesita reconocimiento social en su desempeño laboral, es necesaria una política socio laboral que haga posible que quien comienza su carrera docente se sienta satisfecho con lo que hace para que pueda seguir ese sendero de manera exitosa.

Resulta significativo contrastar las revelaciones de los actores sociales donde indican que la satisfacción laboral, está íntimamente ligada al seguimiento que puedan realizar sus superiores inmediatos y al trabajo en equipo inter y transdisciplinarios con visión compartida, lo cual genera un compromiso institucional y esto constituye uno de los elementos interpersonales que influye en gran manera en el proceso de formación del Docente Instructor.

En una de mis observaciones, pude apreciar el trabajo en equipo donde una de las docentes instructora asumió el rol de secretaria de actas de reunión de Cátedra, asentó cada uno de los aspectos debatidos y luego de manera conjunta con su jefe inmediato dió a conocer los registros a sus colegas.

No cabe duda, que el entorno universitario constituye el microespacio donde tiene lugar una parte importante de la vida de los docentes, por tanto, la existencia de satisfacción en la actividad académico-administrativa que realiza adquiere relevancia capital.

De igual forma, en el proceso investigativo, se evidencia coincidencias entre los actores sociales al señalar que la formación del Docente Instructor universitario, debe afinarse con el acompañamiento pedagógico, para ofrecer al profesional de la docencia, mayores niveles de satisfacción en cuanto al trabajo en equipo, interacción comunicativa de manera asertiva, toma de decisiones en consenso, sin obviar, los niveles de participación de todos los actores involucrados en el proceso de gestión universitaria.

Lo narrado en estos testimonios, se relaciona con lo manifestado por Morillo y Peña (2004), quienes argumentan:

La figura del tutor es fundamental para el desarrollo del programa en la formación del profesor instructor. La función básica de los tutores es llevar a cabo la supervisión, organización y dirección del trabajo de su tutorado, así como también el asesoramiento en su labor docente. Los referentes de caridad en la misma área de conocimiento e interlocutores privilegiados para realizar el seguimiento de la formación del docente. (p.205)

En lo anterior se expone el valor formativo de los docentes instructores y tutores,

quienes por diferentes razones deben lograr articular y llevar adelante la realización de diversas actividades para mejorar permanentemente su desempeño organizacional.

Lo expuesto contrasta con algunas de las narraciones de los actores sociales co-implicados en este estudio, quienes, en líneas generales, afirman que las condiciones de trabajo, los recursos con los que cuentan, los colegas de las diferentes áreas disciplinares, los alumnos, la valoración que se haga de su labor pedagógica, van a ser factores que condicionarán en mayor o menor grado la satisfacción que los docentes tengan con su trabajo. Esto influirá en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el grado y tipo de comunicación que se pueda establecer entre docente-discente, docente-jefe inmediato y por tanto, en la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, no hay que dejar de reconocer la versión de uno de los actores sociales, quien de manera categórica señala que “una de las situaciones por la que atraviesa el docente en el escalafón de instructor, es que en el proceso de formación se presentan desajustes entre exigencias y recompensas, donde se genera un conflicto por la falta de concordancia entre la idealización profesional y las condiciones reales de su ejercicio profesional”.

El recorrido de disertaciones sobre la satisfacción del Docente Instructor en relación al trabajo en equipo y al seguimiento que le realizan los supervisores inmediatos, me invita a reflexionar que el grado de satisfacción de este profesional está vinculado con elementos tales como: estabilidad laboral, buenas relaciones humanas y profesionales con los compañeros de trabajo y con el equipo directivo, horarios, reconocimiento social a su labor, tareas docentes, organizativas y burocráticas; convivencia con el alumnado, tareas de formación y perfeccionamiento, ambiente adecuado y recursos disponibles para ejercer su accionar docente.

**Matriz 13****Acompañamiento Pedagógico que reciben los docentes instructores de la UCV:  
Combinatoria: Compromiso, Responsabilidad, Orientación, Realimentación,  
Valores y Creencias**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>Trabajamos de forma conjunta como una manera de que el docente aprenda de mi experiencia y por la otra me permite apreciar las debilidades que pueda tener (se obvia nombre pero se refiere al docente de ese centro regional) para mejorarlas o afianzar sus fortalezas. Es decir, existe un verdadero proceso de retroalimentación, un feed back permanente para reconducir el proceso en caso de ser necesario. REALI, EAP-AS-01- L:127-133</p> <p>Discutimos y compartimos temas propios de la Cátedra, actúo como orientador de los procesos que se generan, presento y discutimos las informaciones abordadas en los Consejos de Escuela y Facultad. ORIEN, EAP-AS-01- L:113-116</p> <p>Sin acompañamiento yo creo que se pierde una oportunidad importante no solamente para que se pueda transmitir el conocimiento sino lo fundamental... los valores de una universidad que está orientada hacia la convivencia ciudadana, los valores democráticos... la diversidad... el pluralismo y la capacidad crítica así como servir de orientadora ante los graves problemas locales y nacionales que se presentan en el entorno, VALYC, EAP-AS-01- L: 222-228</p>	<p>Es necesario un acompañamiento para ejecutar y desarrollar con eficiencia el trabajo docente. VALYC, EAP-AS-05- L: 64-66</p> <p>Entrego el informe junto con las notas, pero los resultados no los envía devuelto físicamente, ella lo hace llamándome y bueno como ella sabe que uno trabaja, COMUN, EAP-AS-05-L:202-204</p> <p>El poco contacto es para decir, todo está bien, tienes un voto de confianza, yo sé que como ser humano cometo errores y quisiera saber cuáles son para aprender de ellos. COMUN, EAP-AS-05-L:254-256</p>	5
2	<p>En cualquier proceso de formación el acompañamiento pedagógico es vital es fundamental la orientación, la guía, el apoyo, las recomendaciones, eso no implica que tú no tengas respuestas o recetas para solventar cualquier tipo de situaciones, sin embargo sí hay una experiencia de los profesores que tienen más tiempo que están en el escalafón universitario [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-02-L:82-87]</p>	<p>Recibimos orientaciones o más bien recomendaciones, autores a revisar, textos para leer, información teórica práctica, ORIEN, EAP-AS-06- L:162-163</p> <p>La cátedra es muy respetuosa de la libertad de cátedra, si yo quiero elaborar un material ...lo puedo hacer tranquilamente tengo autonomía siempre y cuando se encuentre dentro de los parámetros de lo expresado en los Programas de la Asignatura, AUTON, EAP-AS-06- L:177-182</p>	6
3	<p>A veces lo reviso, depende de quien se trate, uno sabe a quién está tutorando y cómo está gestionando sus labores académicas. Y cuando los reviso si tengo observaciones la devuelvo por supuesto, GESTI, EAP-AS-03- L:193-195</p> <p>Por supuesto que han cumplido responsablemente con el Programa de Formación, de lo contrario, se elaboraría un informe negativo razonado, COMRE, EAP-AS-03- L:18-20</p>	<p>Desorientada totalmente, pienso que esto es una debilidad del acompañamiento pedagógico-administrativo, MOTIV, EAP-AS-07-L: 69-70</p> <p>Que nos hagan conocer nuestras fortalezas y nuestras debilidades en aras de ir mejorando y creciendo como personas y como profesionales.</p> <p>Que se haga uso de otras estrategias distintas a la del teléfono para comunicarnos, SIGAP, EAP-AS-07- L: 262-265</p>	7
4	<p>Tiene que ver con la parte afectiva, establecer una relación humana entre el profesor que está tutorando y el que está siendo tutorado, ..SIGAP, EAP-AS-04- L:134-138]</p> <p>Es necesario ese contacto humano, una palmada en la espalda, que exprese vas bien o debes mejorar, ... poder formularle una pregunta, alguna inquietud o duda, ....SIGAP, EAP-AS-04- L:203- 207]</p>	<p>Esa es la esencia del acompañamiento pedagógico, no basta con lo teórico,...es importante llevar la teoría a la práctica, practicar con el ejemplo, que nos den cursos o talleres para orientarnos en nuestro hacer docente y nuestra práctica investigativa, que nos inviten a escuchar clases de profesores que ya están en el escalafón y por ende, tienen mayor experiencia. VALYC, EAP-AS-08- L: 187-198</p>	8

Generar compromiso es una forma de trabajar en conjunto por parte del docente universitario, con el objeto de asumir el logro de los objetivos de sus procesos formativos con alto sentido de responsabilidad, con la orientación y realimentación permanente del tutor, para generar un sentido en las acciones planificadas en el tiempo y en el espacio, dirigiendo una mirada crítica frente al programa de formación que fue aprobado por las instancias académicas correspondientes.

Lo anterior guarda correspondencia con la información de los actores sociales quienes manifiestan que el docente que inicia como instructor debe tener un alto sentido de responsabilidad, ser un docente proactivo, creativo, crítico, humilde, transformador y sinérgico, asumiendo su compromiso formativo encausado a lograr los objetivos propuestos con visión compartida, cuestionando lo construido para redefinir y realimentar enfoques, tendencias, significados y saberes.

En base a las ideas anteriores, interpreto que los actores sociales en sus enunciados, exteriorizan el sentido y significado que representa la forma cómo los valoran, perciben y ubican sus pares académicos, en función del rol que socialmente desempeñan.

Por otro lado, los testimonios develaron que la formación docente se vincula estrechamente con el modo en cómo se concibe el conocimiento y el ejercicio de la práctica docente, donde emerge un proceso de construcción y reconstrucción permanente en el que se han manifestado rupturas y continuidades, fruto de la reflexión continua sobre la tarea docente.

Haciéndome eco de las voces de los actores sociales entrevistados, es necesario que se promuevan espacios de reflexión con los docentes en el escalafón de instructor, que se encuentran en programa de formación, para que comiencen a reflexionar sobre su quehacer docente y en función de ello, intentar reconstruir la mirada que tienen con respecto a las funciones primordiales de la Universidad (docencia, investigación, gestión y extensión), pero para esto, es necesario, un proceso de realimentación permanente con sus supervisores inmediatos.

En lo concerniente a la categoría creencias y valores, señalan Restrepo y Campo (2002), que la creencia es la adopción de una proposición como guía de acción, por cuanto:

Toda creencia se refiere a un futuro, de ahí que la expectativa haga parte intrínseca de su sentido: porque esperamos que las cosas sean de cierta



forma, actuamos de cierta manera. La creencia no es solo guía para la acción, sino que es el único efecto de las cosas reales. La creencia, entonces, se forma por la percepción de efectos repetidos, efectos que pueden ser experimentados realmente o imaginarios. (p.17)

Ante lo planteado, considero importante transcribir un fragmento de uno de los actores sociales, relacionado con esta categoría: “los valores de una universidad que está orientada hacia la convivencia ciudadana, los valores democráticos, la diversidad, el pluralismo y la capacidad crítica así como servir de orientadora ante los graves problemas locales y nacionales que se presentan en el entorno”.

Por tanto, para abordar la formación del Docente Instructor universitario, con la excelencia deseada, considero imprescindible interpretar los valores, creencias y conocimientos del Docente Instructor, que además de poseer habilidades y destrezas adquiridas en su formación, posee a su vez, la facilidad para integrarse a equipos de trabajo, compartir ideas e inquietudes, ofrecidas de manera informal, donde el apoyo brindado por el docente acompañante, es relevante si se toma en consideración sus actitudes personales, que pueden ser aceptadas o socialmente rechazadas, destacándose el uso de procedimientos que al ser discernidos por otros profesionales adquiere variadas interpretaciones, sobre todo cuando se trata de elementos axiológicos presentes en el acompañamiento pedagógico y en las políticas universitarias sobre este particular.

De lo anterior se desprende que en la formación del docente universitario, se debe enriquecer su preparación a través de la relación teoría-práctica, la cual supone considerar los aspectos valorativos presentes en este profesional, con competencias para trabajar en equipos, incentivar la cooperación, solidaridad, respeto, confianza en sí mismo, entre otras situaciones eventuales en las cuales se involucran las unidades administrativas presentes en una institución universitaria.

**Matriz 14****Saberes y haceres de los docentes instructores de la UCV: Combinatoria Experiencias Académicas y uso de las TIC**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	Nadie evalúa al profesor, al profesor no lo evalúa ni la cátedra, no lo evalúa el departamento, ni el tutor, no lo evalúa nadie, menos se autoevalúa, pareciera que el profesor entre más raspe a los alumnos es mejor profesor, cuando en una escuela de pedagogía que se precie de ser una escuela de pedagogía debería estar en un constante proceso de revisión en donde la cultura institucional como elemento orientador del proceso de perfeccionamiento pedagógico en crecimiento es sumamente importante, eso no se hace aquí, entonces pareciera que los brutos son los estudiantes y los que tienen el poder formal del conocimiento, en el marco de la cultura bancaria de Freire somos nosotros los docentes Cosmovisión del hacer docente, COSHD- EAP- AS-01- L:325-336	Tengo correo electrónico y la jefa de cátedra también y todos creo en la Cátedra y el Departamento pero se ha visto cierta debilidad en cuanto al uso de esa técnica (correo electrónico). Uso de las TIC, USTIC-EAP-AS- 05- L:227-229 Por lo menos mi jefa de cátedra maneja el computador y de pronto recibo un correo de ella para pedirme un informe o una información específica” Uso de las TIC, USTIC- EAP-AS-05- L:231-233	5
2	Eso coincidió con una experiencia que yo estaba haciendo de educación a distancia o sea tratar de hacer virtual el proceso con los estudiantes y esta persona ad honorem estuvo apoyándose en ese semestre cubriendo parte de las actividades y teniendo algunas reuniones remediales con algunos estudiantes y los apoyaba en el uso de la plataforma tecnológica Uso de las TIC, USTIC-EAP-AS-02- L:138-143	He sido jurado de trabajos de licenciatura, tutor de varios trabajos; y te reitero algo que pienso puede ser de valor para tu trabajo de investigación: fui contratado desde Enero de 2004 hasta Febrero de 2008, fecha en la que concursé y gané un medio tiempo en esta institución. Experiencias Académicas, EXPAC- EAP-AS-06- L: 26-29	6
3	Vamos formando las personas en cada uno de los núcleos hasta que tenga las capacidades, FORMP, EAP-AS-02- L:185-186	Mi tutora pregunta cuál ha sido la actitud de los alumnos durante las asesorías, como yo trabajo por fases como me ha ido con los alumnos con esas fases, cuáles son los resultados negativos o positivos que sugerencias propongo a la cátedra para mejorar la asignatura y cuáles han sido mis logros. Números de estudiantes aplazados, incluido los que nunca hacen acto de presencia en el semestre. Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-07- L: 142-148	7
4	Todavía contamos con profesores que no tienen ni un correo electrónico, mucho menos manejan las TIC, prefieren el uso del teléfono. Uso de las TIC, USTIC-EAP-AS-04- L:188-190	Es importante conocer cómo nuestros colegas abordan distintos contenidos en las diferentes asignaturas que impartimos y por supuesto viceversa, de qué forma yo las trabajo, así podemos compartir experiencias y vivencias, además de trabajar con visión compartida. Experiencias Académicas, EXPAC- EAP-AS-08- L: 103-107	8

En esta combinatoria de categorías, los actores sociales a través de sus enunciados, develan diferentes aspectos sobre experiencias académicas y la resistencia de algunos docentes frente a las TIC y esto me invitó a comprender el cómo y el por qué de estas concepciones y acudí a la revisión de la Ley de Universidades (1970), en su artículo 2 que reza “las universidades deben realizar la función rectora en la educación, cultura y la ciencia...se dirigirán a crear y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza...”

Aunado a lo anterior, el artículo 4 de la mencionada Ley, expresa que toda investigación sin hacer distingo de enfoque o paradigma se debe realizar con la mayor rigurosidad científica. Como puede apreciarse las ideas antes expuestas encajan simétricamente con las disposiciones que en materia educativa sostiene la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

En efecto, la carta magna consagra que la educación junto al trabajo constituyen “los procesos fundamentales para garantizar los fines del Estado, es por ello que busqué interpretar los sentidos y significados que los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos edifican con los Docentes Instructores en torno al proceso de acompañamiento pedagógico.

En relación con la combinatoria de las categorías objeto de este análisis, Perdomo de Vásquez (2008), señala “el saber hacer promueve la aplicación de prácticas legales y éticas (...) autoevaluando permanentemente su desempeño docente conforme a sus competencias pedagógicas y tecnológicas para su mejor actuación posible como instructor, tutor y facilitador de la enseñanza (p. 9).

En esta orientación, las experiencias académicas, pueden ser aprovechadas al máximo en la labor del acompañante, cuando éste asume con criterios propios la orientación del personal docente a su cargo, orientándose así la disponibilidad del mismo para llevar adelante acciones emprendidas a nivel universitario, fortaleciéndose la comprensión de fenómenos circunstanciales, como por ejemplo: las asesorías en diferentes áreas académicas, disponibilidad de algunos docentes para integrarse a una nueva programación, entre otras acciones.

Ahora bien, el uso de las TIC, tal como lo destacan los actores sociales entrevistados, no garantiza por sí mismo un cambio, es necesario responderse primero para qué sirven dichas tecnologías y comprender a fondo los cambios mentales que ellas generan, para que puedan ser utilizadas a favor de extender y profundizar esa conciencia crítica, que es el punto de partida imprescindible para cualquier transformación social.

En una de mis observaciones, me llamó la atención la disertación entre tutora-tutoreada con referencia al uso de las TIC, vale señalar que la tutora hizo una observación en cuanto a que la instructora no contemplaba como estrategia de evaluación el uso de las TIC, a lo que ésta respondió que trabajará con las TIC haciendo uso de un grupo yahoo y que eso lo

refleja su informe de actuación.

En los testimonios develados por los actores sociales, pude inferir que la realidad universitaria exige a su personal docente, además de las competencias académicas, demostrar una labor investigativa, hacer extensión y desempeñar responsabilidades de gestión, como funciones básicas de la universidad, pero también exige que se involucren con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la gestión académica y administrativa de la actividad universitaria.

De igual forma manifiestan los docentes entrevistados, que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, no sólo supone más tiempo de dedicación sino también nuevas necesidades de formación donde pueda apreciarse la necesidad y utilidad de las TIC en el quehacer docente e investigador.

Interpretando las voces de los actores sociales, no tiene sentido que la Universidad Central de Venezuela y muy particularmente la Escuela de Educación, realice grandes inversiones en tecnología, si el profesorado no se forma en esta área o no hace uso de la misma en su quehacer docente.

**Matriz 15****Saberes y haceres de los docentes instructores de la UCV: Combinatoria de la Evaluación del Desempeño Docente y el Rendimiento Académico**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	Esta es una escuela de pedagogía que no se revisa, tenemos cursos en EUS-Capital o en otros núcleos regionales... donde algunas asignaturas como (se obvia los nombres de las asignaturas), donde hay más de noventa por ciento de aplazados...y entonces los profesores dicen... es que los alumnos son brutos o no estudian Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-01-L:317-322	Siempre se debe trabajar en función de superarse a sí mismo; y, la excelencia y la calidad es una meta a la cual permanentemente se debe ir en su búsqueda, ello ayudará a mantener un espíritu crítico y creador para desarrollar una labor de calidad en donde el ser humano esté presente siempre Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-05- L: 17-22	5
2	Hay comunicación, cuando hay algún tipo de problemas cuando hay algún tipo digamos de discordancia o de resultados no esperados tal como te indiqué antes depende de la urgencia del caso optamos por acudir a una llamada telefónica también, porque a veces enviamos un correo y pasan casi quince días para que nos respondan, bueno hay casos de casos algunos revisan diario o interdiario sus correos otros de vez en cuando, COMUN, EAP-AS-02-L:164-170	He desarrollado la planificación de los cursos académicos con calidad tal cual como lo ha pautado la programación del Consejo de Escuela e igualmente he operacionalizado todas mis planificaciones curriculares de acuerdo a lo convenido con los estudiantes, interactuantes de mis cursos” Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-06- L: 20-25 Siento que se pierden oportunidades valiosas y esto sería lo negativo, para fortalecer mi quehacer docente y mejorar mi desempeño integral, tanto en el ámbito profesional como en el socio-humano, por considerar que evaluar el desempeño mejora la calidad del proceso pedagógico. Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-06- L: 103-107 El ucevista es una persona que tiene que dedicarse a investigar y es apático a la lectura y no está ejerciendo su rol como futuro Licenciado en Educación y de sujeto intelectual académico que requiere el contraste con el educador en Venezuela. Todo licenciado es y estaba pendiente de la lectura y preocupado por el esfuerzo y auto esfuerzo, están bajando los niveles y está afectando la calidad del egresado. Rendimiento Académico, RENAC, EAP-AS-06- L:260-268	6
3	No tengo una frecuencia determinada de acompañamiento pedagógico, son las que necesite el docente a nuestro cargo, generalmente hago un encuentro por cada informe, es decir, una semestral, de manera presencial claro está, lo otro lo podemos resolver por teléfono previamente, si tenemos algo que conversar, que agregar al informe, FREAP, EAP-AS-03- L:135-140	Pongo lo mejor de mí para formarme, leer, innovar, actualizarme, aprender día a día y tener cosas nuevas que aportar a mis estudiantes y para compartir con mis colegas”. . Evaluación del desempeño docente. EVADD- EAP-AS-07- L: 23-25 Pienso que eso es un excelente material de apoyo que me ha dado resultado semestre tras semestre y eso se ve en el rendimiento académico.” Rendimiento Académico. RENAC-EAP-AS-07-L:171-173	7
4	He contribuido con el aprendizaje de los estudiantes que se inician en la carrera de Licenciatura en Educación. Evaluación del desempeño docente EAP-AS-04- L:17-19	Cumplo con mi trabajo, sigo instrucciones, asisto puntualmente al centro. Desarrollo planificaciones curriculares atendiendo al programa de la asignatura y a lo convenido con los estudiantes en nuestro primer encuentro de clase. En fin, además de mi carga docente he sido tutor y jurado de trabajos de licenciatura Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-08- L: 14-19	8

Interpreté a través de los testimonios de los docentes, que el proceso de acompañamiento pedagógico incide de un modo amplio en su toma de decisiones, planificaciones, ejecuciones y desempeño profesional, como también en sus posturas representacionales para con los discentes, en las formas de concebir como éstos producen los aprendizajes.

Estas consideraciones me llevaron a intentar acceder a posturas próximas en su disertación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los modos de concebir y hacer la docencia, a través de lo cual destacué que los docentes a través de sus enunciados relacionaron la evaluación del desempeño docente con el rendimiento académico de los discentes.

Por otra parte, en una de mis observaciones, pude observar preocupación por parte de una Tutora Académica para conocer contenidos, estrategias y forma de evaluación de la Docente Instructora frente a las asignaturas que imparte, asimismo, percibí interés por el saber y hacer docente de su tutoreada, al preguntarle cómo pensaba abordar la próxima unidad de clase y la instructora expresó que trabajaría en ambas asignaturas con invitados especiales.

Para efectos de comparación con autores que han abordado esta temática, cito a Restrepo y Campo (2002), quienes expresan que podemos entender la docencia desde varias perspectivas:

Primero, la docencia es una acción que implica una aceptación previa de algo. Segundo, es un hacer-hacer, es decir, una acción que por conducir el camino del bien permite generar la acción de aceptación del otro. Tercero, es una acción referida a la aceptación del bien voluntariamente, es decir, que algo se acepta porque se admite con gusto. (p.46)

Producto de las revelaciones de los actores sociales y los teóricos citados, puedo deducir que el docente universitario en su labor de acompañamiento pedagógico, deber asumir esta labor tomando en consideración el saber y el hacer con la intención de redimensionar la práctica educativa, integrando así la filosofía de gestión con los conocimientos obtenidos en el ámbito universitario, aprovechando sus experiencias para cumplir a cabalidad con la labor asignada en la universidad.

**Matriz 16****Saberes y haceres de los docentes instructores de la UCV: Combinatoria  
Cosmovisión del hacer docente y Praxis Pedagógica**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	Una escuela de pedagogía que no se revisa, donde no se revisan los procesos evaluativos...si hay alguna institución que debe revisar... los procesos pedagógicos son las escuelas de formación de formadores porque estamos creando una cultura hacia los docentes que van a ser los protagonistas de los procesos de evaluación y de formación del ciudadano que necesita la sociedad... Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-01- L:342-347 Debería estar en los primeros semestres los mejores profesores en cuanto a formación, en cuanto a conocimiento amplio y suficiente de la disciplina, en relación a las estrategias que utiliza y que enamoren a los estudiantes en la carrera, COSHD- EAP-AS-01- L:349-347	Cuando estudiaba tenía el sueño de ser docente de esta casa de estudios y logré alcanzar ese sueño, esa meta y por ello siento que cada día debo prepararme más, debo ser mejor, debo estar preparada para las preguntas que puedan formularme mis alumnos, para la disertación que pueda tener con mis colegas. Cosmovisión del hacer docente, COSHD- EAP-AS-05- L: 23-27 Es lamentable no ir a reuniones departamentales de forma mensual. Uno no puede ir de forma mensual. Yo voy a modus propio cada seis (6) meses, mis recursos económicos no me lo permite, ganamos muy poco Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-05- L: 171-174	5
2	Muy importante el apoyo, la guía, etcétera y hay que saber llevar las características para darle apoyo para hacerle un acompañamiento pedagógico a los profesionales tiene características bien distintas...a veces tú tienes profesionales que son especialistas en un área pero no tienen digamos la formación pedagógica necesaria, para la docencia se requieren dos cosas una el dominio del manejo de los contenidos de las cosas propias del área en la cual vas a trabajar, de las asignaturas, no se puede enseñar lo que no se conoce, pero no basta con saber algo para poderlo enseñar, hace falta la parte didáctica, la parte pedagógica y esa muchas veces no se tiene. [Cosmovisión del hacer docente, COSHD- EAP- AS-02- L:98-108]	En todo espacio de la enseñanza, el acompañamiento pedagógico es imprescindible, porque la enseñanza es un proceso socio humano interactivo en donde debe haber entrevistas de cara a cara y sobre todo se gana un espacio para el consenso y disenso. Cosmovisión del hacer docente, COSHD- EAP-AS-06- L: 123-127	6
3	Registro cada encuentro con ellos, fecha, actividades realizadas, por realizar, discusión de lecturas recomendadas, etc y asigno un próximo encuentro en caso de ser necesario donde deben adelantar lo conversado en función a cada uno de los períodos que refleja el programa de formación, y en la medida que vayan cumpliendo voy elaborando los informes. Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-03- L: 36-41	Debe haber acompañamiento pedagógico de forma presencial cara a cara tutor-turoreado, jefe-instructor, la universidad debe implementar una política de acompañamiento pedagógico presencial, unos talleres de actualización, cursos de actualización docente, reuniones, etc Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-07- L: 229-240 El trabajo docente no significa presionar a los alumnos en un plan de estresarlos, es aplicar estrategias, dinámicas de trabajo, en una comunicación docente-alumno y alumno-docente y si se quiere entablar esa relación que pueda tener éxito y que los alumnos aprueben la materia si se quiere con gusto". Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-07- L: 248-252	7
4	Aprendizaje en el ámbito de la asignatura que dicto corresponde al conocimiento y puesta en práctica de habilidades metodológicas para la detección de un problema socio-educativo y su solución o soluciones Cosmovisión del hacer docente EAP-AS-04- L: 20-23	Deben estar pendientes de nosotros, de lo que hacemos, de lo que transmitimos a nuestros estudiantes, de orientarnos, decirnos si lo hacemos bien o mal .Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-08- L: 81-83 No se es docente o investigador por arte de magia o por un decreto o por una resolución, esto se consolida mediante un proceso de formación teórica, reflexiva y práctica. Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-08-L: 143-145	8

En referencia a la información develada en las categorías cosmovisión del hacer docente y praxis pedagógica, los docentes presentan concepciones coincidentes en torno a que el quehacer docente se construye colectivamente a través de interacciones llenas de contenido, actitudes, valores, creencias y teorías implícitas sobre la práctica pedagógica y la enseñanza como eje articulador de las acciones cotidianas en los ambientes de aprendizajes del ámbito universitario.

Lo anterior es corroborado por Restrepo y Campo (2002), al expresar:

El término práctica tomado del latín *practice* se refiere al "acto y modo de hacer"(...) el 'modo o manera de hacer' se refiere a lo que determina la acción, lo que la cualifica, lo que le da forma(...) el modo configura un molde, un modelo que permite la repetición de la acción y por esta misma condición, puede percibirse como distinta de otras, es decir con una forma que le es propia. (p.31)

Al tomar en consideración lo expuesto por los actores sociales y lo contrastado en la cita anterior, considero que el docente universitario como transformador de realidades en su praxis generativa de conocimiento, va más allá de la función mediadora, para gerenciar y utilizar adecuadamente los recursos disponibles a nivel institucional, creándose las condiciones posibles para el desarrollo de una praxis formativa y gerencial dirigida hacia el cambio.

De las narrativas de los actores sociales, pude interpretar que el hacer docente se construye desde la cotidianidad de los procesos pedagógicos, el docente cuestiona su práctica pedagógica para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se producen en el aula en esa interacción comunicativa y dialógica entre el docente y el discente, no meramente como dadores de conocimientos y los alumnos receptores de los mismos, sino un proceso de construcción de saberes de manera colectiva, tal cual se evidencia en las informaciones que emergieron de la investigación, el alumno aprende del profesor pero también el profesor aprende del alumno, con sentido crítico, reflexivo y transformador de su realidad circundante.



**Matriz 17****Saberes y haceres de los docentes instructores de la UCV: Combinatoria de Programas de Estudio y Diversidad de Roles**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>Eso se logra con el trabajo que hemos venido realizando y difundiendo, con nuestra presencia en reuniones de Cátedra y Departamento, con nuestras participaciones en distintas Comisiones y diferentes cargos académico-administrativo que hemos asumido, con tutorías de trabajos de Licenciatura. Diversidad de Roles, DIVER- EAP-AS-01- L:434-438</p> <p>Sin si ser de esa cátedra lo he apoyado, le he dado libros e incluso le he orientado y eso lo hago porque es mi colega, porque lo aprecio, porque me ha pedido la ayuda, Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L:281-285</p>	<p>Cuatro asesorías en un semestre es muy poco para desarrollar tanto contenido, sobre todo de la asignatura que imparto y de muchas otras que también sé que son profundas en contenido, reflexión y análisis. Praxis pedagógica, PRAXP-EAP-AS-05- L: 50-52</p> <p>No aplico todas las estrategias claro está, sino dos o tres estrategias dependiendo de la audiencia, del número de alumnos que tenga inscritos, de resto me apoyo en las clases magistrales” Estrategias didácticas, ESTDI-EAP- AS-05- L: 45-48</p>	5
2	<p>La escuela de educación tiene tres regímenes de trabajo, un régimen anual con tres menciones, tanto en el diurno como en el nocturno., tienes otro régimen que es el componente docente, que son estudiantes de otras carreras que una vez culminada buena parte de su carrera original hacen una formación pedagógica para salir con dos títulos, o sea en la Escuela de Educación se les da la licenciatura con mención en la especialidad de su Escuela de origen y están los estudios universitarios supervisados, Programas de Estudio, PROGE-EAP-AS-02- L:32-39</p>	<p>Uno siente que carece de un apoyo valioso que le permita mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como también los procesos de evaluación y realimentación de interacción con los estudiantes. [Praxis pedagógica, PRAXP-EAP-AS-06- L:82-85]</p> <p>El material lo envía la cátedra al centro regional y a cada profesor se le da un material actualizado que son los mismos materiales que se le da al alumno para su uso durante el semestre, de resto nosotros debemos tener capacidad suficiente para abordar los contenidos a desarrollar en cada una de las asignaturas que dictamos. Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-06- L: 169-174</p>	6
3	<p>Uno tiene tanto trabajo, tantas comisiones, trabajos de investigación, tesis, en fin, que a veces uno deja de lado la importancia que tiene el reunirse con estos docentes noveles. Diversidad de Roles, DIVER- EAP-AS-03- L: 141-144</p>	<p>Si se trata de un apoyo que yo pueda brindar a otra Cátedra. Me amenaza con informes negativos Cosmovisión del hacer docente” COSHD- EAP-AS-07- L: 111-115</p> <p>Por ejemplo yo doy mis clases con el módulo de la cátedra, y de en cuando invento ejercicios, estudio de casos, preguntas orientadoras para los exámenes, pido apoyo a los alumnos mas destacados para que me ayuden a tipearlo, yo no manejo muy bien la computadora sabes, pero reviso minuciosamente lo que transcriben, lo arreglo, etc.Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-07-L: 166-171</p>	7
4	<p>Califiqué mi actuación como Mediadora y Buena. No considero excelente mi actuación” Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-04-L:26-27</p> <p>Como estrategia didáctica utilizo con mayor frecuencia podría decirse que el trabajo cooperativo, exposiciones y participación en discusiones guiadas. Asimismo podría decirte que también utilizo otras estrategias didácticas tales como: organizadores previos, preguntas intercaladas, analogías, señalizaciones discursivas y tipográficas, ilustraciones y organizadores gráficos” Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-04- L:43-48</p>	<p>Ello permitiría enriquecer las experiencias de aprendizaje y por ende, redundaría en la calidad del proceso educativo que imparto en mi aula de clase” Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-08-L: 101-103</p>	8

Como puede apreciarse en las narraciones de los actores sociales, los contenidos incorporados a los programas de estudio representan el conjunto de los saberes relacionados con lo cultural, lo social, lo político, lo económico, lo científico, lo tecnológico, etc., que conforman las distintas áreas académicas, donde lo más importante es que los alumnos puedan construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden.

Hacer referencia a los conceptos de enseñanza y aprendizaje, resulta clave para comprender el papel que desempeña el programa de estudios en el proceso formativo de los estudiantes para la consecución de un conocimiento propio de una profesión, en nuestro caso, la Licenciatura en Educación. El rol del docente será entonces, el de agente mediador entre el estudiante y los conocimientos, en un proceso de construcción de significados.

Desde esta perspectiva, al docente le compete el ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral del discente a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes. Este rol requiere de docentes que con su formación científica y pedagógica, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas y encontrar posibles alternativas de soluciones ante situaciones específicas.

Al tomar en consideración lo expuesto por los actores sociales, el docente en la elaboración o construcción de los programas de estudio, debe adoptar un criterio de selección de contenidos y recursos, así como alternativas de intervención pedagógica, criterios de seguimiento y evaluación de los aprendizajes del estudiante, pero, por encontrarse en un proceso de formación inicial es imprescindible un acompañamiento pedagógico a fin de que le brinden orientaciones precisas y oportunas.

Para efectos de comparación con la combinación de las categorías programas de estudio y diversidad de roles, considero pertinente citar a Restrepo y Campo (2002), por cuanto afirma:

Quien enseña es quien inicia procesos, muestra mundos y abre horizontes. En esta perspectiva es al docente a quien le corresponde "liderar" la actividad educativa. Es la figura central que orienta los procesos

formativos, es el responsable de mostrar, propiciar y promover la formación de quienes desean aprender contribuyendo a su propio desarrollo. Es quien guía, conduce y muestra posibilidades abriendo caminos. (p.55)

Lo anterior disiente con una de las versiones dadas por los entrevistados, quien señala “uno tiene tanto trabajo, tantas comisiones, trabajos de investigación, tesis, en fin, que a veces uno deja de lado la importancia que tiene el reunirse con estos docentes noveles”. No obstante, Sacristán, Rodríguez y Marrero (citado por Díaz Barriga, 2003), destacan:

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: El de transmisor de conocimiento, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje e incluye el investigador educativo. La función del docente no puede reducirse ni a la de un simple transmisor de conocimientos ni la de un facilitador de aprendizaje. (p.1)

Aún con todas las actividades que realiza el docente, tiene el compromiso de ser un investigador, probar métodos nuevos, estrategias, técnicas y materiales innovadores, su trabajo dentro de los distintos espacios académico-administrativos son muy valiosos porque genera un intercambio de trabajo intelectual y práctico, y esto repercute positivamente en el proceso de formación del docente.

En esta orientación, se evidencia una profunda coincidencia en cuanto a que el docente debe cumplir múltiples funciones, lo que genera más responsabilidades, y muchas veces sin tener una preparación. Si bien reconocen que su trabajo les reporta satisfacción, al mismo tiempo manifiestan su desaliento ante determinadas situaciones que ocurre en su proceso de formación académica.

La formación y desarrollo del Docente Instructor, se asume entonces como el compromiso en equipos interdisciplinarios y transdisciplinarios dirigidos en la gestión para minimizar las barreras comunicativas entre las unidades administrativas, propiciándose así la combinación de acciones gerenciales basadas en la seguridad, autoestima y solidaridad ante la función desempeñada por cada uno de los actores sociales involucrados en el acompañamiento pedagógico realizado en la Escuela de Educación de la UCV.

**Matriz 18****Saberes y haceres de los docentes instructores de la UCV: Combinatoria Modos del saber docente y Calidad de Educación**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	Esta es una escuela que incluso tiene diez años discutiendo un nuevo diseño curricular y todavía no nos hemos puesto de acuerdo tenemos .a los estudios universitarios supervisados con un diseño curricular desfasado que tiene más de treinta años. Calidad de la educación EAP-AS- 01-L.412-416	Así lo es la calidad de servicio y eso es lo que nosotros hacemos brindamos un servicio de calidad a nuestros estudiantes que redunde en el bienestar institucional y la calidad de la educación repercute en el ámbito personal y profesional.” Calidad de la educación, CALED- EAP-AS-05-L: 363-267	5
2	Formando unos preparadores, una especie de asistentes en las asignaturas que yo dictaba para que después ellos pudiesen asumir la carga, como una especie de generación de relevo, FORMP, EAP-AS-02- L:115-118	Puedo crear bajo un marco de lineamientos generales que le pertenece a la cátedra y que nosotros podemos perfectamente ser creativos y presentar a los alumnos un material de apoyo que los oriente en su proceso de aprendizaje, por lo general yo me la paso creando cuestionario o guías de estudio básicamente para que los alumnos puedan prepararse mejor para determinada evaluación. Programas de Estudio, PROGE-EAP-AS-06- L: 185-190 Ahora se está restaurando una política de que el profesor que exige de que el estudiante alcance el nivel de calidad y éxito es censurado como perseguidor del estudiante. Calidad de la educación, CALED-EAP-AS-06- L:274-276	6
3	Los textos que se indican deben servir para la forma como aborda su clase, como concibe el conocimiento pedagógico, como transmite ese saber, para todo eso debe servir las referencias, por eso el instructor tiene que señalar su importancia, lo debe hacer de manera oral y de manera escrita, incluso, debe fichar, esquematizar y presentar a su tutor” Programas de Estudio, PROGE-EAP-AS-03- L:169-175	Muchas veces nosotros pensamos que estamos haciendo las cosas bien y cometemos errores, pero si tú tienes un acompañamiento pedagógico que se está dando cuenta de las fallas, se puede trabajar en base a esas fallas y mejorar el proceso, o al contrario, si tienes aciertos que te lo reconozcan para seguir adelante por el camino correcto.” Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-07- L: 91-96	7
4	El jefe de cátedra me exigió que al final del semestre, le entregara un informe acerca de los elementos del proceso didáctico desarrollado, esta actividad fue beneficiosa en relación con mi autoevaluación reflexiva, allí contemplé todo lo que hice en el transcurso del semestre, cómo lo hice, estrategias empleadas, resultados obtenidos, etc. Cosmovisión del hacer docente, COSHD-EAP-AS-04- L:103-108	No todo lo que se enseña debe convertirse en objeto de evaluación. Cómo estudiante de pregrado que fui y como estudiante de postgrado que soy, puedo decirte que hay profesores que enseñan bien, sus estrategias llegan a la audiencia, aunque su forma de evaluar no sea la más adecuada o se ajuste a lo que ha enseñado o a sus estrategias de trabajo. Soy partidario de que un buen profesor es el que garantiza el éxito de todos aquellos que estén dispuestos a alcanzarlo y para ello las estrategias y la forma de evaluación tiene mucho que ver, por ello para mi lo importante es hacerse entender para provocar el aprendizaje, es decir, cuando doy una clase lo importante no es hablar para ser oído sino explicarme para ser comprendido. . Programas de Estudio, PROGE-EAP-AS-08-L:34-46	8

Las informaciones develadas por los actores sociales me indujo a pensar, que al docente se le dificulta explicitar con claridad los fundamentos epistemológicos que subyacen en su hacer, pensar y sentir, aspecto éste que me hace suponer que en los programas de formación académica, ha predominado la dimensión cognitiva sobre la dimensión afectivo-emocional.

Al introyectarme en lo escrito, aparecen distintos modos de concebir el quehacer docente y muy particularmente el proceso de enseñanza, por lo que hago eco de las voces de los actores sociales, en autores como Restrepo y Campo (2002), quienes señalan:

Las formas del hacer son múltiples, diversas, inagotables; ahí se despliega la creatividad humana, su expresión, su producción: el hacer- ser, la construcción como seres humanos. Las diferentes maneras de hacer no solo obedecen a determinaciones individuales, van formando repertorio que pueden reconocerse en los modos de utilizar el lenguaje, de administrar el espacio, de convivir (...) y que a la vez van delimitando los modos particulares de actuar de los individuos. (p.34)

En esta perspectiva, la formación del Docente Instructor universitario va de la mano con la direccionalidad del ser, hacer, conocer, interpretar y dar significado a las categorías que surgen en el contexto universitario.

Me interesa resaltar que en una de mis observaciones, escuché al Jefe de Departamento hacer referencia a seminarios internos, y en función a ello, invitó a los docentes a participar a través de diversas exposiciones. A mi modo de ver, es una excelente estrategia donde los docentes instructores y los docentes de escalafón aprenden en tanto se agrupan y comparten intereses, visiones y puntos de vista.

En esencia, los docentes universitarios como profesionales guías y orientadores del presente y del futuro, estamos en la obligación de construir formas epistémicas que sirvan de base para intentar aproximarnos a estudiar, analizar e interpretar el por qué de nuestras prácticas y valoraciones sobre la enseñanza como una forma de interacción humano-social que se desarrolla dentro y fuera del aula de clase.

Retomando los planteamientos de Restrepo y Campo (2002), encuentro:

Detrás de cada elección de nuestra vida cotidiana existe un saber que permite nuestro hacer. Lo cotidiano nos permite estar preparados para las sorpresas. A veces nos sorprendemos de saber cómo se hace algo, de haber sido capaces de actuar "correctamente" en momentos de emergencia. Diríamos, que el ser humano sabe cómo y cuándo hacer y que siempre tiene razones para dar cuenta de lo que hace. (p.24)

Como se puede observar, los autores citados tienen coincidencias con la mayoría de testimonios de los actores sociales entrevistados, porque dan cuenta de la diversidad del saber docente atendiendo a las individualidades en el marco de la cotidianidad.

Por tanto, no se trata de especificar qué enseñar, sino todo lo contrario, de definir cómo hacerlo, de estipular unas maneras propias de hacer, un modo particular de actuar que propicie la formación integral del Docente Instructor universitario. Por consiguiente, el proceso de aprendizaje se debe manifestar desde la interdisciplinariedad, ya que los conceptos y procedimientos empleados por el docente en formación, se encuentran organizados en torno a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas.

Así pues, en el intento de dar cuenta de la complejidad de la función docente, los actores sociales entrevistados concuerdan en una serie de rasgos que la caracterizan, tales como: multiplicidad de tareas; variedad de contextos; complejidad del acto pedagógico; entre otros.

Lo cierto es que relevar los saberes docente e influir sobre ellos, de algún modo, parece ser un cometido necesario, a la vez que difícil para la formación. Necesario porque se trata de contribuir a develar los supuestos que sostienen la acción para enriquecerla y reorientarla, y difícil porque se trata de saberes de distinto tipo y con diferente grado de consciencia en la reflexión sobre su propia acción.

Así pues, en mi condición de investigadora y parte representativa de este gremio estoy obligada a convertirme en un talento humano participativo y creativo, en la búsqueda de conocimientos que viabilicen opciones de entender y comprender los fenómenos del quehacer de la enseñanza y sus repercusiones en la vida de los actores involucrados en esta práctica social.

**Matriz 19****Saberes y haceres de los docentes instructores de la UCV: Combinatoria de Estrategias didácticas y técnicas de evaluación**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>No nos hemos puesto de acuerdo en cambiarlo, cambiar nuestro currículo tenemos programas de estudio que hay que revisarlos urgentemente frente a lo que demanda el país”[ Programas de Estudio, PROGE-EAP-AS-01- L:416-419]</p> <p>No hay la posibilidad efectiva de que haya un proceso de orientación y de discusión en una escuela de pedagogía para buscar los factores externos e internos de por qué los altos índices de aplazados, Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L:322-325</p>	<p>Trabajos en equipo, desarrollo de procesos fenomenológicos para generar análisis, reflexión y explicación desde la visión epistémico de cada participante; exposiciones a partir de esquemas, mapas mentales y mapas conceptuales como herramienta estratégica socializada; análisis y estudio de casos; demostraciones; simulación de fenómenos sociales en el campo económico</p> <p>Estrategias didácticas. ESTDI-EAP-AS-05- L: 38-44</p>	5
2	<p>Solicito sus cronogramas de actividades, como van a desarrollar un tema, qué estrategias van a seguir, informe de aprobados y reprobados por asignaturas, informe de actividades cumplidas en el semestre, en fin. Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-02-L:67-70</p>	<p>Mi trabajo docente lo he direccionado mediante las estrategias que aprendí y aprendo de mis profesores de pre y postgrado. Es decir, lo aprendí como estudiante de este mismo núcleo y lo que aprendo actualmente en el postgrado que estoy haciendo.” Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-06- L:48-52</p> <p>Construyo esas guías de estudio atendiendo a las necesidades de cada grupo, hay grupos muy buenos de los cuales tú aprendes y basta con girar instrucciones y hay otros grupos flojos que debes prestar atención individualizada en el marco del tiempo que puedes hacerlo recuerda que ellos prácticamente vienen a clase viernes y sábado y a cursar distintas materias</p> <p>Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-06- L: 205-210</p>	6
3	<p>Como tutora giro instrucciones, incluso, les doy el formato, y ellos que lo llenan en computadora con los datos respectivos atendiendo a cada período del programa de formación, yo lo reviso, hago los ajustes necesarios, se los devuelvo para que hagan las correcciones, lo firmo y entrego a las instancias que te dije Intereses, INTER, EAP-AS- 03- L:66-70</p>	<p>Una de mis estrategias es la observación y registro en cada asesoría individual y grupal cada acontecimiento porque pienso que debemos trabajar las individualidades ..Sabes que en EUS los estudiantes y docentes trabajamos a nuestro propio ritmo lo importante es lograr los objetivos de la modalidad y de cada una de las asignaturas que en ella se imparte. Mi clave de éxito en trabajar las individualidades de los estudiantes</p> <p>Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-07-L: 31-39</p> <p>Mi tutora no me da ningún tipo de información al menos que yo llame y la pida, de verdad yo vivo con ello una situación de incertidumbre. INCER, EAP-AS-07-L: 156-159</p>	7
4	<p>La técnica didáctica que se utilizó en este semestre fue la observación participante y como instrumento de registro el Diario de Clases; para la evaluación sumativa, utilizo la corrección de procesos y resultados con ponderación numérica, establecimiento de criterios de evaluación ajustada a asignaciones académicas y objetivos de la asignatura, apoyado en una Hoja de Registro Mixta como instrumento. Técnicas de evaluación, TECEV-EAP-AS-04- L:51-57</p>	<p>Antes que concursara llamaba para saber si llegó mi tres copias de curriculum vitae, si aprobaron mi contratación, en qué instancia está, cuándo cobraría, etc. Pienso que estos aspectos administrativos también son importantes y que deberíamos estar informados de ellos sin necesidad de llamar, al contrario, serían ellos quienes deben informarnos cómo van esos procesos, PROCAD, EAP-AS-08 -L:59-65</p>	8

La formación de docentes instructores conlleva a la preparación de un recurso humano capaz de utilizar estrategias, recursos, técnicas y procedimientos en el escenario académico, por tanto, debe corresponderse con una postura crítica para construir nuevas realidades de manera progresiva en la sustentación de los nuevos conocimientos, metodologías y prácticas en el quehacer de la universidad, a fin de formarse para el futuro, con capacidades para enseñar y trascender el aula.

De manera coincidente expresan los docentes entrevistados que cualquier estrategia diseñada por el docente, debe partir del apoyo de los métodos didácticos básicos, que pueden ser aplicados de forma combinada en el proceso pedagógico, pero si se cuenta con el apoyo de un docente orientador, se dinamizará el proceso formativo. No obstante, cada uno de los docentes instructores expuso las estrategias didácticas y técnicas de evaluación que ponen en práctica en su accionar docente.

A manera de contrastar lo expuesto, cito a Restrepo y Campo (2002):

Estas relaciones de acompañamiento se generan en el proceso de hacer clase el cual puede tener muchas modalidades: desde la forma más tradicional de clase llamada magistral o talleres o seminarios hasta maneras menos formalizadas como el seguimiento a trabajos de campo o asesorías a trabajos independientes o procesos a distancia posibilitados hoy de manera privilegiada por el desarrollo tecnológico.(p.63)

Los docentes instructores entrevistados manifiestan que independientemente de recibir muy poco acompañamiento pedagógico, son promotores de aprendizajes significativos, capaces de prestar ayuda y orientación pedagógica pertinente a la diversidad de características, necesidades e intereses de sus pares.

El reto está dado, más allá de una concreción mecanicista en la formación del Docente Instructor, debe extenderse una dimensión epistemológica y axiológica que favorezca su proceso formativo en escenarios de cambios y complejidad, ya que la docencia universitaria requiere de sus docentes el conocimiento de teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de poseer habilidades para desarrollar la enseñanza de manera efectiva y ser capaz de elaborar una autocrítica de su labor, lo cual le permitirá redefinir su praxis educativa e ir creciendo profesionalmente.



**Matriz 20****Complejidad de Experiencias de los docentes de la UCV: Incertidumbre**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	Acompañamiento pedagógico se le puede dar a una persona que solo viene a dar su clase y se va, no está obligado a cumplir con aspectos administrativos, como por ejemplo asistir a las reuniones decátedra y departamento, Incertidumbre, INCER, EAP-AS-01- L:230-233 No hay la posibilidad efectiva de que haya un proceso de orientación y de discusión en una escuela de pedagogía para buscar los factores externos e internos de por qué los altos índices de aplazados, Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L:322-325	Aún no he concursado y puede haber represalia, mi concurso está a punto de salir, Incertidumbre, INCER, EAP-AS-05- L: 120-122 Utilizo la evaluación diagnóstica para conocer los conocimientos previos que traen los estudiantes... la evaluación formativa para retroalimentar el procesos indicar al alumno cuando va bien o cuando debe mejorar y la evaluación sumativa necesaria para calificar con una nota cuantitativa al estudiante. Técnicas de evaluación, TECEV-EAP-AS-05- L: 53-59	5
2	Los propios estudiantes tienen una especie de prurito pareciera que el profesor viajero que es de la Escuela es realmente el profesor y el profesor que se contrata no tiene muchas veces la misma credibilidad, Incertidumbre, INCER, EAP-AS-02-L:171-174	Que nos den herramientas para reconocer nuestros errores y fortalecerlos o sencillamente para repotenciar nuestros aciertos, que nos suministren bibliografías, que nos expresen una palabra para mejorar o enriquecer lo que hacemos, o para felicitarnos si ese es el caso. Tener a nuestros superiores inmediatos cara a cara para disertar entre iguales o casi iguales y que no se limite nuestra interacción a un simple informe técnico, Incertidumbre, INCER, EAP- AS-06-L: 90-98 Trae desencuentro en el intercambio cotidiano con los estudiantes y generalmente algunas formulaciones de los mismos estudiantes te vienen afectando, que son mal concebida, se viene convirtiendo en chisme que ocasiona un conflicto interpersonal a nivel del centro Incertidumbre, INCER, EAP-AS-06-L: 278-284	6
3	Si tengo los libros que necesitan lo presto, aunque ya me dejé de eso, después no lo devuelven aunque uno anote a quien se los prestó, siempre hay una excusa, antes lo hacía ahora depende del docente, si se ve responsable, uno sabe a quién prestarlo. COMRE, EAP-AS-03- L:156-159	El problema es que poco nos vemos para conversar. Te confieso que ando perdida siempre estoy buscando apoyo de los otros docentes Incertidumbre, INCER, EAP-AS-07-L: 45-53 Se supone que debería tener adelantado el informe pero no es así, lo que la compañera agregó para el informe es que me encontraba realizando el Trabajo de Ascenso, pero no es así, y como no piden copia de lo que uno hace, pienso que entonces no hay problema, porque yo le dije a mi tutora ¿cuál trabajo de ascenso si no he hecho nada?, me dijo tranquila, tranquila, eso es una formalidad y no la van a revisar, por eso te digo. Incertidumbre, INCER, EAP-AS-07-L: 219-225	7
4	Iba más allá de lo que me solicitaban causándoles confusión, reflejada en el proceso y en el resultado de la construcción de saberes; también los instrumentos de evaluación fueron muy técnicos soslayando el rico contenido cualitativo en el cual se revela la complejidad socio- cognitiva y contextualizada que dice más que criterios de evaluación preestablecidos o escalas de estimación, Incertidumbre, INCER, EAP-AS- 04-L:29-35	Estamos casi desamparados en los Centros Regionales, solo sabemos cuándo inicia y termina el semestre, y, en que bloque nos toca dar asesoría, eso si lo envía la Coordinación Académica o la Dirección. Incertidumbre, INCER, EAP-AS-08-L: 50-53 No a mi no me han revisado nada y en el informe no sé, no me acuerdo si decía algo de eso. Disculpa, pero no me acuerdo en verdad, como eso lo estoy trabajando en la Maestría para luego adecuarlo a la UCV, no me acuerdo. Aquí no forman para la investigación” Incertidumbre, INCER, EAP-AS-08-L: 138-142	8

Para visualizar hasta qué punto el quehacer docente es un todo complejo e indisociable en el que se entretengan situaciones de incertidumbre, resulta esclarecedora la descripción que realizan Rivero (2010), con respecto a la diversidad de saberes que los docentes poseen y utilizan en su trabajo, ya sea de una forma más reflexiva o más intuitiva. Entre ellos ubican: los del sentido común (suposiciones u opiniones basados en la experiencia práctica), el saber popular sobre los comportamientos ante determinadas situaciones, una serie de destrezas específicas básicamente organizativas, una gama de saberes contextuales, el cuerpo de conocimientos profesionales sobre las estrategias de enseñanza y sobre el currículo, las convicciones derivadas de las teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales.

Expuesto lo anterior, considero importante destacar que uno de los problemas recurrentes en el discurso de los actores sociales de este estudio, se vincula con la necesidad de recibir acompañamiento pedagógico por parte de sus superiores inmediatos, tal como lo reciben otros colegas. A modo de ejemplo, transcribo breves fragmentos que aluden a esta conceptualización: “sentimos envidia sana hacia nuestros colegas que reciben acompañamiento pedagógico”; “te confieso que ando perdida siempre estoy buscando apoyo de los otros docentes”; y en atención a frases como las citadas agregan que es importante “tener a nuestros superiores inmediatos cara a cara para disertar entre iguales o casi iguales y que no se limite nuestra interacción a un simple informe técnico”.

Esto implica un proceso espiral entre la acción y la reflexión, ya que, en la medida en que los supervisores inmediatos realicen un efectivo proceso de acompañamiento pedagógico, puede ayudar a los docentes a definir su rol y, por ende, a fortalecer su capacidad de decisión frente a las necesidades que plantea la compleja práctica educativa.

Otro de los problemas que refieren los entrevistados, es lo relacionado con el desconocimiento de los procesos administrativos que deben realizar en su propio ambiente de trabajo, es decir, en la Escuela de Educación. Desde esta perspectiva, la incertidumbre se deriva de una falta de información por parte de los supervisores inmediatos, por lo que se han visto en la obligación de acudir a sus pares académicos para conseguir la información que desean frente a una situación determinada.

En una perspectiva similar, Martínez (2009), expresa:

Los obstáculos que se oponen al enfoque inter- o transdisciplinario son fuertes y numerosos. En primer lugar, están los mismos conceptos con que se designa la disciplina y sus áreas particulares: así, los profesores suelen hablar de su “mundo”, su “campo”, su “área”, su “reino”, su “provincia”, su “dominio”, su “territorio”, etc.; todo lo cual indica una actitud feudalista y etnocentrista, un nacionalismo académico y un celo profesoral proteccionista de lo que consideran su “propiedad” particular, y estiman como la mejor de todas las disciplinas. (p.7)

No obstante, las funciones del tutor son fundamentales en la formación de los docentes instructores. Esa tarea no debe encomendarse a cualquiera, sino a profesores con compromiso institucional, capaces de orientar la reflexión de sus colegas, y de reflexionar sobre su propia actuación.

Los hallazgos encontrados en las entrevistas realizadas a los actores sociales, coinciden con los planteamientos de Restrepo y Campo (2002), quienes expresan:

Sólo quien mira, quien busca, quien se cuestiona podrá enseñar a ver, a encontrar, a preguntarse. Su docencia depende de su postura ante sí mismo y ante el mundo, y de los procesos simbólicos que utilice para expresarse. Por eso nunca acaba de aprender ni de enseñar. Debe estar continuamente examinando las palabras que da y las que recibe; éstas son aparentemente las mismas, pero en realidad son distintas, y la diferencia le obliga a buscar en ellas un sentido más profundo. (p.55)

En este sentido, es innegable la necesidad de afrontar la responsabilidad de una nueva forma de pensar, definiendo retos en los cuales únicamente quienes estén preparados, serán capaces de comprenderlo a cabalidad. De allí que puedo expresar sin temor a equivocarme que el papel de la educación no es cambiar las situaciones, sino servir como herramienta para obtener saberes y conciencia sobre la realidad social, y así transformarla.

**Matriz 21****Complejidad de Experiencias de los docentes de la UCV: Combinatoria  
Distancia Geográfica y Recursos Presupuestarios**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>Los jefes de cátedra y/o departamento y los tutores académicos deberían asistir a los centros regionales, pero por razones presupuestarias eso no se da Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-01- L:497-499</p> <p>Yo creo que el acompañamiento pedagógico en el marco de una política de desarrollo del talento humano para asumir el nuevo liderazgo que necesita la universidad en cualquiera de sus instancias de gobierno académico y administrativo o gerencial es fundamental, Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L:218- 222</p> <p>Entiendo el problema presupuestario pero hay que buscar canales para que por lo menos se produzca un encuentro semestral entre el docente instructor y su superior inmediato Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-01- L:504-506</p>	<p>Cierta lejanía y poca comunicación por la distancia y la multiplicidad de trabajos, a veces no me permite aprovechar el contacto con los profesores de la cátedra que pudiera significar para mi un aprendizaje mayor al compartir experiencias con los compañeros que tienen muchos años en la Escuela de Educación. Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-05- L: 106-110</p> <p>Si la Universidad no tiene recursos nosotros tampoco ganamos muy poco. Fíjate la última vez fui yo pero costéandome mis cosas, Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-05-L: 187-190</p>	5
2	<p>El contacto es básicamente virtual, hemos tenido muy poco contacto personal, primero porque yo ya no viajo a ese núcleo y segundo porque no hay recursos presupuestarios para invitarla a Caracas. Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-02- L: 151-154</p>	<p>Si espero que vaya a Caracas y mientras llega una respuesta, este lapso de tiempo se pierde, estaríamos hablando de implementarlo en otro semestre. Recuerda que la distancia es un factor fundamental que en ocasiones influye de forma negativa Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-06- L: 200-204</p> <p>Uno se siente como desprotegido en el sentido de no poder contar con una ayuda directa que permita realizar un trabajo de mayor calidad, efectividad y status académico. Incertidumbre, INCER, EAP-AS-06- L: 76-82</p>	6
3	<p>Mi responsabilidad es ante esas instancias, los jefes de cátedra y departamento que se encargan de hacer sus respectivos informes o pedirle a los que están en programa de formación los informes presentados por sus tutores. Intereses, INTER, EAP-AS-03- L:53-56</p>	<p>Apenas voy por el segundo informe, no ha sido nada fácil, mi tutora allá, yo por aquí, poco sabe de lo que hago, en fin. [Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-07- L: 18-19]</p> <p>Estoy desorientada totalmente alejada de la Ciudad, desconociendo lo que pasa en mi Cátedra, Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-07- L: 75-77</p> <p>La distancia que nos separa no debería prevalecer, debemos estar trabajando de manera coordinada donde la distancia no sea un elemento perturbador o de obstáculo. Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-07- L: 257-260</p>	7
4	<p>Hay necesidad de trasladar ese acompañamiento que se les da a los profesores en condiciones de equidad a los profesores que estamos en los núcleos por encontramos en una situación geográfica de lejanía y ausentes de todas estas reuniones de formación, discusiones, foros, entonces creo que somos los que necesitamos con más urgencia que se traslade ese acompañamiento a los núcleos Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-04- L:163-169</p> <p>La universidad no tiene recursos ni para que vayamos a Caracas ni para que vengan nuestros jefes a los núcleos a reunirse con nosotros Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-04- L:179-181</p>	<p>Yo no me entero del paso a seguir una vez que entrego el informe, solo sé que luego viene otro informe del programa de formación. Y en cuanto a los informes que entrego en mi cátedra igual, a veces tengo que llamar para asegurarme que llegó, sólo eso Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-08-L: 125-129</p>	8

Espacio y tiempo dentro de un modelo de gestión universitaria es un intento teórico y metodológico para obtener de la riqueza de la interacción, recursos y posibilidades de desarrollo colectivo. Con estas líneas introductorias quiero señalar que aprecié testimonios de docentes instructores con lineamientos poco claros, en continuo aprendizaje y mejoramiento, al ir dialogando y revisando las actuaciones de sus jefes inmediatos y contrastándolo con las de otros docentes que ocupan cargos similares y en teoría deberían ejercer las mismas funciones.

En este sentido, se percibe interesante reflexionar sobre lo que plantean algunos docentes en cuanto tienen colegas que verdaderamente reciben acompañamiento pedagógico, independientemente de la distancia geográfica que separa los Centros Regionales de la sede de la Escuela de Educación en Caracas. Unos, manifiestan que son visitados por sus jefes inmediatos y otros, señalan que sus superiores hacen uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para establecer un proceso de intercambio pedagógico.

Ciertamente, una de mis observaciones se corresponde con la visita de un Tutor Académico a uno de los Centros Regionales, pero tal como se puede apreciar en mi narrativa producto de la observación, no fue una visita planificada para reunirse con su tutoreado, sino que más bien, coincidió con una de sus actividades docentes, pues debió asistir a las asesorías de los Estudios Universitarios Supervisados y aprovechó el contexto para reunirse con el Docente Instructor.

Independientemente de las razones de esa reunión, lo importante fue lo productivo de la misma, el poder establecer una relación dialógica y horizontal entre tutor-tutoreado. Ese espacio formativo me llevó a apreciar el interés y preocupación de un Tutor Académico por las actividades que realizaba el Docente Instructor, así como el rostro de satisfacción del docente novel, quien expresó de manera inmediata sus dudas, preguntas, inquietudes y hasta llegó a formular recomendaciones en torno a lo establecido en su programa de formación y capacitación. En síntesis fue un espacio para el debate de ideas en el marco de un verdadero acompañamiento pedagógico.

Paralelamente a esta reunión, se rumoraba en los pasillos la suerte de este Docente Instructor, quien había sido visitado por su Tutor Académico, otros, referían a la poca frecuencia de acompañamiento pedagógico que le brindaban sus superiores inmediatos dada la distancia geográfica que los separa, sin embargo, referían al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una estrategia de interacción, y otros, lamentablemente comentaban el nulo acompañamiento que han recibido.

Esto se corresponde con uno de los testimonios develados que refleja “el contacto es básicamente virtual, hemos tenido muy poco contacto personal, primero porque yo ya no viajo a ese núcleo y segundo porque no hay recursos presupuestarios para invitarla a Caracas”.

Asimismo, me permito transcribir otro fragmento develado por los actores sociales “Entiendo el problema presupuestario de la universidad pero hay que buscar canales para que por lo menos se produzca un encuentro semestral entre el Docente Instructor y su superior inmediato”.

Derivado de estos testimonios frente a las categorías distancia geográfica y recursos presupuestarios de la universidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se convierten en una herramienta de trabajo que permite por una parte, acercar a docentes instructores y jefes inmediatos, y por la otra, formar a los docentes en estrategias interactivas y cooperativas. De allí que los actores sociales manifiesten que dotar a la Escuela de Educación de una infraestructura informática para apoyar los procesos pedagógicos y de gestión es una de las prioridades en el proceso de formación del Docente Instructor.

**Matriz 22****Complejidad de Experiencias de los docentes de la UCV: Combinatoria de Desconocimiento de Procesos y Resistencia al Cambio**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>Desconocimiento de los procedimientos no solamente académicos sino en los procedimientos legales y.. Reglamentarios y resolutorios de la propia universidad Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-01- L:191-194</p> <p>Esto es contradictorio con lo expresado en el reglamento de cátedras y departamentos, ya que son éstos la célula fundamental de orientación de los procesos pedagógicos tanto del docente como del discente como lo es la jefatura de cátedra y de la comisión departamental como el órgano que se encarga de estudiar y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo para realizar las respectivas correcciones o reorientaciones y redefiniciones si así fuese a lugar Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-01- L:195-202</p> <p>Todos en su mayoría tienen un desconocimiento del marco normativo no solamente sobre el reglamento de cátedras y departamentos sino sobre todos los procedimientos es más lo primero. Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-01- L:286-289</p>	<p>Estratégicamente acudimos al colega para informarnos de procesos administrativos que tenemos que llevar a cabo en Caracas, le preguntamos sobre inicio y cierre de semestre incluido la entrega de notas finales y de reparación, porque es tanto el contacto del colega con sus jefes que él sabe antes que todos nosotros y que la coordinadora sobre informaciones como ésta que tienen que ver con la programación Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-05-L: 87-93</p> <p>Sentimos celos sanos claro, al saber que sus jefes se preocupan por él y le preguntan si está estudiando, cómo le va en la maestría que si necesita ayuda que avise, le llega toda la información del Consejo de Escuela y de las reuniones de su Departamento y decimos por qué a nosotros no?. Bueno pienso que eso es cuestión de gerencia, cada quien tiene su estilo de gerenciar y hay que respetarlo Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-05-L: 94-97</p>	5
2	<p>Hay una gran desventaja y es que el profesional le cuesta mucho admitir que requiere de algún tipo de apoyo por lo general hay un cierto grado de autosuficiencia por una parte y por otra parte hay vicios creados que se han ido adquiriendo en la práctica y que cuesta mucho cambiarlos, no todos los docentes pero si hay un continente de profesionales docentes o bien contratados o bien que ingresan por concurso que les cuesta mucho cambiar las estructuras... Resistencia al Cambio, RESCA, EAP-AS-02- L:88-95</p>	<p>A mi me gustaría seguir trabajando con el tema que desarrollo en el postgrado, vamos a ver que pasa, ese es el problema que no somos atendidos como merecemos. Y las bibliografías no sé, no recuerdo que se pidiera alguna específica para eso, cuando concursé me dieron bibliografía para el concurso y bibliografía para el programa de formación, pero algo específico para mi trabajo no, ni hemos conversado al respecto, quizás se haga más adelante. Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-06-L: 248-256</p>	6
3	<p>No, solo a esas instancias se envía copia del Informe. El Departamento se entera que la tutora pasa el Informe por el Consejo de Escuela y listo, eso basta. Realidad Social, REALS, EAP-AS-03-L:46-48</p>	<p>Yo pienso que es necesario un encuentro entre los docentes, estudiantes y los de allá arriba, los de Caracas, los jefes, el personal directivo, un encuentro de verdad para mejorar y no para cumplir con los procesos administrativos, COMUN, EAP-AS-06-L: 288-291</p>	7
4	<p>En el aspecto de cobro, no se me ha dado información, cuándo y cuánto cobraré, he escuchado las experiencias de mis compañeros de trabajo solamente y ha sido un error de mi parte el no preguntar; pensé que al contratarme, esa información me la darían al inicio, Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-04- L:73-77</p> <p>Tuve y tengo confusión en cuanto a los aspectos administrativos ya que no fui informada sobre ello al momento de mi contratación ni después. Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-04- L:86-88</p> <p>Los profesores viajeros quienes gratamente me han aclarado algunas dudas administrativas en base a sus experiencias.” [Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-04- L:94-96]</p>	<p>Nosotros tenemos que inscribir a los alumnos y eso es todo un proceso, ver que no excedan las unidades de créditos, que las asignaturas no tengan prelación, inscribir de acuerdo a las reglas establecidas por la Coordinación del Núcleo, en fin, de resto tenemos que estar constantemente llamando a la Escuela. Desconocimiento de Procesos, DESPR, EAP-AS-08 -L:53-58</p>	8

A través de mis observaciones, pude apreciar resistencia al cambio de un sistema tradicional de asentamiento manual de notas a un sistema computarizado, y esto se reflejó cuando algunos profesores en el escalafón universitario señalaron que ellos no cargarían sus notas aún a sabiendas que tenía carácter obligatorio

Parafraseando a Tamayo (2008), si no hay una reflexión del docente sobre sus prácticas cotidianas y si esa reflexión no permite una confrontación con nuevos referentes acerca del sentido y significado de su oficio, entonces ningún cambio es posible. De este modo asumí, que es relevante y de suma importancia buscar las condiciones necesarias para que emerja esa pretendida reflexión docente y así los docentes auto-perciban cómo desarrollas su práctica pedagógica.

Sostiene el autor citado que el acto de la enseñanza no solo se debe efectuar desde lo teórico-científico, pues también se configuran otros factores significativos como son “los conocimientos propios del mundo docente, sus constructos personales o círculos de creencias, valores, costumbres, lenguajes, normas, concepciones, etc.” (p.389). De allí que, es preciso analizar y discutir el complejo entramado en el que deviene el mundo de la enseñanza, tal cual como lo edifica y lo representan los docentes entrevistados.

Tal entramado de relaciones no se subordina a un estándar unidireccional y unicontextual, sino que se tornan circulares dialécticos y sólo asumiéndolos de esta manera, se posibilita el analizar lo interrelacionado del complejo y dinámico mundo de enseñanza y aprendizaje. Con tal direccionalidad teórico-metodológica, se pudiese alcanzar proximidad para analizar, descubrir, conseguir el cómo actuar transformativamente, sobre la práctica de la enseñanza bajo la reflexión docente.

A mi modo de ver, la resistencia al cambio, es perfectamente entendible, por cuanto los cambios generan diversidad de sentimientos encontrados en los docentes, confusiones, dudas e inquietudes y esta situación es justificada, por cuanto se trata de situaciones nuevas. Sin embargo, es relevante destacar que los docentes universitarios deben formarse y actualizarse constantemente en su área disciplinar para tener correspondencia con los cambios y las transformaciones.



**Matriz 23****Complejidad de Experiencias de los docentes de la UCV: Combinatoria entre Interdisciplinariedad y Multireferencialidad**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>Si hay personas que necesitan acompañamiento pedagógico son los profesores de todos los núcleos regionales tienen a mi modo de ver grandes carencias desde el punto de vista intelectual y pedagógico, Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L:262-269</p> <p>El problema es que haya una política permanente de acompañamiento pedagógico de las cátedras y departamentos con la finalidad de perfeccionar los procesos pedagógicos y encauzar el perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores que se encuentran adscritos a las diferentes cátedras, Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L:274-278</p> <p>Que a los docentes instructores verdaderamente se le brinde un proceso de acompañamiento para ello habría que supervisar efectivamente a los tutores, INTDI, EAP-AS-01- L:461-467</p> <p>Que la política no fuera una política de contratación a tiempo convencional sino a tiempo completo y dedicación exclusiva con la finalidad de perfeccionar los procesos de acompañamiento pedagógico de la cátedra y los departamentos en el marco de su ámbito de competencias y funciones Multireferencialidad, MULTI, EAP- AS-01-L: 448-459</p>	<p>A veces me siento sola y aislada, incluso, en ocasiones, hemos comentado entre colegas que se encuentran en igual condición que yo, te explico, cuando te digo en igual condición me refiero, a que sus jefes han depositado la confianza necesaria para llevar adelante las asignaturas, bueno cuando comentamos y apreciamos que otro colega si es atendido por su jefe de cátedra o departamento, sentimos envidia, pero envidia sana, oye que chévere, a fulano lo llaman, le escriben por correo, le mandan comunicaciones, le facilitan bibliografía, incluso, le prestan libros, bueno entre otras cosas, y decimos por qué a nosotros no? Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-05-L: 74-83</p>	5
2	<p>Normalmente mantengo un contacto permanente, permanentemente estoy en contacto con ella, un promedio de tres veces por semestre, esta persona me envía informes periódicos de las actividades, FREAP, EAP-AS-02- L:148-151</p>	<p>Es necesario esos encuentros y desencuentros de entrevistas, análisis y de pareceres que han de hacer una postura aproximada para solventar la situación de ver por un lado a los profesores contratados o ya en periodo de formación y por otro a los profesores de escalafón universitario. ? Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-06-L: 129-132</p>	6
3	<p>A veces los tutores no saben por dónde van sus tutelados, no saben qué hacen, a qué se dedican, si cumplen o no, incluso, hay algunos tutores que están tan ocupados que ni siquiera se reúnen con los docentes, le dicen mándame un informe con tus actividades y listo. Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-03-L: 88-92</p>	<p>Cuando me reúno con mi jefe el proceso es excelente...cuando se da, es productivo es satisfactorio, avanzamos mucho, compartimos impresiones, etc, el problema es que poco se da debido a la distancia geográfica que tenemos en los Centros Regionales con relación a la capital. Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-07- L: 102-107</p>	7
4	<p>Es importante el acompañamiento no solo virtual sino personal, porque nos sentimos muy solos en las regiones porque precisamente no tenemos como participar en las actividades que ofrece las cátedras, SIGAP, EAP-AS-04- L:209-212</p>	<p>Me siento como un extraterrestre, un perfecto desconocido. Los docentes instructores los que no han concursados y los que ya concursaron como yo, somos considerados en el seno de nuestra Escuela como profesores de segunda, los profesores de escalafón no saben qué hacemos y lo que hacemos no les interesa a ellos, sólo cuando quieren que le colaboremos como por ejemplo en el proceso de inscripción o aplicando una prueba escrita de un profesor que no puede asistir, o aplicar la prueba de un profesor viajero para ahorrar el presupuesto de los EUS allí si nos toman en cuenta, de resto para nada. Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-08-L: 67-76</p>	8

Las investigaciones sobre la formación del docente universitario son diversas y variadas, pocas de ellas se interesan por sumergirse en las cotidianidades intersubjetivas de los educadores; en estudiar sus miedos, temores, incertidumbres, resistencia a las novedosas producciones teóricas, sus alegrías, aciertos, dudas, sus propias teorizaciones sobre el cómo se enseña y el cómo se aprende.

Estos aspectos también se unen al desinterés por investigar las contradicciones que el docente experimenta cuando vive situaciones en las cuales la teoría no encaja con la realidad de la práctica, pero él es quien debería reflexionar e investigar para producir teoría pedagógica en y desde el contexto de los espacios universitarios y no como lo investigan o teorizan los expertos o especialistas desde afuera como simples espectadores del escenario educativo.

Estoy consciente que desde hace tiempo se viene estudiando la formación del docente universitario. En este proceso investigativo pude leer varios trabajos en relación a ello, incluso, algunos me sirvieron como antecedentes de la investigación, pero aprecié que esos estudios en su mayoría, iban buscando el sentido y la representación a través de estándares estadísticos, pocos enfocaron su esfuerzo epistemo-metodológico hacia las versiones de los docentes universitarios como protagonistas que construyen el andamiaje de sus fenomenologías y vivencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Logrando hacer eco de las voces de los actores sociales, en autores como Martínez (2009) encuentro:

Las Universidades tienen, por su propia naturaleza, la misión y el deber de enfrentar este estado de cosas, de ser sensibles a los signos de los tiempos y de formar las futuras generaciones en consonancia con ellos. Algunos de los simposios internacionales sobre la transdisciplinariedad, se han centrado expresamente en el estudio de lo que debe ser “la universidad del mañana”, enfatizando la evolución transdisciplinar de la universidad. En las últimas décadas, un limitado número de académicos ha enfrentado este problema, en las universidades más progresistas del planeta, iniciando, primero, unos estudios multidisciplinarios, luego, estudios interdisciplinarios y, finalmente, estudios transdisciplinarios o metadisciplinarios; es decir, estudios que ponen el énfasis, respectivamente, en la confluencia de saberes, en su interacción e integración recíprocas, o en su transformación y superación. (p.6)

Se desprende de la cita, que el desarrollo humano está relacionado con la interdisciplinariedad entre el personal, lo cual permite una integración de las diversas funciones del docente en la universidad. A mi modo de ver e interpretando los testimonios de los actores sociales, el desarrollo humano para el Docente Instructor universitario, se traduce en poseer estabilidad económica, equilibrio emocional, salud y en gozar de actualización permanente.

Acercándome a autores que contrasten las voces de los actores sociales de este estudio, encuentro a Márquez (2008), quien afirma que la complejidad se presenta como un tejido de eventos, de acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen nuestro mundo; en palabras del autor citado, el pensamiento complejo representa el conocimiento multidimensional, y en una organización eso tiene que ver con los diferentes enfoques con que la persona ve la realidad.

Además, agrega Márquez (ob.cit), que la transdisciplinariedad es la oportunidad al salto del conocimiento holístico, sistémico, caótico, donde la gestión gerencial no puede manejar la complejidad en términos disciplinarios. De allí que defina que lo complejo, se refiere al cúmulo de desaciertos que se desean enmendar para darle un sentido organizacional coherente con la realidad.

Este transitar investigativo me permite concordar con el autor citado, en tanto, que la complejidad es necesaria en la práctica docente universitaria, ya que los escenarios que presenta la sociedad son cada vez más complejos y estos influyen notoriamente en el quehacer cotidiano de los docentes en proceso de formación.

De allí que interpreto que la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, debe complejizar su mirada sobre la realidad de la formación de su profesorado considerando la multiplicidad de subjetividades y generando una trama de significados comunes en la construcción de un horizonte compartido y que ha sido develado por los actores sociales de este estudio.

**Matriz 24****Complejidad de Experiencias de los docentes de la UCV: Combinatoria Intereses, Realidad Social y Política Institucional**

<b>Actor</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Expresiones/Código</b>	<b>Actor</b>
1	<p>La mayoría de los jefes de departamentos y cátedras de la Escuela de Educación no cumplen con los fines, objetivos y propósitos establecidos no solamente en el reglamento de cátedras y departamentos sino igualmente de acuerdo con los fines previstos en el ordenamiento jurídico universitario...verdaderamente lo que tiene que ver con el proceso de acompañamiento de los docentes noveles no se está dando, cada quien anda por su lado, se ha perdido la esencia del proceso de supervisión, de orientación, Intereses, INTER, EAP-AS-01-L:52-60</p> <p>Debemos formar y formarnos ajustados a esa realidad social y estamos formando a unos egresados que no tienen absolutamente pertinencia con lo que es la política de formación para incorporarse a dar clase en los diferentes entornos societales del sistema escolar y educativo venezolano...un egresado en EUS generalista...y no ha habido forma ni manera de que haya la voluntad política de cambiar Realidad Social, REALS, EAP-AS-01-L:420-426</p>	<p>No existe una política de partida o proyecto presupuestario para invitarnos a Caracas o que nuestro jefe inmediato venga a realizar una supervisión a sus subalternos Política institucional, POLIN, EAP-AS-05-L:175-177</p> <p>Uno debe guiarse por el programa, pero particularmente considero que el programa debe actualizarse, en ocasiones obvio algunas partes y agrego las que considero en función a lo que he venido leyendo y aprendiendo en la Maestría que curso, y a veces me da miedo que no esté haciendo lo correcto Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-05-L: 141-145</p>	5
2	<p>Vamos formando las personas en cada uno de los núcleos hasta que tenga las capacidades, FORMP, EAP-AS-02-L:185-186</p>	<p>Me parece que es ilógico que el concurso aparezca en prensa nacional y no en prensa regional, casi ni me entero para inscribirme, todo un proceso saber qué documentos debía llevar, y ni te cuento para concursar es en Caracas y no en la región, Incertidumbre, INCER, EAP-AS-06-L: 278-284</p>	6
3	<p>Como tutora giro instrucciones, incluso, les doy el formato, y ellos que lo llenan en computadora con los datos respectivos atendiendo a cada período del programa de formación, yo lo reviso, hago los ajustes necesarios, se los devuelvo para que hagan las correcciones, lo firmo y entrego a las instancias que te dije Intereses, INTER, EAP-AS- 03- L:66-70</p> <p>No hay recursos presupuestarios para viajar, debería existir una política para que nosotros acompañáramos a nuestros docentes en todos esos procesos y orientarlos en su labor docente y de investigación. Política institucional, POLIN, EAP-AS-03- L:105-108</p>	<p>Todo le disgusta si se trata de un apoyo que yo pueda brindar a otra Cátedra. Me amenaza con informes negativos Intereses, INTER, EAP-AS-07- L: 109-111</p>	7
4	<p>Profesores que no han ascendido en el escalafón universitario, .. son los profesores que están más necesitados de la orientación y de la formación por parte de la cátedra que son los responsables de esa formación académica de los profesores, por eso pienso que hay una política aunque no estoy segura Política institucional, POLIN, EAP- AS-04-L:145-150</p> <p>Es una política fundamental en relación con los sistemas a distancia que haya un acompañamiento presencial de los jefes de cátedra y departamento a los profesores adscritos a las regiones[Política institucional, POLIN, EAP-AS-04- L:221-224]</p>	<p>He escuchado gracias a Dios ya concursé, ya pasé por todo eso y se olvidan de su formación constante, de su actualización, de su capacidad investigativa, de su compromiso con los alumnos, con la institución, cuando queremos que nos hagan renovación de contrato nos portamos bien, vamos al núcleo todos los días, hacemos materiales para entregar a nuestros alumnos, ... al concursar pareciera que subimos a otro peldaño que nos dice aquellas cosas ya no hacen falta, al contrario, nuestra formación y nuestro sentido de pertenencia debe darse permanentemente Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-08-L: 174-184</p>	8

Las representaciones sociales que construyeron los actores sociales a partir de las experiencias vividas, como una versión de la realidad construida culturalmente y apropiada individual y colectivamente, me permite interpretar que los diferentes aspectos de la realidad social, configuran una oportunidad formativa, pues impulsan el ámbito social en el cual se desenvuelven los actores sociales entrevistados, es decir, la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, y en función a ello permite problematizar, movilizar la reflexión sobre el contexto universitario, y las expectativas de cambio.

Desde esta perspectiva, las políticas institucionales contemplan ante todo la disponibilidad del profesorado para asumir con criterio propio la docencia universitaria, concretándose la idea de contar con un educador, asesor, tutor y orientador de cada una de las actividades realizadas en el ámbito del trabajo educativo.

A través de mis observaciones pude apreciar que actualmente se está desarrollando una experiencia piloto en la UCV, con un máximo de dos Docentes Instructores por Escuela, a fin de formarlos en el desarrollo de competencias necesarias para ejercer, desde una perspectiva integradora e innovadora, las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria, en el ámbito de su especialidad, es decir, persigue apoyarlos en su desempeño académico enriqueciendo su quehacer pedagógico, potenciar su actividad de investigación, propiciar su actualización permanente y crear en el Docente Instructor sentido de pertenencia y compromiso con la institución. En palabras de los actores sociales, se espera que los resultados sean satisfactorios y se convierta esta experiencia piloto en una política institucional.

Lo expresado es corroborado por Morillo y Peña (2004), quienes expresan:

Partiendo de la premisa de que todo docente debe coadyuvar al fortalecimiento de las políticas institucionales, el profesor instructor en el proceso de formación, dentro del marco legal, lo hará mediante la ejecución de acciones, bajo la orientación de un tutor que le ayudará a delinear las mismas (p. 200)

De las narraciones de los actores sociales y su relación con los señalamientos teóricos, no cabe duda que la realidad social, se conoce a partir de las experiencias vividas, se construye socialmente con el pasar del tiempo, participan diferentes actores sociales, es dinámica, compleja, cargada de intereses individuales y colectivos, genera diversas políticas institucionales, en síntesis, permite distintas miradas frente a ella.

En esta dirección, me permito citar a Morín (2007), quien concuerda con los esbozos señalados e invita a reflexionar en torno a la mirada para enfrentar la realidad, concibe el conjunto de lo uno y lo múltiple, la diversidad del orden y el desorden, la ambigüedad, la incertidumbre, la contradicción del sujeto pensante. No cabe duda, que las sabias palabras de Morín están presentes en las narraciones de los actores sociales al darle significado al acompañamiento pedagógico y su quehacer docente, en el marco de su proceso de formación académica.

Ante lo expuesto, se necesita dar paso a nuevos marcos conceptuales que faciliten el análisis de las experiencias y aporten una base sobre la cual apoyar los procesos de cambio en las instituciones universitarias, donde se facilite el intercambio de experiencias que permitan a los actores sociales, identificar y diseñar respuestas apropiadas y pertinentes.

En definitiva, los testimonios expresados dan una visión del significado que tiene para los actores sociales involucrados en el estudio, la gestión en la formación del docente en el escalafón de instructor, a través de la praxis institucional universitaria, mostrándose interpretaciones reflejadas en aspectos pedagógicos, sociales e institucionales que conducen a inferir que la Escuela de Educación debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas y una tarea clave es elevar la formación pedagógica de los docentes instructores.

Desde esta perspectiva, a la Universidad Central de Venezuela, en el cumplimiento de su misión, le corresponde asumir la formación de los docentes desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia social, porque cuenta con autonomía académica para plantearse nuevas maneras de adquirir, producir y transmitir el conocimiento.

## Fase V: Categorización Selectiva

En esta fase articulé las unidades de análisis, categorías y subcategorías que emergieron en las fases anteriores a fin de encontrar los puntos de coincidencia o divergencia en las informaciones develadas de los actores sociales. Esto significó volver a releer las transcripciones realizadas con la finalidad de encontrar el significado de algunas situaciones, detallar pormenores no vistos con anterioridad, establecer relaciones entre acontecimientos e identificar similitudes y diferencias sin distorsionar las voces de los actores sociales.

Los diversos componentes visualizados como categorías y sub-categorías en las fases precedentes de esta investigación, develan sentidos y significados relevantes, lo cual no debe ser únicamente, una mera transcripción y organización de la información, sino una representatividad significativa para integrar los aportes de los actores sociales con las interpretaciones de la investigadora.

En esta fase mediante un proceso inductivo represento la creación de aquellas categorías selectivas sobre la interpretación del fenómeno indagado respecto a la gestión de la formación del Docente Instructor universitario. Aquí concreto los segmentos de textos por lo cual se tiene mayor claridad sobre la cantidad de actividades, procesos, caracterizaciones y factores involucrados.

## El Río Cristalino del Proceso Investigativo: Sus Cauces Selectivos de Enunciados

Para poder erigir los cauces selectivos de enunciados, recurrí a la transcripción del conversatorio con los actores sociales, quienes develaron información sobre el proceso de acompañamiento pedagógico desde una perspectiva teórico-práctica, de esa información emergieron categorías y subcategorías, de éstas se formaron enunciados y con estos cauces selectivos de enunciados construí la teoría que pasa a engrosar esta investigación la cual desarrollo en el Quinto Escenario.

A continuación, explico brevemente cada uno de estos cauces selectivos de enunciados, los cuales abordo de manera amplia y suficiente en el siguiente apartado, específicamente en los propósitos orientadores de la aproximación teórica.

### Desarrollo Académico del Docente Instructor Universitario, el Compromiso Tutorial y la Gerencia Participativa

Esta categoría selectiva la interprete tomando como referente teórico normativo lo establecido en el Reglamento del Personal Docente de Investigación de la Universidad Central de Venezuela que expresa que los docentes ingresan por concurso de oposición y por concurso de credenciales, deben tener cuarto nivel, bien sea especialización, maestría o doctorado y pasar dos años en un Programa de Formación y Capacitación bajo la orientación de un Tutor Académico.

El precitado programa, es aprobado en Consejo de Facultad y ratificado en Consejo Universitario, el mismo debe contener las líneas de acción que desarrollará el Docente Instructor ganador del concurso en las áreas de docencia, investigación, extensión y gestión.

Durante el período de formación, el docente deberá reunirse periódicamente con su tutor y discutir los tópicos programados en el programa, correspondiéndole al tutor presentar un informe detallado de las actividades desarrolladas por parte del Docente Instructor ante el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación los cuales se encargan de verificar si el docente en el escalafón de instructor ha cumplido con la ruta contenida en el Programa de Formación y Capacitación aprobado en las instancias académicas prenombradas.

Para involucrar en estos razonamientos a los actores sociales, surge así el planteamiento indicado en el estudio respecto a que:

En cualquier proceso de formación el acompañamiento pedagógico es vital es fundamental la orientación, la guía, el apoyo, las recomendaciones, eso no implica que tú no tengas respuestas o recetas para solventar cualquier tipo de situaciones, sin embargo sí hay una experiencia de los profesores que tienen más tiempo que están en el



escalafón universitario [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-02-L: 82-87]

La formación docente debe aprovisionar oportunidades e incitar la capacidad creativa en un marco de acción, presentar escenarios complejos de andamios teóricos, que brinden un abanico de construcciones que den respuestas a necesidades emergentes. En este sentido, cabe destacar la convergencia de actitudes y creencias que demandan un accionar crítico en tiempo y espacio con connotaciones diferentes en torno al proceso de acompañamiento pedagógico, los saberes y haceres docentes y la complejidad de experiencias.

### Visión Ontológica de la Actividad Docente

Esta categoría selectiva se vislumbra a partir de que el ejercicio profesional de la práctica docente, se interpreta a la luz de una acción reflexiva que sostiene la innovación, creatividad y la concreción del acto pedagógico sustentado sobre el proceso de transformación de realidades educativas en el aula y fuera de ella.

En concreto, se plantea una visión humanista de la educación, una ontología de la actividad docente, que derive los escenarios de acción y creación al hacer uso de la transdisciplinariedad y la complejidad como una opción a ser transitada en el ejercicio de su práctica pedagógica cotidiana.

Ahora bien, en el núcleo de la información que sobre este aspecto mencionaron los actores sociales, vale la pena destacar como se aborda el acompañamiento pedagógico desde el punto de vista afectivo:

Tiene que ver con la parte afectiva, establecer una relación humana entre el profesor que está tutorando y el que está siendo tutorado, establecer relaciones humanas para que él también a su vez pueda revertir eso en su práctica docente o sea la concepción humanística de la práctica docente, [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-04- L: 134-138]

Más allá de lo afectivo, los actores sociales relacionan el acompañamiento pedagógico con la comunicación en aras de mejorar las debilidades y afianzar las fortalezas, tal como se expresa en el siguiente enunciado:

El acompañamiento pedagógico para los docentes, implica una comunicación entre los gerentes, los coordinadores, los jefes de cátedra y jefes de departamento, tutores académicos, el personal de control de estudios, todos los que somos administradores escolares para que se mejore las fallas que uno presenta o para innovar en cuanto a la planificación, evaluación, estrategias y medios instruccionales. [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-07- L: 85-91]

Lo antes expuesto, abre nuevas perspectivas para la formación del docente en el escalafón de instructor y como tal, debe ser considerado por la Escuela de Educación, en aras de fortalecer el proceso de acompañamiento pedagógico y fomentar pensamientos complejos, ya que se requiere, tanto la dimensión cognitiva como la afectiva para una visión global e integradora en la gestión de la formación del Docente Instructor universitario.

### Multidimensionalidad del Accionar Docente

Esta categoría selectiva, guarda relación con que no hay una sola ruta para encontrar la decisión más adecuada sobre la construcción y el desarrollo del saber. El abordaje en la formación del Docente Instructor debe recrear las interacciones entre el conocimiento, el proceso formativo y el contexto, a fin de garantizar la búsqueda de múltiples y complejas respuestas a situaciones que se le presentan. Por tanto, esta formación encierra el asumir una renovación de saberes, tendentes a generar el conocimiento, en el cual tendrá cabida el desarrollo de competencias que le permitan su desempeño en el ámbito de las TIC.

Respecto a la significación que se agrega a esta categoría selectiva identificada como multidimensionalidad del accionar docente señalo a continuación algunos eventos del discurso manifestado por los actores sociales en torno a esta situación.

El actor social 5, en distintas oportunidades realiza comparaciones con otros Departamentos que funcionan de manera articulada y quisiera tener esa experiencia, relatando lo siguiente:

A veces me siento sola y aislada, incluso, en ocasiones, hemos comentado entre colegas que se encuentran en igual condición que yo, te explico, cuando te digo en igual condición me refiero, a que sus jefes han depositado la confianza necesaria para llevar adelante las asignaturas, bueno cuando comentamos y apreciamos que otro colega si es atendido por su jefe de cátedra o departamento, sentimos envidia, pero envidia sana. [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-05-L: 74-83]

Desde otro ángulo, el actor social 8, relata que se siente desplazado:

A veces me siento como un extraterrestre, un perfecto desconocido. Los docentes instructores los que no han concursados y los que ya concursaron como yo, somos considerados en el seno de nuestra Escuela como profesores de segunda, los profesores de escalafón no saben qué hacemos y lo que hacemos no les interesa a ellos. [Multireferencialidad, MULTI, EAP-AS-08-L: 67-76]

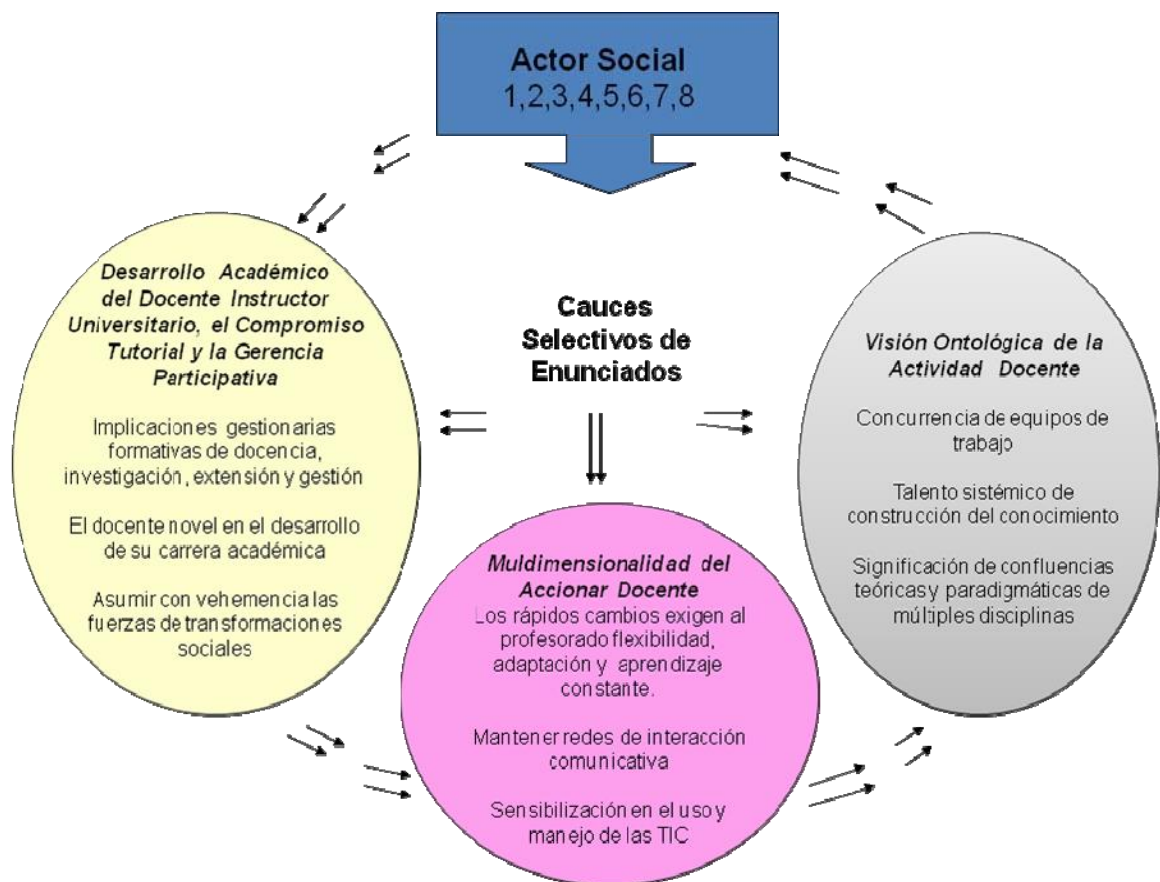
Ante la realidad que expresan los actores sociales, se debe hacer uso de estrategias y herramientas de trabajo, para mantener la interacción comunicativa entre el docente novel y las otras instancias académico-administrativas, y allí se destaca la importancia de las TIC para acercar a los Docentes Tutores, Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos a pesar de la distancia geográfica que los separa, y que no sea suficiente el comunicar información, sino que sea preciso ir a la producción y reflexión ya que esto es lo que verdaderamente aclaman los actores sociales de este estudio.

En atención a esta categoría selectiva y producto de las narraciones de los actores sociales entrevistados, la formación de los docentes en el escalafón de instructores requiere, por lo tanto, no sólo conocimientos sino: (a) formación científica: epistemológica, metodológica y de contenidos; (b) formación didáctica; (c) manejo de tecnología; (d) conocimiento de metodología de la investigación; (e) acompañamiento pedagógico.

Por eso, cobra especial interés una formación inicial del docente que promueva el

pensamiento crítico hacia las teorías científicas y pedagógicas vigentes, para que sea capaz de poner en práctica un aprendizaje experiencial donde tenga la oportunidad para reconceptualizar y revisar sus conocimientos, por tanto, debe reflejar el comportamiento de docente poseedor de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que trasciendan su misión para enseñar a vivir con autenticidad, pero para ello es importante un proceso de realimentación que se genere en la interrelación tutor- tutelado, bajo un efectivo acompañamiento pedagógico.

Para visualizar el entretejido de información producto de los cauces selectivos de enunciados, a continuación, presento la siguiente figura.



**Figura 17. Caudes Selectivos de Enunciados**

Presentado este entretendido de enunciados producto de las voces de los actores sociales implicados en este estudio, considero que es hora de ver, concebir y hacer de la gestión en la formación del Docente Instructor universitario, un acto de reflexión- acción, haciendo retrospectiva de lo que hemos estado haciendo, para debatir aspectos relevantes y significativos de nuestro quehacer docente, pero con visión prospectiva, para saber qué aspectos tomar y cuáles dejar en un futuro cercano e interpretar nuevas maneras de enfocar nuestro accionar docente.

Esto supone reconocer que la práctica docente requiere del intercambio de sentidos, del diálogo y no de la simple transmisión de información. La práctica no es solo un tipo de acción, sino que se refiere a los modos específicos de realizar la acción que definen estilos en el accionar docente. Desde esta perspectiva, cuando el docente se cuestiona sobre su propia praxis, puede a su vez interpretar el mundo que lo rodea, criticarlo, investigar, discernir y encontrar posibles soluciones a los problemas que descubre.

Todo este soporte teórico que dibuja la realidad de la formación del Docente Instructor universitario, me invitó a reflexionar y generar la aproximación teórica que presento en el quinto escenario de este estudio.

*La acción puede, ciertamente, bastarse con la estrategia inmediata que depende de las intuiciones, de las dotes personales del estratega. Le sería también útil beneficiarse de un pensamiento de la complejidad. Pero el pensamiento de la complejidad es, desde el comienzo, un desafío...*

Edgar Morín  
(2007)

## QUINTO ESCENARIO. APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA GESTIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INSTRUCTOR UNIVERSITARIO

### Argumentaciones Introdutorias

Este quinto escenario de la investigación se construyó en un momento crucial de mi placentero recorrido investigativo, el cual me invitó a trascender creativamente a partir de las descripciones mencionadas por los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académicos y Docentes Instructores hacia la concreción de las categorías y subcategorías que desglosaron las vertientes teóricas en las aguas tibias de la corriente de la sabiduría que impregna los acontecidos vividos desde las percepciones, sentidos y significados que emergieron en las voces y haceres de los informantes develadores de la gestión de formación del Docente Instructor universitario.

La aproximación teórica que presento, es un intento por descifrar las realidades fraccionadas dentro del variado mundo de las subjetividades de los docentes universitarios, construyendo un marco multidimensional caracterizado por la presencia de significados que dan cuenta del proceso de acompañamiento pedagógico y del quehacer docente y que busco develar a partir de una realidad comprendida hermenéuticamente procesando plasmar una mirada compleja y transdisciplinar en la formación del Docente Instructor universitario.

En esa orientación, es importante destacar que la iniciación a la docencia

universitaria engloba comportamiento humanos reticulados a la malla del conocimiento compartido, además de los diversos vínculos en los hilos entretnejidos de las percepciones y mezclas concomitantes de sentimientos, emotividad, angustia, incertidumbre e inseguridad. No es un camino fácil de transitar libremente, sin barreras epistemológicas que atraviesan la marcha de construcción socioeducativa, la cual a su vez, pudiera provocar tanto satisfacciones como insatisfacciones producto del acompañamiento pedagógico de los pares docentes en un proceso de formación y capacitación académica universitaria.

En esta primera experiencia en el ámbito universitario, la profesión docente cobra fuerza potenciadora de los subsiguientes avatares que complejizan la formación, capacitación y especialización del Docente Instructor universitario, esto no significa únicamente fijar criterios académicos y administrativos, sino también establecer articulaciones con lo profundamente humano que permita reflexionar sobre la propia práctica en un mundo cada vez más comprometido con el saber a fin de afrontar retos del quehacer educativo.

De allí que, en el contexto universitario, los Departamentos y las Cátedras constituyen el espacio idóneo para la integración y socialización de los docentes instructores y a la vez, delimita los ámbitos del talento humano que se integra a la universidad en la posibilidad de configurar la dimensión axiológica en la solidaridad, respecto, aceptación y realimentación de saberes que posibilitan el intercambio efectivo de esencialidades vinculadas a la formación del Docente Instructor.

Usualmente, la agrupación del profesorado de un Departamento o de una Cátedra universitaria queda reducida a grupos de docentes que imparten la misma área del conocimiento o escenarios de complementariedad, interdisciplinariedad y afinidad conexas a la docencia, investigación, extensión y servicio comunitario, como ámbitos ampliados en el resurgimiento del nuevo docente de confluencia de actuación en los equipos de trabajo con provecho a la iniciación, integración y formación del Docente Instructor.

En este primer período de acercamiento a la realidad de la docencia universitaria, se presentan diversidad de enfoques, circunstancias y procesos a los instructores que superan las distintas expectativas sobre la actividad de construcción continua en el dominio sinérgico de sus actuaciones futuras. Es entonces cuando emergen los distintos juegos imbricados en la pedagogía que también es acción, en una franca comunicación de compromiso y lenguaje con los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos, quienes están llamados a ofrecer a los docentes nóveles oportunidades de participación, desarrollo de sus potencialidades y sensibilizarse con un conocer, quehacer y vivir los incentivos de la carrera académica. En atención a lo anterior y a partir de las voces de los docentes instructores co-protagonistas de este proceso investigativo, interpreté que los mismos requerían sesiones sobre docencia, impartidas por colegas de igual o mayor escalafón universitario para intercambiar saberes y enriquecerse de experiencias mutuas. El hecho de compartir un mismo programa de estudio, posibilita la reflexión sobre contenidos, metodologías, materiales didácticos, técnicas y estrategias de evaluación.

Asimismo, los actores sociales anunciaron la necesidad de un supervisor inmediato que sirviera de guía, director de caminos, y consultor a fin de solicitar orientación para resolver dudas concretas, un acompañante pedagógico que lo orientara en el proceso de enseñar, que lo enseñara a diseñar, desarrollar y evaluar el área del conocimiento específico de la asignatura que imparte; así como fomentar estrategias dinámicas que puedan favorecer el aprendizaje significativo en los discentes, promover la reflexión y el debate sobre la práctica docente, y en síntesis, facilitar la mejor tarea docente e investigadora.

De modo que, la aproximación teórica que presento en este escenario, la visualicé como una manera particular de atender el fenómeno de estudio en la UCV, considerando la información aportada por los informantes develadores incluyendo todos los aspectos necesarios que deben estar presentes en el análisis fenomenológico-hermenéutico para poder lograr las intencionalidades de la investigación.



En esta perspectiva, el constructo teórico que desarrollo es producto de una continua reflexión-hermenéutica, entre el ir y venir del proceso investigativo, ir más allá de una descripción de las realidades de los actores sociales, en razón de interpretar sus experiencias y vivencias en los diferentes núcleos de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), en la cual se desenvuelven como personal docente y de investigación.

Por tanto, en este quinto escenario de la investigación, consideré necesario dibujar mi posición epistémica como sujeto social cognoscente al tomar en cuenta la ontología del fenómeno y las intencionalidades del estudio, así como la generación emergente de categorías y subcategorías que integraron el pensamiento holístico de concreción y caracterización del proceso de investigación.

### Propósitos Orientadores

Sensibilizar a los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores de la UCV en las implicaciones gestionarias formativas de docencia, investigación, extensión y servicio comunitario del docente novel en el desarrollo de su carrera académica.

Este propósito orientador en el ámbito intelectual de la aproximación teórica sobre la gestión de la formación del Docente Instructor universitario, precisa elementos reticulados de la carrera docente, los cuales cobran cada día enfoques impostergables de competencias, toda vez que, la política formativa ha de estar correspondientemente atendida con las actividades universitarias del siglo XXI.

En sentido, la formación académica del Docente Instructor universitario en todos los campos del saber, debe estar en concordancia con las nuevas realidades involucradas con las políticas de este subsistema educativo, hacia la concreción de la transformación humana, en torno al proceso de formación y capacitación a fin de asumir con vehemencia las fuerzas del conocimiento social en las derivaciones cotidianas de construcción de los saberes y haceres en el accionar docente.

Importante destacar que, en el estudio se develó la desorientación del Docente Instructor, al apreciar en algunos casos, que no existe una comunicación fluida y dialógica que permita la interacción formativa entre los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos con los Docentes Instructores, sin embargo, la condicionalidad abierta a la espiritualidad, los sentimientos, los eventos emotivos que trascienden las versiones exteriores hacia la dimensión del ser en su complejidad social, psicológica y educacional, se dejan de lado en la guía de experiencias renovadas que posibiliten la invitación fresca a sumergirse en las corrientes y senderos del conocimiento como proceso bidireccional de intercambios, tal como lo manifestó el actor social 7:

El acompañamiento pedagógico para los docentes, implica una comunicación entre los gerentes, los coordinadores, los jefes de cátedra y jefes de departamento, tutores académicos, el personal de control de estudios, todos los que somos administradores escolares para que se mejore las fallas que uno presenta o para innovar en cuanto a la planificación, evaluación, estrategias y medios instruccionales para favorecer el aprendizaje de los alumnos, [Significado del acompañamiento pedagógico. [SIGAP, EAP-AS-07- L: 85-91].

A tal efecto, con la docencia debe hacerse investigación como actividad cotidiana. El docente es un investigador nato que aprende nuevos conocimientos y orienta a los estudiantes en ese camino in infinitus que significa transitar por la creación de nuevos conceptos y significados, con el compromiso de saber que su labor tiene una relevancia social de primer orden y gozar del reconocimiento de la sociedad porque está formando a los ciudadanos de la Nación con sentido crítico, participativo, tolerante, democrático, con visión de cambio y transformación social.

Por lo tanto, la gestión de formación del docente tutor, es también un proceso bidireccional, intersubjetivo, de confianza e intercambio humano, puesto que el docente enseña a los discentes pero a su vez el discente enseña al docente realidades, elementos, factores y condiciones que se insertan en la maraña entretejida de acciones cotidianas relativas a la enseñanza y el aprendizaje, ello, en un sentido de significación social y productiva. En esta dirección, se expresa el actor social 1 al señalar:

El acompañamiento pedagógico debe ser un proceso de supervisión formativa, creativa e innovadora que persigue en el profesional que ingresa recién a la universidad el perfeccionamiento constante para que comience a desarrollar su carrera docente. [Significado del Acompañamiento Pedagógico, SIGAP, EAP-AS-01- L: 31-34]

Desde esta perspectiva, cobra relevancia destacar lo que anunció el actor social 2, en cuanto a su accionar docente:

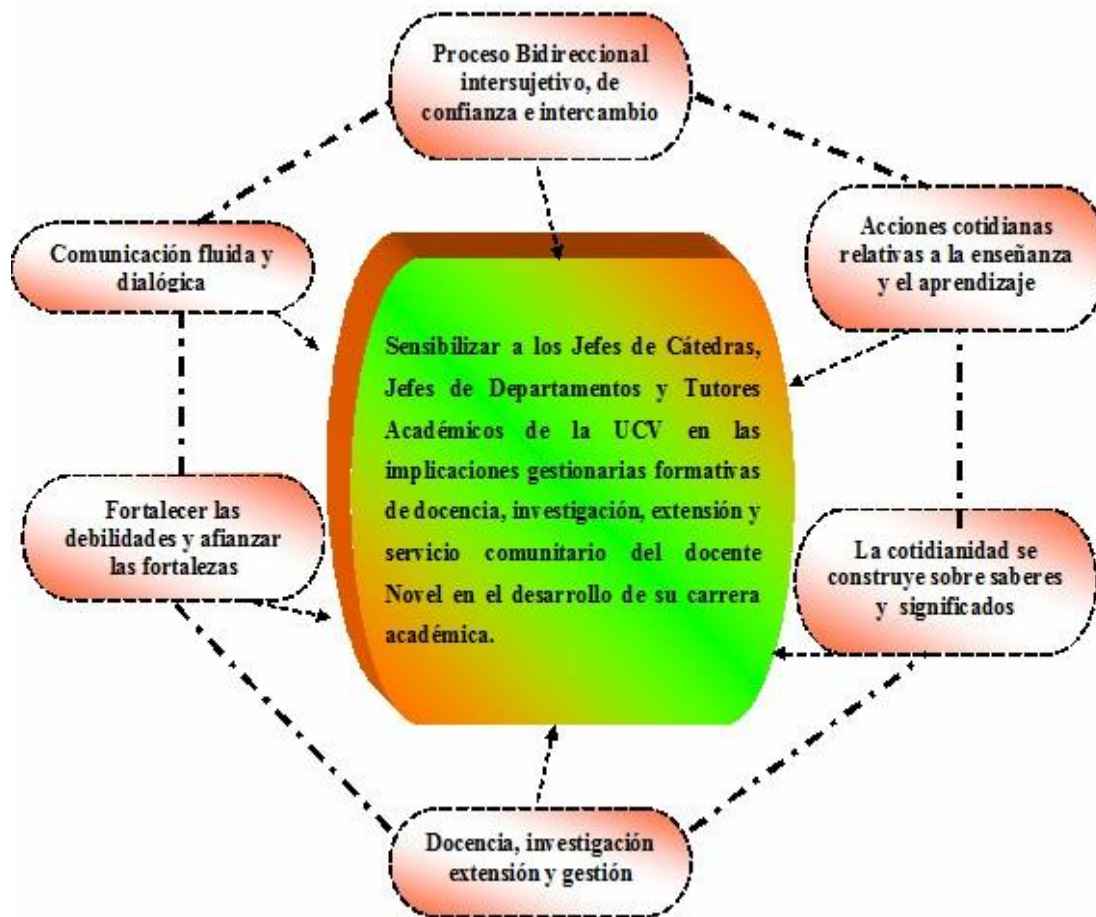
Es vital es fundamental la orientación, la guía, el apoyo, las recomendaciones, eso no implica que tú no tengas respuestas o recetas para solventar cualquier tipo de situaciones, sin embargo sí hay una experiencia de los profesores que tienen más tiempo que están en el escalafón universitario [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-02-L: 82-87]

Aunado a lo anterior, realizar extensión universitaria o servicio comunitario es en la actualidad el mayor significado que tiene la Universidad y sus actores para proyectarse al ámbito societal en la búsqueda de conocer los problemas comunitarios con el objeto de encontrar las soluciones pertinentes para mejorar la calidad de vida de la sociedad en la cual se encuentran inmersos los actores sociales universitarios. Desde la necesidad de un proceso efectivo de acompañamiento, argumenta el actor social 1, lo siguiente:

Que a los docentes instructores verdaderamente se le brinde un proceso de acompañamiento para ello habría que supervisar efectivamente a los tutores, que se le brinde un proceso de inducción, no solo para que conozca las distintas instancias de la UCV, que se le dé la oportunidad de trabajar en cada uno de los programas de estudio (EUS, Componente Docente y el Régimen Anual) sino también sobre estrategias pedagógicas, que en todos los programas de formación, [Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01-L:461-467]

Además es importante destacar que, los actores sociales dieron a entender que la gestión como una función universitaria, no tiene carácter obligatorio en su desempeño profesoral, sin embargo, el docente novel gestiona y administra conocimientos e igualmente se le debe permitir participar en los procesos propiamente de gestión universitaria, porque eso aumenta su caudal experiencial y le permite visualizar su proceso formativo desde una perspectiva de totalidad creativa, en donde la cotidianidad se construye sobre la base de los saberes y significados que va aprendiendo el Docente Instructor universitario en su recorrido académico y administrativo.

No se trata de especificar qué enseñar o investigar, ni cuales actividades de extensión realizar, mucho menos las funciones a asumir en una instancia académico- administrativa de gestión, sino todo lo contrario, se debe orientar a cómo hacerlo, considerar maneras creativas e innovadoras en el hacer pedagógico cotidiano, es decir, un modo particular de actuar que propicie la formación integral del docente novel.



*Figura 18. Desarrollo Académico del Docente Instructor, Compromiso Tutorial y Gerencia Participativa*

***Promover una visión ontológica compleja del quehacer cotidiano del docente instructor universitario con la concurrencia de equipos de trabajo ensamblados en un talento sistémico de construcción del conocimiento.***

El impacto de los cambios tecnológicos y de las demandas de la educación y reentrenamiento que se derivan de las nuevas tendencias económicas que caracterizan a la sociedad del conocimiento, son más evidentes en la educación universitaria, ya que es precisamente en este escenario en el cual se están produciendo los cambios más acelerados del conocimiento, implicándose el talento humano a través de una visión inter y transdisciplinaria para comprender la significación de confluencias teóricas y paradigmáticas de múltiples disciplinas que atraviesan y se interconectan con la generación de saberes y haceres cotidianos del docente universitario.

Refiriéndose a una de las funciones básicas de la Universidad como lo es la investigación, el actor social 1, expresa “tenemos docentes investigadores y allí están formándose para ello, investigando, aprendiendo haciendo y cumpliendo con cada una de las funciones de la Universidad”. [Formación Permanente FORMP, EAP-AS- 01- L: 443-446]

En ese sentido, el docente novel debe tener una orientación con visión compleja del desarrollo epistemológico, a fin de ir consolidándose en grupos de trabajo que intercambian y construyen saberes como parte de la cotidianidad docente, tal como fue anunciado por los actores sociales expresando que necesitan tutores que sean comprometidos con las funciones que están ejerciendo, que las orientaciones contribuyan al éxito de su trabajo y desempeño profesional, en una vinculación permanente entre teoría y práctica.

Bajo esta óptica anuncia el actor social 4 que en la Escuela de Educación de la UCV es necesario:

Establecer una relación humana entre el profesor que está tutorando y el que está siendo tutorado, establecer relaciones humanas para que él también a su vez pueda revertir eso en su práctica docente o sea la concepción humanística de la práctica docente, [Significado del acompañamiento pedagógico, SIGAP, EAP-AS-04- L: 134-138]

Desde esta perspectiva, los escenarios emergentes que se asocian a la iniciación de la docencia universitaria ha de compartir sus quehaceres con mayor libertad, creatividad e innovación de la enseñanza, entendiéndose como una especificidad humana, actualizándose permanentemente en el área disciplinar que enseñan y exigiéndose una autocrítica continua sobre los contenidos, actividades y objetivos educacionales de la visión didáctica pedagógica así como su vinculación con otras áreas del saber.

En este sentido, las expresiones del actor social 8, implicaron lo antes descrito en los siguientes términos:

En nuestra escuela debería existir una política que brinde apoyo e incentivo para la formación del docente universitario de relevo, es decir, que forme al docente que ingresa a la UCV, bien sea por concurso de credenciales o por concurso de oposición, más aún estos últimos que ya pasaron por el momento traumático de un concurso de oposición y con ello se constituyen en profesores ordinarios, se debe enriquecer su quehacer y saber docente, fortalecer su proceso investigativo, incentivarlo a su actualización permanente en todas las áreas del saber pero específicamente en su disciplina y sobre todo afianzar su sentido de compromiso institucional. [Motivación, MOTIV, EAP-AS-08-L: 164-174].

Una de las tareas principales del docente en su praxis diaria así como la del tutor o supervisor inmediato es trabajar con el educando y/o el formante el rigor metódico que nada tiene que ver con el discurso bancario de transferir conocimientos, sino más bien, que los discentes se vayan transformando en sujetos reales de su propia construcción sin dejar de lado el proceso de reconstrucción del saber enseñado.

En esta misma orientación, el actor social 8, expresa:

La Cátedra es muy respetuosa existe exceso de libertad de cátedra, fíjate que no tengo correcciones a los informes y mi informe del programa de formación es aprobado tal cual imagino, por eso pienso que no hay problema con los materiales que yo elaboro para mi consumo personal y también lo entrego a mis alumnos. [Autonomía AUTON, EAP-AS-08-L: 150-155]

Manifestó el actor citado que enseñar exige una toma consciente de decisiones que implica el respeto a los educandos, a los docentes instructores y demás actores del hecho educativo universitario, donde se debe luchar por el derecho a ser respetado. El actor social 6, en relación a la temática argumentó:

Siento que se pierden oportunidades valiosas y esto sería lo negativo, para fortalecer mi quehacer docente y mejorar mi desempeño integral, tanto en el ámbito profesional como en el socio-humano, por considerar que evaluar el desempeño mejora la calidad del proceso pedagógico.”  
[Evaluación del desempeño docente, EVADD-EAP-AS-06- L: 103-107]

Para completar lo dicho por este actor social, lo involucro en el marco del desarrollo de los valores y del componente ético que se requieren para la formación de ciudadanos críticos, participativos, democráticos, respetuosos y tolerantes y profesionales con sólidos valores y compromiso institucional y social, esto supone formación de calidad y excelencia académica. Lo anterior está vinculado con lo que expresa el actor social 6, quien señala que no recibe ningún tipo de apoyo ni incentivo que le permita mejorar su desempeño laboral, expresando:

No se reciben sugerencias para mejorar el desempeño docente y esto es lo que verdaderamente debería prevalecer para hablar propiamente de un acompañamiento pedagógico, que nos den herramientas para reconocer nuestros errores y fortalecerlos o sencillamente para repotenciar nuestros aciertos, que nos suministren bibliografías, que nos expresen una palabra para mejorar o enriquecer lo que hacemos, o para felicitarnos si ese es el caso. Tener a nuestros superiores inmediatos cara a cara para disertar entre iguales o casi iguales y que no se limite nuestra interacción a un simple informe técnico, [Incertidumbre, INCER, EAP-AS-06-L: 90-98]

Igualmente, el marco intelectual que dentro del pensamiento complejo se intercepta con el enfoque cibernético, abre los horizontes del quehacer universitario hacia términos de la revolución biotecnológica, robótica y las nuevas tendencias gerenciales plantean la necesidad de cambios fundamentales de este subsistema educativo en el cual es necesario la competencia profesional pero también es conveniente en la actualidad de la República

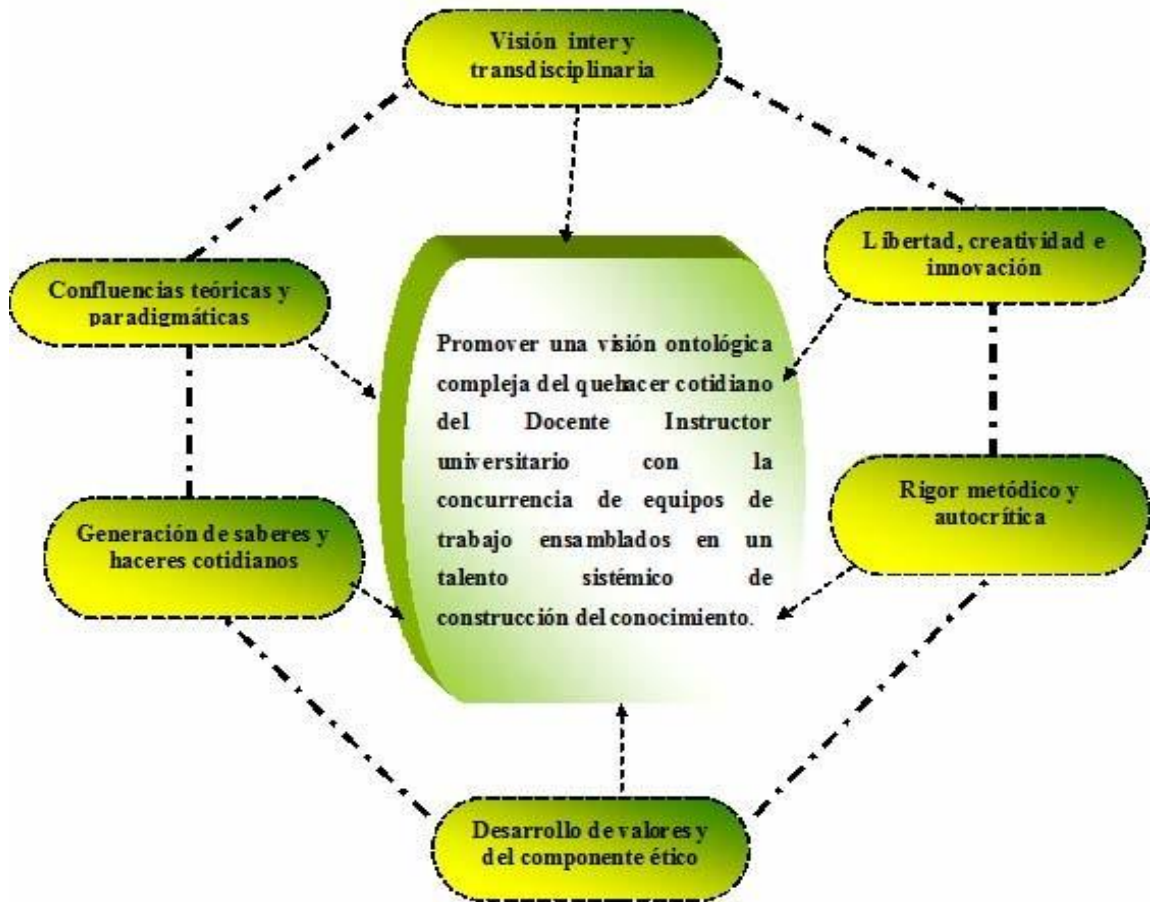
revalorizar el componente ético de la educación como objetivo prioritario del nuevo paradigma educativo.

Ahora bien, la pedagogía de los valores como elemento fundamental de la educación reviste una singular importancia por cuanto debe enseñarse a reforzar la cultura de la paz, la solidaridad, la equidad, justicia y cooperación, pero también impulsar la convivencia social y favorecer la creatividad y la promoción al máximo del desarrollo integral del individuo en el marco de los valores democráticos y de la participación ciudadana.

Bajo esta orientación y muy particularmente sobre los valores de la Universidad se pronunció el actor social 1, al expresar:

En el marco del acompañamiento que debería tener un docente que recién ingresa a la universidad es una inducción sobre los valores fundamentales de la universidad como institución universitaria...aparte de los procedimientos administrativos y a quién acudir, un conocimiento de la Ley y de esta institución que tiene más de doscientos años, hoy declarada patrimonio cultural de la humanidad. [Valores y Creencias, VALYC, EAP-AS-01- L: 289-296]





*Figura 19. Visión Ontológica de la Actividad Docente*

***Fomentar desde la multidimensionalidad del accionar docente, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos con la finalidad de mantener redes de interacción comunicativa con los Docentes Instructores en los diferentes Centros Regionales de la Escuela de Educación de la UCV.***

Pude interpretar en el desarrollo del estudio que no hay una sola ruta para encontrar la decisión más adecuada sobre la construcción y el desarrollo del saber. El docente de manera interactiva busca respuestas a interrogantes que se le presentan en la cotidianidad de su desempeño socio-profesional con otros colegas que tienen su mismo escalafón docente, con los Jefes de Cátedras, los Jefes de Departamentos y Tutores Académicos e incluso, a través de la política de rumor positivo y también negativo que orienta el hacer y saber de la organización formal en el marco de su informalidad de gestión, tal como lo destacó el actor social 7:

Muchas veces nosotros pensamos que estamos haciendo las cosas bien y cometemos errores, pero si tú tienes un acompañamiento pedagógico que se está dando cuenta de las fallas, se puede trabajar en base a esas fallas y mejorar el proceso, o al contrario, si tienes aciertos que te lo reconozcan para seguir adelante por el camino correcto. [Cosmovisión del hacer docente., COSHD-EAP-AS-07- L: 91-96]

Por otro lado, se vislumbra que existen diversas estrategias didácticas utilizadas por los docentes implicados en el estudio, tal es el caso del actor social 5, cuando expresa:

Entre los que puedo comentarte están: Trabajos en equipo, desarrollo de procesos fenomenológicos para generar análisis, reflexión y explicación desde la visión epistémico de cada participante; exposiciones a partir de esquemas, mapas mentales y mapas conceptuales como herramienta estratégica socializada; análisis y estudio de casos; demostraciones; simulación de fenómenos sociales en el campo económico. [Estrategias didácticas, ESTDI-EAP-AS-05- L: 38-44]

Aunado a lo anterior, considero relevante destacar el planteamiento del actor social 6, quien expresa: “Es valioso acotar que mi trabajo docente lo he direccionado mediante las

estrategias que aprendí y aprendo de mis profesores de pre y postgrado. Es decir, lo que aprendí como estudiante de este mismo núcleo y lo que aprendo actualmente en el postgrado que estoy haciendo.” [Estrategias didácticas, ESTDI- EAP-AS-06- L: 48-52]

En ese contexto, el docente requiere de múltiples estrategias, entre ellas, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que representan el cambio más novedoso surgido en la educación universitaria ante las nuevas realidades y demandas de la sociedad del conocimiento.

Basada en la red de la informática, la educación virtual surge como una de las transformaciones más importantes que está experimentando el subsistema de educación universitaria.

En relación al uso de las TIC considero importante citar al actor social 2, quien señala:

Eso coincidió con una experiencia que yo estaba haciendo de educación a distancia o sea tratar de hacer virtual el proceso con los estudiantes y esta persona ad honorem estuvo apoyándome en ese semestre cubriendo parte de las actividades y teniendo algunas reuniones remediales con algunos estudiantes y los apoyaba en el uso de la plataforma tecnológica [Uso de las TIC, USTIC-EAP-AS-02- L: 138-143]

Ahora bien, ante este panorama y la gestión de formación de los diversos núcleos regionales que conforma la estructura organizativa de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), las TIC como herramienta de trabajo se hacen indispensables para mantener la interacción comunicativa entre el docente novel y las otras instancias académico-administrativas, por cuanto los rápidos cambios que se están dando en la institución universitaria exigen al profesorado más flexibilidad, adaptación y un aprendizaje constante.

En consecuencia, se debe buscar un sistema de discusión de esta herramienta orientada a mantener informado y actualizado a los profesores con una red electrónica ilimitada, con recursos adecuados que permitan el ingreso a la onda digital sin los problemas

que develan en el estudio los actores sociales.

Por otra parte, el estudio revela por parte de algunos informantes claves resistencia al cambio, sin embargo, es necesario sensibilizarlos en el uso y manejo de las TIC, más aún, porque surge como requerimiento de la nueva economía y de la sociedad del conocimiento, en la cual se requiere de docentes suficientemente motivados para incorporarse activamente a esta nueva modalidad pedagógica, la cual supone cambios fundamentales no solamente en la estrategia pedagógica sino en la relación docente vs discente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también nuevas estrategias de comunicación entre el docente novel y sus superiores inmediatos.

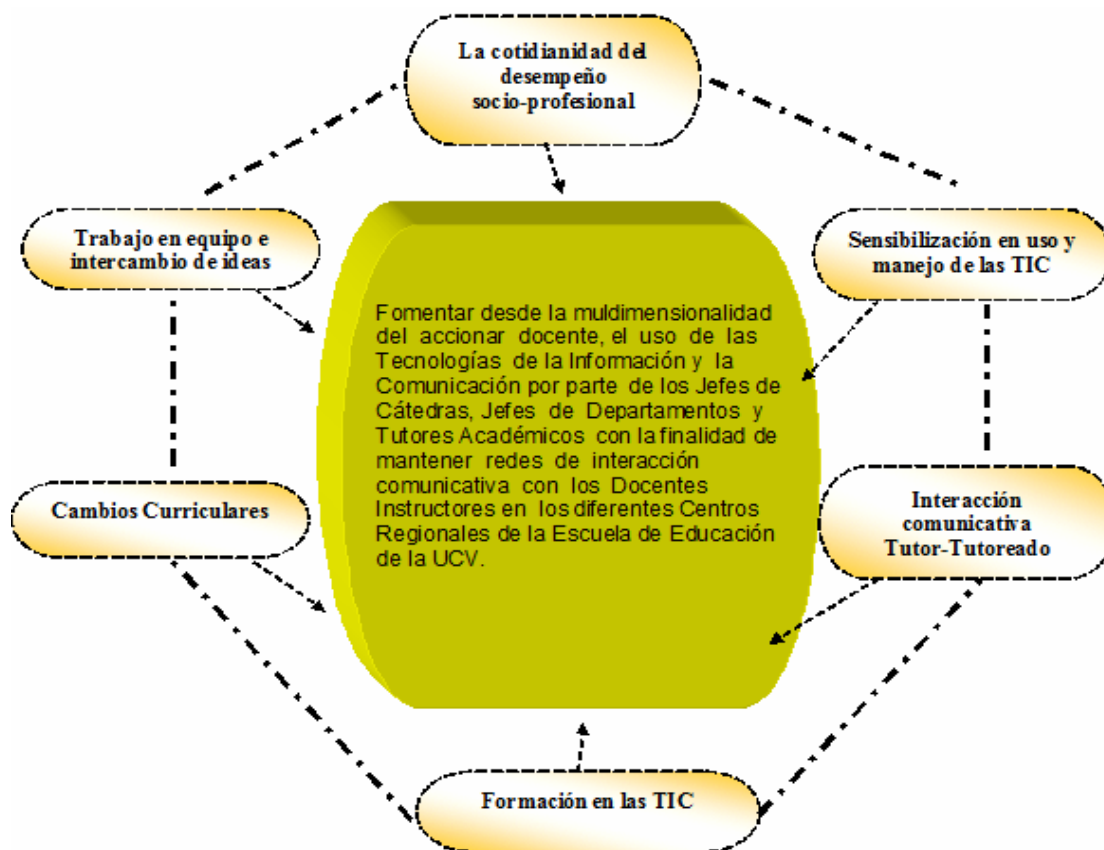
En esta orientación el actor social 4 expresa “todavía contamos con profesores que no tienen ni un correo electrónico, mucho menos manejan las TIC, prefieren el uso del teléfono.” [Uso de las TIC, USTIC-EAP-AS-04- L: 188-190]. De manera similar, el actor social 5 señala “tengo correo electrónico y la jefa de cátedra también y todos creo en la Cátedra y el Departamento pero se ha visto cierta debilidad en cuanto al uso de esa técnica (correo electrónico)”, [Uso de las TIC, USTIC-EAP-AS- 05- L: 227-229]

Es menester destacar que, en la Escuela de Educación se están llevando a cabo cambios que de alguna manera obligarán al docente a formarse en el área de las TIC, tal es el caso, de la implantación de un sistema de calificaciones denominado “Universidad Siglo XXI” (UXXI) para asentar las calificaciones de los estudiantes y esto se hace en la misma institución de manera personalizada. Asimismo, se quiere incentivar a los docentes para que diseñen cursos virtuales en su área disciplinar y se coloque en el campus virtual de la UCV a través de la plataforma moodle como política institucional.

No hay duda que, estos cambios requieren de docentes nóveles retadores e innovadores orientados en las nuevas tendencias pedagógicas, humanistas y tecnológicas, pero, para enfrentar la velocidad de los cambios y de la producción de conocimientos, se hace necesario desarrollar novedosas metodologías del aprender y del quehacer, aprender a aprender, aprender a conseguir información, analizarla y aplicarla.

Para lograr esos cambios es necesario del compromiso y la participación de todos los actores institucionales, en esta perspectiva, anuncia el actor social 3 “uno tiene tanto trabajo, tantas comisiones, trabajos de investigación, tesis, en fin, que a veces uno deja de lado la importancia que tiene el reunirse con estos docentes noveles” [Diversidad de Roles, DIVER- EAP-AS-03- L: 141-144]

Es por ello que, se requiere el trabajo en equipo, el intercambio permanentemente con los pares, información de manera dialógica, creativa, constructiva e interactiva para poder mantener el ritmo de aprendizaje que impone la dinámica de la sociedad del conocimiento, pero también se hace necesario introducir cambios curriculares para adaptar los planes de estudio a las nuevas tendencias en función de programas inter y multidisciplinares.



*Figura 20. Multidimensionalidad del Accionar Docente*

**Promover una gestión en la formación académica del docente novel hacia la consolidación de su quehacer docente con la participación y orientación permanente de los actores sociales involucrados.**

Para desarrollar este propósito orientador partiré de la interrogante ¿Qué es lo que pretendo lograr en el futuro con relación al desarrollo académico del Docente Instructor universitario? Al buscar la respuesta reflexiono en torno al entretejido de opciones necesarias sobre la visión inquietante planteada por los actores sociales, Así, el actor social 1 me señaló:

El problema es que haya una política permanente de acompañamiento pedagógico de las cátedras y departamentos con la finalidad de perfeccionar los procesos pedagógicos y encauzar el perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores que se encuentran adscritos a las diferentes cátedras, [Interdisciplinariedad, INTDI, EAP-AS-01- L: 274-278]

Del mismo modo, el actor social 1 argumenta “entiendo el problema presupuestario pero hay que buscar canales para que por lo menos se produzca un encuentro semestral entre el Docente Instructor y su superior inmediato [Recursos Presupuestarios, RECPR, EAP-AS-01- L: 504-506].

Por su parte, el actor social 4 manifiesta la importancia de la presencia de los jefes de Cátedra en los centros regionales y expone “me parece que es una política fundamental en relación con los sistemas a distancia que haya un acompañamiento presencial de los jefes de cátedra y departamento a los profesores adscritos a los centros regionales”. [Política institucional, POLIN, EAP-AS-04- L: 221-224]. Al respecto el actor social 4 argumenta sus planteamientos indicando que:

Hay necesidad de trasladar ese acompañamiento que se les da a los profesores en condiciones de equidad a los profesores que estamos en los núcleos por encontrarnos en una situación geográfica de lejanía y ausentes de todas estas reuniones de formación, discusiones, foros, entonces creo que somos los que necesitamos con más urgencia que se traslade ese acompañamiento a los núcleos [Distancia Geográfica, DISGE, EAP-AS-04- L: 163-169]

Este mismo panorama lo visualiza el actor social 6 quien señala “uno siente que carece de un apoyo valioso que le permita mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje, como también los procesos de evaluación y realimentación de interacción con los estudiantes” [Praxis pedagógica, PRAXP-EAP-AS-06- L: 82-85]

Reflexionando tengo la opción de interpretar lo que quiero lograr según las inquietudes develadas por los informantes claves. En esta perspectiva, entiendo que gestionar es el arte de inspirar a otros para lograr un sueño compartido. Es por ello, que los gerentes

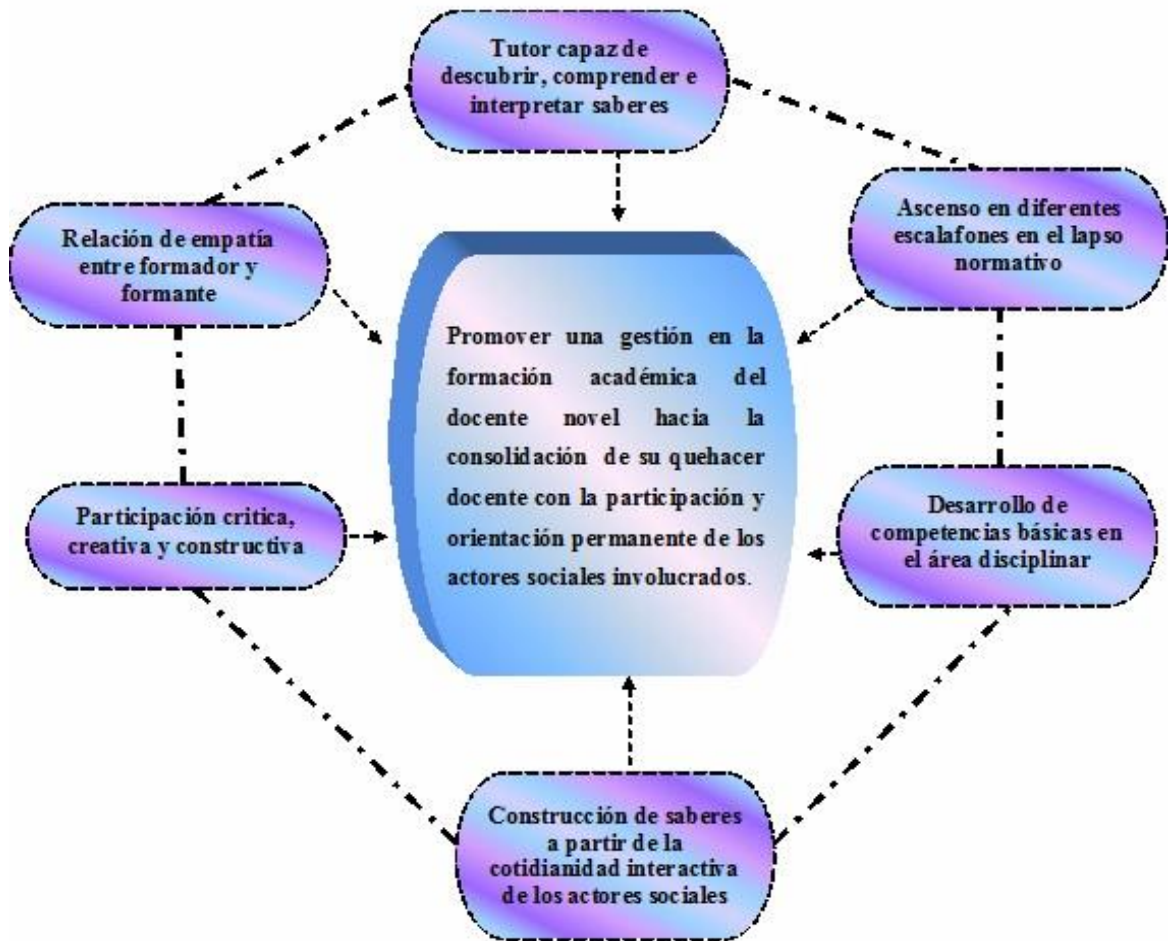
educativos deben conocer las expectativas, intereses y limitaciones de los actores docentes a su cargo para impulsar la formación reflexiva, con una actitud crítica e inquisitiva, explorando y promoviendo las competencias y capacidades del talento docente, también en el proceso de gestión hay que identificar los problemas académicos y personales que pudiesen favorecer o afectar el desarrollo de la formación del Docente Instructor universitario.

Con visión compartida, estas consideraciones estarían concentradas en la motivación y facilitación del proceso enseñanza y aprendizaje, a partir del cual, el supervisor se identifica como un compañero de ruta capaz de descubrir, comprender e interpretar saberes, estableciendo una relación de empatía entre el formador y el formante, orientándolo sobre los contenidos y procedimientos básicos de su programa de formación, reivindicaciones económicas y contractuales, lapsos académicos, gestión y administración del currículo, entre otros aspectos.

Lo anterior con la finalidad de evitar que el Docente Instructor se encuentre desamparado como se devela en este estudio, actuando el supervisor como animador y estimulador de la participación crítica, creativa y constructiva del docente, ayudándolo en los procesos de planificación, programación y evaluación del aprendizaje y muy particularmente develándole el horizonte de su carrera docente en el marco de una línea de investigación sostenida, que lo haga transitar por los diferentes escalafones en el lapso estipulado, sin obstáculos y sin traumas, adquiriendo en esos dos años de relación tutor-discípulo las competencias básicas en las áreas de docencia, investigación, extensión y gestión.

El reto es promover en los Docentes Instructores el pensamiento creativo y la capacidad de emprender nuevas y mejores maneras de acometer el proceso de enseñanza y aprendizaje, acompañado de novedosas estrategias didácticas y metodológicas, en donde la interacción dialógica del docente con los discentes se produzca en un ambiente humanizador que dé espacio a la construcción de saberes a partir de la cotidianidad interactiva de los actores sociales.





*Figura 21. Gestión en la Formación Académica del Docente Instructor Universitario*

## Justificación y Pertinencia Social de la Aproximación Teórica

La formación del Docente Instructor universitario, es fundamental como política de desarrollo académico de las nuevas generaciones de profesores que necesitan las instituciones universitarias, para mejorar sus niveles de calidad y excelencia académica, constituyendo una acción integradora desde los fines de la Universidad representado por la docencia, la investigación, la extensión y la gestión.

Aunado a lo anterior, el docente en el escalafón de instructor, desarrolla con la orientación del tutor; valores, actitudes y habilidades con sentido crítico y en el marco de una gerencia académica creativa y de innovación que permite la realimentación interactiva entre el tutor y el tutoreado que va a tener un impacto positivo en los discentes que son los beneficiarios principalmente del proceso de perfeccionamiento del docente, quien asume el acto de enseñar en una perspectiva de compromiso y construcción de saberes en el microcosmo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De allí, la importancia científica de poder reorientar procesos académicos, administrativos y pedagógicos que de una u otra forma impactan positivamente en el docente, fortaleciendo líneas de trabajo que tengan por finalidad superar las dificultades y caminar hacia la ruta de la excelencia, con sentido dialógico, buscando encontrar los sentidos y significados del proceso de construcción de saberes.

Hoy, cuando estamos presenciando una nueva revolución industrial que se expresa en los grandes avances logrados en las últimas décadas en la informática, la microelectrónica, la electrónica, la biotecnología y la robótica se hace impostergable la formación de un docente abierto a los nuevos cambios, pero también con capacidad de adaptarse a la interpretación de enfoques inter y transdisciplinarios que se constituyen a partir de grupos de trabajo.

Me refiero a grupos de trabajo que aportan talentos e ideas para construir saberes científicos ya que hoy más que nunca, el Docente Instructor necesita de un acompañante

pedagógico con experiencia docente e investigativa, con conocimientos de la filosofía educativa, las diferentes modalidades educativas y curriculares del área disciplinaria en la que efectúa la práctica tutorial.

Ser profesor universitario con experiencia académica permite desarrollar docencia, investigación, extensión y servicio comunitario como amplio espectro de la gestión, pero además significa en el contexto de la tutoría al Docente Instructor, una condición humana de interconectividades ampliadas en el conjunto de asociaciones vinculantes de servicio direccionados de eventos que complementan el hacer docente, justamente como plataforma orientadora en el recorrido de aprendizaje a partir de la captación de la diversidad de condiciones autogenerantes, vivificantes del sentir y hacer de la academia en unas condiciones que posibiliten al Docente Instructor adquirir las herramientas intelectuales, tecnológicas, competitivas acerca del quehacer académico y una constante autorevisión de acercamiento al contexto real de la información, en la esfera recreativa del conocimiento necesario para la preparación frente al reto que le corresponde asumir como educador.

Al propiciar de manera relevante el desarrollo, la aplicación y reflexión de las competencias a partir del conocimiento y comprensión de las técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje del estudiante para promover un aprendizaje significativo, de allí, que la relevancia científica del presente trabajo entre otras es que orientará el sendero de acompañante pedagógico del tutor del Docente Instructor como guía y gestor del proceso académico, pero también como orientador personal, motivador y facilitador del aprendizaje, proveedor de información y recursos, generador de ambientes propicios de grupos inter y transdisciplinarios, que favorezca la comunicación entre los pares académicos promoviendo debates estudios de casos etc, actuando como supervisor y evaluador de los procesos académicos del tutorado para garantizar el avance sostenido del mismo en el marco de una evaluación formativa e interactiva de perfeccionamiento permanente.

Por otra parte, los Docentes Instructores deben asumir que participan en un programa tutorial conforme a lo establecido en el Reglamento del Personal Docente de Investigación de la UCV, que tiene una durabilidad de dos años, estableciendo un trabajo sostenido con su

tutor respecto al desarrollo y cumplimiento de las tareas acordadas, así como participar en los procesos de evaluación del trabajo tutorial, de acuerdo con los mecanismos institucionales establecidos y participar en las actividades complementarias que se promuevan dentro del programa tutorial.

Parto de pensar que entender la relevancia de este trabajo, pasa porque los actores sociales internalicen que la mejora de la enseñanza en la Escuela de Educación y los diferentes núcleos regionales pasa necesariamente por la mejora de la actuación docente de todos y cada uno los profesores que la imparten. Para ello es necesario que cada quien asuma su rol con conciencia del alto histórico que le corresponde como docente en la época de la gerencia del conocimiento y la complejidad, se requiere, por tanto, que el tutor como el tutoreado revisen, autoreflexionen y cuestionen metódicamente enfoques, estrategias, formas de enseñar etc permanentemente para actualizarse dado el avance vertiginoso de los saberes.

## Fundamentos que Orientan la Aproximación Teórica

Desde el punto de vista ontológico, epistemológico, metodológico, teleológico y axiológico, a continuación, presento los fundamentos que orientan la aproximación teórica de la gestión en la formación del Docente Instructor universitario.

### Fundamentos Ontológicos

Abordo los fundamentos ontológicos por considerar que todo docente universitario debe reflexionar su práctica pedagógica, autorevisarse, respetar los saberes de sus colegas y los saberes que traen los discentes al aula de clase, lo importante es aprovechar las experiencias que tienen los unos y los otros y que sean compartidas.

De allí, la necesidad ineludible de mayor comunicación entre docentes instructores con sus supervisores inmediatos, donde el diálogo crítico se asuma como una manera de

develar los sentimientos, percepciones, pensamientos y significados de estos actores sociales en una relación dialógica y horizontal.

Por tanto, el carácter ontológico lo planteo en términos de interpretar los discursos reflexivos de estos docentes y su compromiso institucional, donde se pone de manifiesto supuestos ontológicos basados en un proceso cíclico, caracterizado por la autocrítica, reflexión, confrontación en positivo, comunicación constante, solidaridad y trabajo en equipo.

En esta perspectiva, la realidad social es múltiple y holística, producto de las relaciones de una totalidad social. Es decir, una categoría en particular puede tener diferentes interpretaciones desde el punto de vista de los distintos actores sociales y la riqueza está en la pluralidad de comentarios, que en conjunto, dejan de lado la realidad construida en forma individual, lo que permite dibujar múltiples visiones de la realidad, de acuerdo a sus experiencias, vivencias, sentidos, percepciones y significados.

## Fundamentos Epistemológicos

Los fundamentos epistemológicos se relacionan con la manera como se aprenden las cosas, de la organización del conocimiento y sienta las bases para la organización de ese conocimiento, por tanto, el basamento epistemológico que orienta la aproximación teórica que presento se refiere a la forma de concebir y construir el conocimiento, por tanto, es necesario que los actores sociales co- implicados participen de forma mancomunada en el proceso de gestión en la formación del Docente Instructor universitario, pensando en el docente que se quiere, con la finalidad de construir saberes con una visión compartida y dialógica. De allí que, busco conocer e interpretar el conjunto de cualidades que caracterizan al docente universitario y comprender la realidad social mediante la significación.

En esta perspectiva, pensar en los fundamentos epistemológicos es pensar en múltiples acciones, algunas de las cuales implican complejas dimensiones de análisis, tales

como: comprender qué entienden por aprender tanto docentes como discentes, develar los sentidos y significados que atribuyen los docentes a sus saberes específicos y a su quehacer cotidiano, identificar las técnicas y estrategias que se emplea en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos.

Sobra decir que compartir estos saberes específicos, ha de realizarse con criterios racionales de calidad y pertinencia, es decir, los contenidos de las diferentes disciplinas a enseñar si bien han de ofrecerse de manera formalizada y rigurosa también ha de señalarse con claridad su pertinencia, relevancia, significatividad y relación con la vida cotidiana. De allí que la seguridad del docente para discutir sus saberes, se funda en la convicción de que algo sabemos y de que ignoramos algo, a lo que se junta la certeza de que se puede saber mejor lo que ya se sabe y conocer lo que aún se ignora en el área disciplinar en la que se desenvuelve cada uno de los actores sociales.

En esta orientación, conviene citar a Martínez (2009), quien expresa “si el conocimiento se entiende como articulación de toda una estructura epistémica, nadie ni nada podrá ser eximido -llámese profesor, alumno, programa o investigación- de afrontar los arduos problemas que presenta la epistemología crítica (p.9).

Desde esta perspectiva, los fundamentos epistemológicos repercuten en el modo del quehacer docente, posibilitando la articulación teoría-práctica desde diversas estrategias didácticas al interior de cada una de las áreas disciplinares en las cuales se desenvuelven los actores sociales implicados en este estudio.

En esta orientación la formación del Docente Instructor debe sustentarse en la perspectiva de la función docente centrada en la reflexión, construcción y reconstrucción de su propia práctica tomando en consideración la dimensión social, profesional y personal.

Es evidente que debe existir interrelación entre los Docentes Instructores y sus jefes inmediatos, trabajar de forma mancomunada, bajo una misma mirada, evitando parcelamientos, divisiones y aislamientos que actualmente existen y obstaculizan el proceso de acompañamiento pedagógico.

Lo antes expresado, me permitió abordar la aproximación teórica desde una perspectiva singular, que retoma el camino de los sentidos y significados planteados y a su vez se proyecta hacia un escenario futuro de consideraciones que intenta producir conocimientos específicos en el ámbito universitario.

## Fundamentos Metodológicos

La aproximación teórica que presento se adentra en la doble problemática de interpretar el proceso de formación y capacitación de los docentes instructores desde las voces y significados de los actores sociales co-implicados en el estudio frente a lo establecido en la normativa jurídica universitaria y apreciar la relación entre lo que refleja la teoría y lo que se vislumbra en la práctica.

De allí que, el método para interpretar lo expuesto esté enfocado en el interaccionismo simbólico, con la finalidad que los actores sociales co-implicados se comuniquen y realimenten reflexionando sobre la teoría y la práctica docente.

Los fundamentos metodológicos seguirán realimentándose en el tiempo, en tanto los docentes requieren moverse sobre su práctica, aprender a construir y reconstruir, inquietarse, producir conocimientos, interpretar las diferentes dimensiones que caracterizan su área disciplinar y esto lo hace estar más seguro de su propio desempeño profesional.

Por tanto, estos fundamentos se caracterizan por ser flexibles, lo que posibilita que las decisiones se modifiquen conforme se vaya avanzando en el estudio.

De manera general, lo hasta ahora expuesto, se relaciona ampliamente con los planteamientos de Martínez (2009), quien señala:

Los fenómenos de la vida y la posibilidad del hombre de interactuar con ellos han creado una fuerte y amplia discusión epistemológica, ontológica y metodológica. No es nada fácil comprender, aceptar y llevar la lógica de una determinada disciplina a las mentes de los que cultivan otra muy

diferente. Sin embargo, no se trata de eso: se trata de un encuentro y diálogo académicos que se interfecundan. (p.3)

Argumenta el autor citado que aunque tengamos una rica experiencia, una amplia formación y un trabajo profesional competente, aunque seamos, incluso, investigadores expertos, difícilmente podremos evadir la búsqueda del método adecuado para estudiar apropiadamente muchos temas desafiantes y, quizá, tendremos que constatar que ningún método disponible resulta compatible con la experiencia que vivimos.

Ante lo planteado, la Escuela de Educación de la UCV está ganada para abrir espacios de reflexión académicos y administrativos en aras de favorecer una gestión en la formación del Docente Instructor universitario en consonancia con el ordenamiento jurídico y la realidad social develada por los actores sociales del estudio.

### Fundamentos Teleológicos

Los fundamentos teleológicos de esta aproximación teórica sobre la gestión en la formación del Docente Instructor universitario me permite repensar que existen mandatos jurídicos que justifican u obligan a la Universidad a definir una política de formación académica para el docente en el escalafón de instructor, que contribuya a determinar la concepción de la educación, el docente que se quiere formar, y, los fundamentos o principios básicos de la acción educativa. Por consiguiente, estudié entre otras normas, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley de Universidades y su Reglamento, Ley Orgánica de Educación, Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la UCV y el Reglamento de Cátedra y Departamentos.

Importante hacer mención al artículo 104 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), que reza: "La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica". Más adelante al referirse al trabajo docente lo describe como "...elevada misión" y obliga al Estado a establecer leyes



que regulen el ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo.

Asimismo, el artículo 78 de la Ley Orgánica de Educación (2009), establece: "El ejercicio de la profesión docente estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, provistas del título profesional respectivo. El Ejecutivo Nacional establecerá un régimen de concursos obligatorios..."

Del mismo modo, el artículo 85 de la Ley de Universidades (1970), señala: "Para ser miembro del personal docente y de investigación se requiere: poseer condiciones morales y cívicas que lo hagan apto para tal función..."

Lo anterior se encuentra en concordancia con los planteamientos de Sacristán (2001) al expresar "la dimensión teleológica y dinámica (el para qué sirve), es la esencia del ser de la educación, la justificación por la que se asocia con la idea del progreso". (p.12)

En tal sentido, los fundamentos teleológicos se enfocan en el para qué y el por qué de la formación del Docente Instructor universitario y la interrelación con sus jefes inmediatos, en la búsqueda de formar un docente autocrítico, reflexivo, participativo y analítico, capaz de encontrarse a sí mismo, para delinear el rumbo de sus acciones académico-administrativas, es decir, un docente que participe activamente en los procesos de transformación de la Universidad y de la sociedad en general, como fines teleológicos de la educación.

## Fundamentos Axiológicos

En este apartado presento los aspectos axiológicos en relación con la formación del Docente Instructor universitario de la Escuela de Educación de la UCV, cuya expresión se expresa, en una relación e interrelación armónica entre los docentes noveles y los supervisores inmediatos, entiéndase los jefes de Cátedra, Departamentos y tutores académicos descubriendo en su ideario humanista, un conjunto de valores en torno al

docente, su praxis pedagógica y su auto-reflexión, en un clima de respeto porque allí nace las relaciones serias, humildes y generosas donde docentes y discentes asumen ética y auténticamente el carácter formador del espacio pedagógico.

Además de los saberes específicos en el área disciplinar, son importantes los aspectos normativos y axiológicos que tejen el lazo social: obrar por un valor, acatar una norma o lineamiento, ser respetuoso y solidario, respetar las diferencias de opiniones, asumir posturas críticas en positivo frente a determinadas situaciones, son entre otras, acciones sociales que requieren comprensión intersubjetiva, constituyendo de esta forma el espacio de las razones, justificaciones y motivaciones implícitas en el accionar docente.

Los valores de la educación centrados en la justicia, libertad, democracia, paz, participación, creatividad y felicidad se recrean en todos los ámbitos de los procesos educativos y axiológicos, así como los cambios y debates pedagógicos que delimitan nuevas prácticas y posturas, abiertas a la solución de los más apremiantes problemas que suscitan en el ámbito pedagógico y universitario.

Dentro de esta gama axiológica, trascienden las responsabilidades individuales y colectivas de los docentes a fin de cumplir con las funciones universitarias de docencia, investigación, extensión y gestión, en una expresión de sentimientos y logros consecuentes con los valores democráticos y ecopedagógicos.

En este sentido, los tutores y tutoreados deben valorar la importancia de asumir con sentido de identidad y compromiso los valores ucevistas en correspondencia con los fundamentos básicos de la Legislación Universitaria.

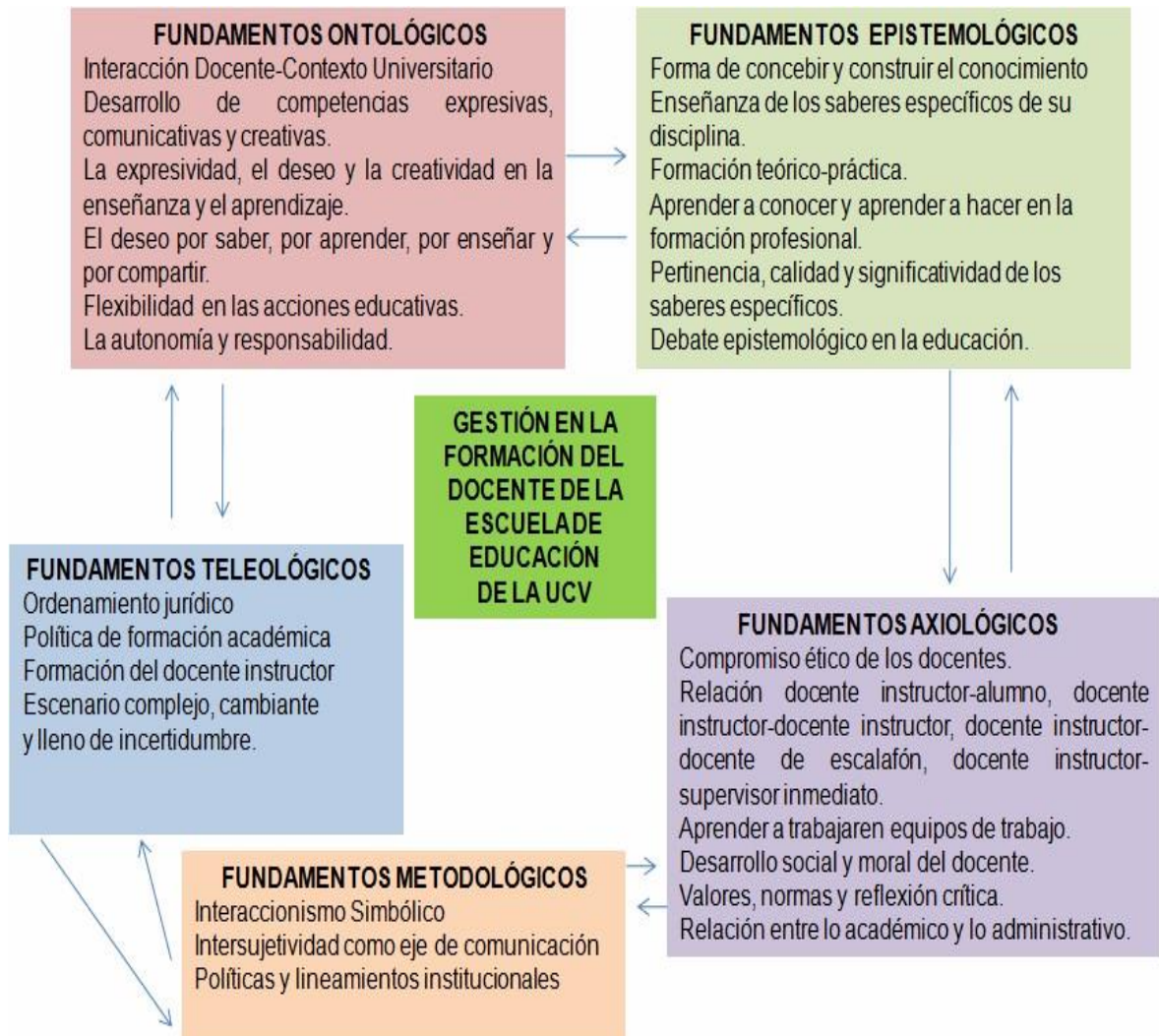
Por tanto, los fundamentos axiológicos hacen referencia a los valores que fortifican a los diferentes actores sociales de tal forma que posean condiciones morales, éticas y profesionales en el marco de la democracia y el trabajo como generador de valor agregado para el desarrollo individual e institucional.

En el desarrollo de la carrera docente debemos comprender y hacer concretos los valores desde el mismo instante en que se llevan al quehacer pedagógico y se le transmiten el

sentido práctico. Esto no sólo implica buscar valores humanos, sino descubrirlos; en el transitar entre el ser y el deber ser. En esta trayectoria no interesa tanto el docente y sus valores, sino más bien cómo deviene el docente y su naturaleza humana constituida en un sistema de valores dinámicos, fluidos, en tanto expresión social. Sólo a partir de esta idea, los valores adquieren trascendencia y trascienden porque son formas aprehensivas de conductas sociales.

Desde esta perspectiva, no se debe criticar con sentido destructivo lo que se ha realizado de forma errónea en el quehacer pedagógico, hay que criticarlo con sentido constructivo y anunciar las fortalezas del docente, cultivándolas para que prevalezca y actuando con respeto para no herir sensibilidades. La humildad debe prevalecer en el acto pedagógico horizontal de enseñar y aprender.

Expuesto lo anterior, a continuación, presento una figura donde visualizo los diferentes fundamentos que se relacionan con la aproximación teórica que presento.



**Figura 22. Fundamentos que Orientan la Aproximación Teórica**

Desde la mirada de los fundamentos expuestos en una perspectiva holística y tomando en cuenta mi transitar inquieto por este proceso investigativo, considero para que el hacer de la Escuela de Educación de la UCV produzca marcas en quienes transitan por ella, se necesita interpretar algunos elementos vinculados con la gestión en la formación del Docente Instructor universitario, a saber: ¿Cómo encontrar sentido a la tarea de educar en tiempos de crisis de valores e incertidumbre? ¿Qué hacer frente a situaciones inéditas que ocurren a diario?, ¿Qué aspectos deben ser considerados en el proceso de formación y capacitación del Docente Instructor universitario?.

Estas y otras interrogantes son efectivamente preguntas vinculadas con la gestión. Sin embargo, no podría argumentar que hay un camino exitoso para afrontarlas. No sé a ciencia cierta cómo hacer para evitar algunas situaciones o cómo hacer para asegurarles a los docentes implicados una dirección determinada; pero, sí puedo interpretar sus planteamientos, sentidos y significados con el objeto de que se produzcan interacciones eficientes y eficaces.

Ante este panorama, gestionar la formación del Docente Instructor universitario es un compromiso, pero no un compromiso meramente técnico sino un compromiso humanizado que persigue reorientar y redefinir procesos que conduzcan a la construcción de saberes y a la formación permanente del docente universitario, desarrollando una cultura cotidiana de curiosidad epistemológica en una vinculación entre la teoría y la práctica, buscando encontrar los significados de su área disciplinar. En síntesis, lo interesante de una gestión se evalúa, por la capacidad de crear condiciones para que algo inédito acontezca en la experiencia institucional, algo que amplíe e innove el horizonte formativo de todos los docentes instructores, en función de contribuir en la formación de este profesional con capacidad para vincular la problemática específica de su área disciplinar con las características, condiciones y necesidades del contexto, proporcionándoles las distintas técnicas y herramientas que le permitan tomar decisiones rápidas y oportunas en la gestión que realizan.

## Epísteme: Gestión en la Formación del Docente Instructor Universitario de la Escuela de Educación de la UCV

Iniciaré este apartado con una cita de Martínez (2009), quien a través de una metáfora me hizo reflexionar e inspirar para la construcción del epísteme:

Pareciera que nuestra mente funciona algo así como una orquesta, donde las ondas sonoras que produce cada instrumento se mezclan con las de todos los otros y, juntos, con todos sus armónicos, crean esa bella armonía polifónica que captan y disfrutan nuestros oídos, o nuestro cerebro que es donde van a parar todos esos estímulos. En la teoría del conocimiento, esa bella sinfonía se estructura, más bien, como una arquitectura semántica (es decir, de significados) formada por conceptos e ideas de diferente naturaleza, pero que, por su enlace y relación, forman, como los ladrillos de una construcción, una bella fachada. (p.21)

Reflexionando sobre esta cita, considero que el aporte más relevante de la investigación, fue haber generado una aproximación teórica a partir de un proceso interpretativo y reflexivo de los hallazgos que dieron origen a una nueva visión ontológica del accionar docente, donde se desarrollaron conceptos sobre diversos sentidos y significados develados. De allí que el epísteme de la Gestión en la Formación del Docente Instructor Universitario, es la base epistemológica del proceso de formación académica, por cuanto representa la valoración de un nuevo conocimiento a partir de los hechos cotidianos vinculados a la realidad socio-histórico de los actores involucrados.

En la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, a pesar que existe un Reglamento de Cátedras y Departamentos, así como un Reglamento para el Personal Docente y de Investigación, en los cuales se regulan las funciones y actividades de acompañamiento pedagógico tanto de los Jefes de Cátedras y Jefes de Departamentos así como de los Tutores Académicos, los mismos muestran evidencias empíricas que no se cumple a cabalidad. Esta situación implica entonces, un hacer legal incongruente en el sendero del deber ser, puesto que no guardan relación con los caminos de la práctica de gestión.

Según la normativa vigente, los docentes en categoría de Instructor, ganadores de un Concurso de Oposición, deben permanecer en un período de prueba por dos años, durante el cual deberán seguir un Programa de Formación estipulado por las instancias académicas correspondientes y por el mismo ha de velar un Tutor Académico. No obstante, en muchos casos, no se le hace un verdadero seguimiento durante el período de prueba como Instructores. Muchos menos, según lo explican los actores sociales, se hace seguimiento al Docente Instructor quien aún no ha concursado por el cargo que ocupa.

Los Docentes Instructores por lo general, se encuentran desasistidos, con poca orientación, formulándose algunos de ellos, muchas interrogantes sin encontrar respuestas. Algunos de estos Docentes Instructores son dejados a su suerte con un listado de actividades que cumplir, creando en ellos desasosiego e incertidumbre lo cual deben ir superando por sus propios medios. Asimismo, los saberes y haceres que tienen que ver con las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, se encuentran fragmentados y desarticulados de la acción cotidiana.

Sobre la base de los testimonios develados por los actores sociales, pude interpretar que el proceso de acompañamiento pedagógico, la construcción del saber y el quehacer cotidiano, constituyen elementos que inciden en la transformación personal y profesional tal como fue descrito por los informantes claves. La base fundamental de la formación del Docente Instructor, es el reconocimiento de sí mismo, es descubrirse en permanente construcción, es saber que su identidad se construye en las decisiones y acciones que realiza, pero sobre todo cuestionando su praxis pedagógica.

Al trabajar la red de conceptos, emergieron en el diálogo de los actores sociales, otros elementos que explicaron de alguna manera por qué los Docentes Instructores manifiestan descontento en cuanto al proceso de acompañamiento pedagógico que han recibido por parte de sus superiores inmediatos, lo cual repercute significativamente en su formación universitaria y conduce a estar desprovistos de las herramientas necesarias para

ser aplicadas en el contexto socio-pedagógico.

Otras inquietudes en la narrativa de estos actores sociales se centraron en la distancia geográfica que separa los Centros Regionales de la Sede de la UCV en Caracas, escasez de diálogo, poca respuesta ante situaciones presentadas, desmotivación, carencia de estímulos e incentivos, entre otros aspectos.

Muchos sentimientos de diferente índole, se hicieron presentes en las entrevistas con respecto al saber y quehacer académico, reflexivo, cotidiano y experiencial, al abordar el campo de trabajo y evocar momentos que constituyeron la esencia de adquisición de conocimiento; y otros expresaron desconocimiento ante diferentes procedimientos académico-administrativos, constituyendo una limitación en su praxis docente.

Este hallazgo remite a la necesidad de revisar a profundidad la manera como hasta ahora se ha mirado e interpretado el proceso de formación de los docentes instructores, no sólo por parte de quienes asumen las funciones de Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos, sino también por parte de las autoridades universitarias. De allí que las prácticas docentes como formas del hacer deben estar abiertas a la transformación permanente en donde se ponga de manifiesto la creatividad humana en su máxima expresión.

Quiero hacer notar otros significados que emergieron en el proceso de interacción dialógica, como fueron sus experiencias en el aula de clase, sus saberes académicos, la forma de planificar y evaluar, el apoyo de sus colegas en los procedimientos académico-administrativos, su aplicabilidad teórica-práctica que hacen pensar que su acción pedagógica se orienta al proceso constructivo, expresando reiteradamente sobre un saber en un contexto socio-cultural con poca orientación por parte de sus supervisores, la formas como abordan y llegan a la resolución de problemas y la transformación personal y profesional.

En este continuo ejercicio se construyen unos modos del hacer, es decir, operaciones observables donde se descubren métodos, diferentes caminos y trayectos implícitos en la acción pedagógica que le dan su configuración particular y, al reconocerlos y ejercitarlos, posibilitan su repetición como configurantes del accionar docente. En el proceso de



repetición se interiorizan reglas que guían la acción, es esa disposición que conduce a actuar de tal o cual forma según las circunstancias.

En este sentido, la práctica docente no es solo un tipo de acción, sino que se refiere a los modos específicos de realizar la acción que definen estilos particulares.

Los modos de la docencia, el saber y el quehacer docente, revela una forma de la acción. Esta manera de actuar propia de la docencia hace al docente, quien se despliega de múltiples formas, variados modos de enseñar que van configurando estilos docentes.

En definitiva, el formante académico debe asumir su compromiso con humildad, a sabiendas que está acompañando pedagógicamente a un docente novel, quien aprende en la medida que las orientaciones se realicen con profundo sentido académico, y persigue un aprendizaje significativo que se traducirá en un multiplicador de saberes en un mundo cambiante y complejo.

El aprendizaje debe ser entre el tutor y el tutoreado de forma dialógica y horizontal, respetando la diversidad, evitando las imposiciones y buscando la problematización, el diálogo y la construcción de conocimientos, en el entendido que enseñar es un acto de humildad, donde la complejidad de la interacción humana persigue aprender desde la práctica pero también desde la teoría en un proceso permanente de aprendizaje.

Es necesario caminar nuevamente los recodos de la excelencia y el compromiso institucional en el marco de los valores y principios universitarios, para la formación de las nuevas generaciones de docentes que tienen y tendrán la responsabilidad de formar a formadores. El reto de la educación universitaria del siglo XXI, es la formación de docentes con capacidad crítica, dialógicos, con sentido de pertenencia institucional, hacia el rescate de la institucionalidad universitaria la cual forma parte de la herencia de ese insigne civilista que fue el Dr. José María Vargas.

En ese sentido, esta contribución teórica se asocia con la idea que los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos reasuman sus funciones, examinando las normas regulatorias para adecuarlas a las nuevas realidades de la dinámica académica, tecnológica, cultural, entre otras, y asumir su trabajo con flexibilidad pero con firmeza en la orientación y

acompañamiento de los discípulos, es decir, de los docentes en el escalafón de instructores, quienes han de reflexionar su concreción de indagación permanente de saberes, despertando de manera bidireccional la curiosidad epistémica en la generación de nuevos conocimientos, sobre la base de una relación pedagógica entre los supervisores y tutorados, hacia el rescate de la participación, el respeto, democracia y sentido de excelencia.

En esta misma dirección, el Docente Instructor requiere ser orientado por parte de sus supervisores inmediatos en un conjunto de acciones que lo conduzcan a saber cómo enseñar la disciplina que imparte, conocer métodos y estrategias para llevar a cabo una enseñanza innovadora; saber comunicarse con sus estudiantes, sus colegas y sus superiores, actualizarse permanentemente en su área disciplinar, saber cómo evaluar y conocer los lineamientos teóricos y prácticos del plan de evaluación vigente en cada una de las tres modalidades de estudio que se ofrecen en la Escuela de Educación (Plan Anual, Programa Cooperativo de Formación Docente y Estudios Universitarios Supervisados), direccionado a desarrollar competencias investigativas que le permita concebir la investigación como función vinculada a la docencia en un doble sentido: la investigación como apoyo a la docencia, y la investigación acción sobre la práctica.

Asimismo, es importante que pueda ser orientado para integrar la investigación y la extensión universitaria a través de proyectos educativos y comunitarios, incentivarlos para que puedan llegar a poseer o actualizar competencias tecnológicas como el uso, manejo y aplicación de las nuevas tecnologías. Hacerles desarrollar un sentido de pertenencia, conociendo la universidad, su normativa, organización, funcionamiento y los diversos actores que hacen vida en ella, pero sobre todo sus valores y principios. Guiarlos a tomar decisiones acertadas en situaciones inciertas, a saber dialogar, discutir, defender puntos de vistas, respetando opiniones contrarias a sus creencias.

De este modo, se pretende favorecer, en lugar de estrategias burocráticas y verticales, una visión holística con dinámicas de cambio como base del proceso de mejora institucional, dándole importancia al trabajo en equipo, aprendiendo de los compañeros en la dinámica cotidiana.

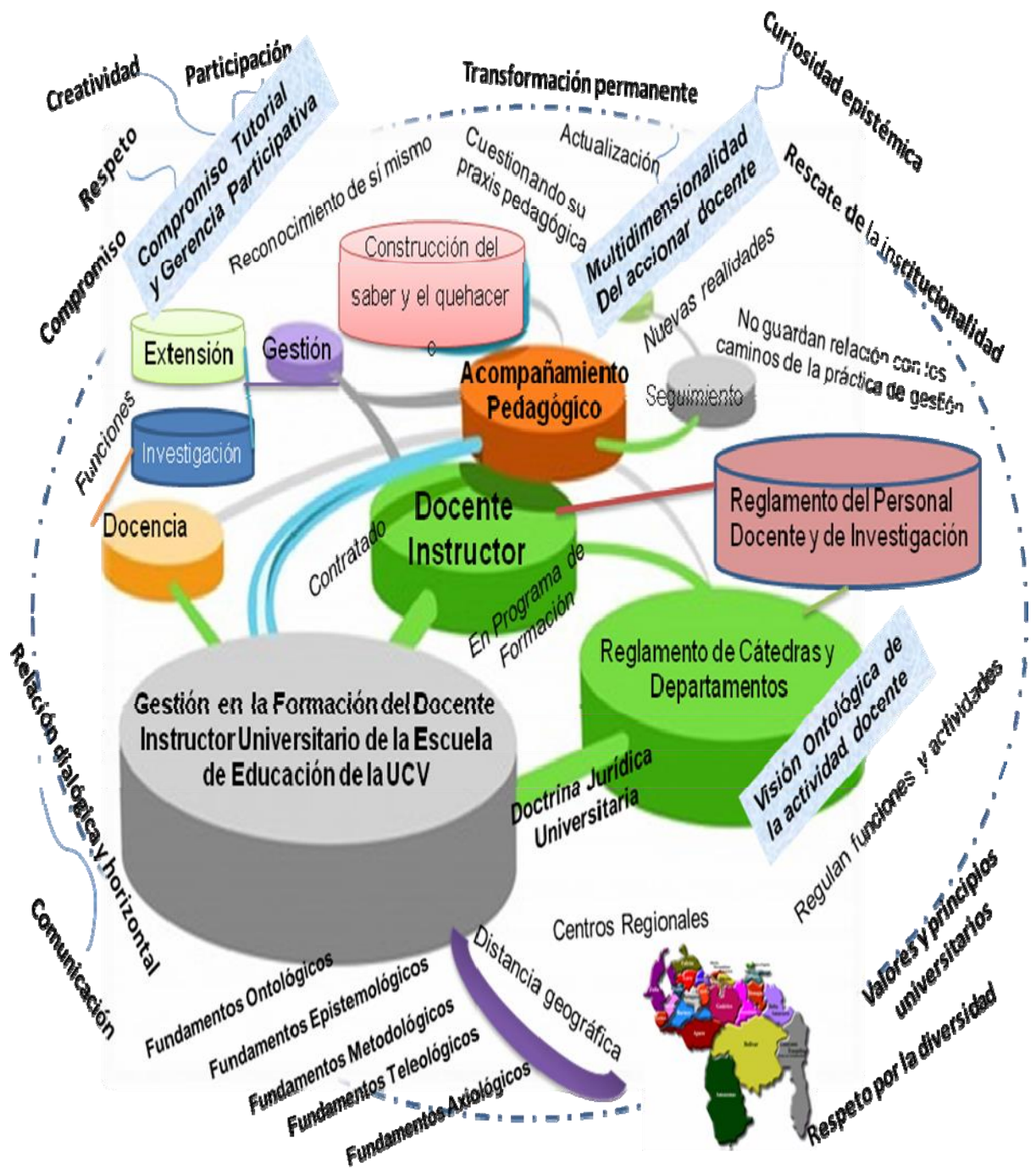


Figura 23. *Epísteme: Gestión en la Formación del Docente Instructor Universitario de la Escuela de Educación de la UCV*

El epísteme que representé visualmente en la figura anterior, refleja la red de conceptos interrelacionados, producto del conjunto de afirmaciones construidas, entretrejidas en la narrativa de los actores sociales co-implicados en este estudio y parte de la gestión en la formación del Docente Instructor, la cual se realiza desde diferentes ópticas, al asignar un carácter complejo impregnado de incertidumbre y multidimensionalidades en el accionar docente, que va más allá de los intereses, necesidades, motivaciones y diferencias individuales y grupales, tal como fue explicado en el punto precedente referido a los fundamentos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, teleológicos y axiológicos que sustentan la aproximación teórica.

Estoy consciente que cambiar el modo de pensar de una persona y más aún de una institución, es propiamente un trabajo arduo, requiere de la comprensión de las estructuras que subyacen en las situaciones complejas y a su vez el deslinde, muchas veces fuertemente arraigado de modelos mentales, sin embargo, la contribución teórica que presento es un acercamiento a esa nueva forma de pensar y actuar en pro del beneficio no sólo individual sino también institucional.

Quisiera cerrar este sendero epistémico, haciendo una reflexión que invite a los diferentes actores sociales involucrados en el programa de formación y capacitación de los Docentes Instructores, a que cumplan efectivamente con lo aprobado en las diferentes instancias académicas de toma de decisiones:

*El acompañamiento debe convertirse en el norte efectivo, en la preparación de las nuevas generaciones de docentes que necesita la Universidad Central de Venezuela y muy particularmente, la Escuela de Educación, por ende, se necesita, educadores que crean en un diálogo abierto y franco con sus discentes, de manera dialógica y horizontal para la construcción de saberes, actuando con humildad pero con sentido crítico y reflexivo, que crean firmemente en una sociedad democrática, donde los que imparten la enseñanza son protagonistas de primer orden.*

*Igualmente, se requiere tutores que verdaderamente acompañen a los Docentes Instructores en el proceso permanente de cambio e innovación, con claridad en los fines de la Universidad como institución que cumple una labor social en la solución de los problemas del entorno.*

*Si supiese qué es lo que estoy haciendo,  
no le llamaría investigación.*

*Albert Einstein*

## SEXTO ESCENARIO. REFLEXIONES

### Acceso, Sistematización e Interpretación Fenoménica

Para cumplir con las intencionalidades de este estudio doctoral, me fue necesario contar con un corpus teórico-metodológico que vehiculizara la condensación de mis propósitos inmersos en la interpretación de una realidad científica, materializada como un texto coherente, sistémico y pertinente asumido desde mi postura ontológica, al inscribirme dentro de la investigación educativa cualitativa. De allí que, los elementos concomitantes de la teoría fundamentada, me hicieron una liada congruente de aspectos teóricos y vertientes metódicas, densamente útiles y esclarecedoras en mi recorrido investigativo.

Por tanto, me correspondió recorrer la teoría fundamentada, como una técnica para buscar un acercamiento denso hacia los sentidos y significados asignados por los informantes desveladores en sus escenarios naturales. Cabe destacar, que la teoría fundamentada según expresa Rivero (2010), constituye un aporte de Glaser y Strauss, de provecho interpretativo generativo en el marco de la construcción del conocimiento.

La producción de los mencionados autores tiene un norte direccionante hacia la captación, sistematización, interpretación y teorización de los fenómenos y eventos humanos, como también de los sentidos y significados adjudicados por ellos mediante la interacción en las cotidianidades de sus mundos vividos compartidos.

En otras palabras, llegar hasta esta generación teórica, fue un dominio conceptual derivativo que sacudió permanentemente mi acostumbrado accionar como docente, por lo cual me auxilié del concurso orientador de esta teoría, para intentar aproximarme en y desde una postura científica al cómo se edificaba el proceso de orientación, apoyo y asesoramiento pedagógico que brindan los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos y Tutores Académicos a los Docentes Instructores, como también me permitió el acercarme metodológicamente al conjunto de acciones que impulsa la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, para con los profesores en su rol y status de docentes instructores.

Además, me fue de utilidad teórico-práctica, para observar desde la perspectiva de los propios informantes desveladores e interpretar el sentido y significado de la intersubjetividad que emergió en las complejidades de las experiencias vividas por los sujetos co-protagonistas de mi trabajo doctoral. De allí que, toma mano de los conceptos y subconceptos y en un proceso inductivo de acercamiento a la realidad vinculada a la formación del Docente Instructor universitario acudí a la gestión de sus dominios vivenciales a través del acompañamiento pedagógico, bajo el apoyo de la experiencia cotidiana en su naturalidad.

Visto así este asunto, la globalidad de destellos iluminativos que alumbraron la vereda del conocimiento, fue impostergable repensar y volver la mirada hacia los procesos interactivos en la direccionalidad de para poder cumplir con las tareas explícitas e implícitas que solicitan un cambio hacia la reconstrucción de alternativas superables de las barreras cognitivas que se deben refrescar en el agua tibia de la corriente erudita del docente.

Ante lo expuesto, me identifiqué plenamente con ellos porque en mi condición activa de esa funcionabilidad combino sus formas de conocer con la complementariedad de lo aprehendido en esta Universidad que va más allá de entender lo eminentemente simétrico de conjugar, y reconocer la capacidad volumétrica del pensar en la cosmovisión de ideas para con mis representaciones subjetivas acerca de cómo se ha de abordar este fenómeno, tanto en lo nomotético, como en la percepción entramada de lo humano.

En un contexto próximo con las ideas presentadas, ante la perspectiva de descubrir la esencia que está en sus conciencias, resurgir conceptos, proposiciones y valores compartidos por los docentes, entendí y comprendí, que el foco medular de mi trabajo radicaba en sumergirme en el cómo y el para qué de los mundos vividos, narrados, develados y significados.

Mi interés me conllevó a ser parte complementaria y a la vez ensamblante del recorrido vivenciado en la edificación de los propósitos explícitos y aquellas intencionalidades que surgen en el camino co-construido, de reconstrucción de mi objeto de estudio, pero que esta vez, asistí a las develaciones cerca de cómo los docentes implicados en esta investigación se significaban sobre la gestión del acompañamiento pedagógico en la formación académica del profesor con escalafón de Docente Instructor.

Esto devino en fases y procesos que se realimentaban sinérgicamente y a la vez me hacían retomar el sendero permanentemente, ir hacia lo expresado y develado por los bastiones onto-epistemo-metodológicos de mi estudio, es decir, los Jefes de Cátedras, Jefes de Departamentos, Tutores Académicos y Docentes Instructores de la UCV. Pues, constituían en sí, la materia bruta que mediante el concurso de la teoría fundamentada debí transmutar en materia elaborada, filtrada y neta para una aproximación a la generación de las interpretaciones y teorizaciones de los sentidos y significados por ellos exteriorizados.

Cabe destacar que la investigación cualitativa se construye en una familia muy densa en enfoques, perspectivas y técnicas, donde se inserta la teoría fundamentada, la cual tiene la singularidad de hacer énfasis en la generación de teorías donde a través del proceso de teorización el investigador descubre categorías abstractas y la relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos.

Por lo tanto, la teoría generada me devino en una orientación extraordinaria, tanto así, que gracias a su concurso, pude adentrarme en los mundos de vida, manifestados por los informantes desveladores y mediante su voz, edificar los conceptos emergentes a través de información procesada, sistematizada, categorizada y ensamblada en teoría, en y

desde la propia significatividad de éstos y no de las teorías ajenas al contexto de significatividades adjudicadas en el contexto natural, donde se manifestaron los fenómenos socio-humanos desde su ontología antropológica.

En tal sentido, debí concurrir al substrato de esencialidades cognitivas recurrentes trajinadas en el hilvanar de eventos que me contaron en su ámbito cotidiano del hacer y sentir concreto de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades de la UCV y en el área conceptual, del acompañamiento pedagógico de los docentes como eje nuclear en torno al cual se producían excepciones pero igualmente complementariedades epistemológicas válidas.

De allí que, me circunscribí a los postulados básicos de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (ob.cit.), tales como el método de la comparación constante, dentro de un contexto de ideas generadas que me ayudaron al recorrido teórico– metodológico, puesto en evidencia cognitiva de construcciones e internalizaciones convergentes y divergentes de un sentir global de los docentes informantes desveladores de sus propias realidades que debí pasar por el cedazo de mi prisma interpretativa, previa rigurosidad sistemática, codificante y categorizante.

Aunque me resultó, densamente complejo y extenuante, al final pude sortear los escollos metodológicos y materializar mis propósitos declarados en las dimensiones e interrogantes de mi estudio, gracias a la direccionalidad explícita de la teoría fundamentada. Asociado a lo antes señalado, también se me hizo necesario recurrentemente a estos conceptos derivados en términos de propiedades y caracterizaciones más allá de su decir explícito y más bien desde adentro de sus intelectualidades, búsquedas y sentimientos.

Es decir, fue mediante la circularidad de los hechos, la selección de nuevas cosas y la búsqueda constante de un escenario fuera de telón, que pude profundizar en los conceptos, sentidos y significados que los docentes informantes me manifestaban en la confianza atribuida al proceso continuo de ir generando constructos teóricos relativos a la orientación de mis propósitos como investigadora y docente del mismo estamento laboral y dimensional



del estudio realizado. Tales procedimientos me resultaron muy útiles y fructíferos para ayudarme en la precisión interpretativa hacia la generación de la construcción teórica sobre el área concreta que investigué.

Mediante estas consideraciones, me centré en los sentidos y significados, más que en los actores sociales individuales y en la institución misma como paquete orgánico reticular de la vida misma del docente universitario, con todo el enriquecimiento de su accionar cotidiano que me sirvió al mismo tiempo de referente empírico, éstos últimos elementos accesorios fueron el adorno suntuoso de la sabiduría, pues lo relevante lo constituyó ese mundo de significados asignados por mis informantes desveladores.

### Abriendo Caminos para Despejar el Futuro y Construir Nuevos Horizontes

Develar el significado de las acciones de los docentes instructores en el ámbito de sus experiencias cotidianas y en plena intersubjetividad con sus Jefes de Cátedra, Jefes de Departamento y Tutores Académicos como espacios de interconexión e influencia en el acompañamiento pedagógico, implicó un conjunto de acciones que fueron consideradas desde enfoques propios de la investigación cualitativa.

Desde esa mirada al fenómeno de la formación del Docente Instructor universitario se anunciaron los pasos investigativos que se dirigieron por senderos metodológicamente viables, demandando una presencia activa y participativa de los docentes involucrados en este estudio y así generar conocimiento para la gestión formativa que ha de estar sustentada en la posibilidad de participación y corresponsabilidad de todos los actores sociales.

Me sentí complacida en este recorrido indagatorio donde mis congéneres docentes universitarios me permitieron disponer de la información acerca de sus experiencias y vivencias en torno al acompañamiento pedagógico que reciben de sus superiores inmediatos y de los saberes y haceres propios de su praxis pedagógica.

Llegar hasta aquí, no ha sido fácil, pero se abre el horizonte de construcción del muro de fortalezas que pueden amparar y proteger un mayor esfuerzo en el proceso cambios que cristalizan el nuevo color solidificado de adaptaciones en la medida que progresan las singularidades interactuantes en el eco de los nuevos fenómenos de la realidad universitaria, incluso en el mismo momento del ingreso del Docente Instructor, no sólo porque la realidad así lo exige, sino además por el amplio campo de sus actuaciones a la luz del depósito abonado de su trajinas intelectual en la Escuela de Educación de la UCV.

Todo lo anterior me conllevó a elaborar una síntesis devenida en integración conceptual de los hallazgos aportados por los informantes desveladores, e ir buscando con ello, la edificación de los muros universitarios ante el combate intelectual de significatividad socioeducativa fin de conseguir metas, logros, propósitos y convicciones de trascendencia humana y axiológica.

En consecuencia, el alcance de este camino recorrido no es tal, apenas se abren las veredas del conocimiento ante otras posibilidades, en la multidimensionalidad de ángulos que cursan hacia la cascada que lleva al mar, lo cual en mi apreciación, es sólo un recorrido hacia el teórico-metodológico en la concreción de canales intersubjetivos complejos, que están abiertos a la consideración de cada uno en su mirada desde arriba sobre cómo ha sido y será su gestión de acompañamiento pedagógico que se desarrollan por parte de los jefes de Cátedra, Departamentos y tutores académicos para con los profesores instructores de la Escuela de Educación de la UCV.

Agrego a ello, que siempre busqué el significado del mundo vivido de los informantes desveladores, sin sobreponer a éstos y a la organización, por encima de lo relevante y lo simbólico, lo cual constituyó una rama asociativa a la labor que como investigadora agradecida por su confianza intersubjetiva, ellos supieron ofrecer, como expresión humana.

En consecuencia, esta conexión mental me llevó a la salida emergente de tal construcción teórica sobre la idea de navegar en un denso contexto teórico, metodológico

que asumí, no sólo como reto, dado la fuerza de las investigaciones doctorales en mi escenario de desempeño laboral, sino además en mi interés sobresaltado por la expectativa, la oportunidad de siembra metodológica, la necesidad de ese aprehender de los comportamientos humanos que me proporcionaron la ventana iluminada de un horizonte diverso para endulzar la función formativa del Docente Instructor universitario.

Expuesto lo anterior, esta aproximación teórica se perfiló entonces como un deseo de querer impulsar cambios a partir de las necesidades manifestadas por los informantes desveladores que intervinieron en el estudio. A ello agrego, mi interpretación sobre el fenómeno investigado, producto del contacto dialógico y hermenéutico con estos docentes, lo cual me llevó a partir de la vida experiencial intersubjetiva a tomar los siguientes racimos selectivos de enunciados que posibilitan una plataforma compleja en los modos de pensar y de actuar en torno a esta realidad manifestada de simbolismos implícitos y versiones explícitas resarcidas en el macro mundo de alternativas epistémicos de trascendencia humana.

Espero que este estudio, que contó con la aprobación y compenetración de los docentes informantes y con mi compromiso como investigadora en una relación de iguales y de vivencias similares en el campo laboral, además de estrechar vínculos de solidaridad y hermandad, que enlacen un nuevo sentido que aporte de manera significativa una manera distinta de ver e interpretar el proceso de acompañamiento pedagógico en el ámbito universitario.

En tal aspecto, la ocasión amerita direccionar el apoyo construido en términos de orientar el desarrollo académico del Docente Instructor universitario, fundamentar el compromiso tutorial y la gerencia participativa y la revisión autogenerante en la ontología del discurso docente en su multidimensionalidad accionativa.

Después de este transitar investigativo, estoy plenamente convencida que los docentes universitarios independientemente del escalafón que tengamos, estamos embarcados en una aventura, donde las soluciones a los problemas que nos aquejan es la

autorreflexión, la autocrítica, la confrontación en positivo, la confianza y la tolerancia, para ello, la educación nos exige una gran dosis de optimismo, y esperanza donde podamos crecer mutuamente por medio de la interacción de los saberes y haceres.

Finalmente, quiero cerrar este apartado con un giro literario, pensando en la belleza de enseñar y aprender, que realiza el docente como arquitecto que forja los cimientos personales y profesionales de las nuevas generaciones, y, al respecto expongo:

*El río cristalino nunca es el mismo, avanza en un proceso in infinitus de perfección, que a pesar de dar la impresión de estar seco, siempre devela un aprendizaje para el ser humano. Igualmente los docentes debemos entender que el conocimiento transita por senderos y recodos infinitos, donde el pensamiento a pesar de las milésimas de segundo en que se produce, nunca es el mismo, porque hay un cambio y un aprendizaje cualitativo en el docente que, progresivamente va alcanzando saberes más perfeccionados como consecuencia de su transitar experiencial con los alumnos, con los docentes, con el entorno social, en síntesis, con la vida.*

## El Océano de mi Experiencia: Más allá del Proceso Investigativo

Hace más de tres lustros, comencé mi carrera docente en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela como docente contratada, adscrita a la Cátedra Organización y Dirección Institucional del Departamento de Administración Educativa, estaba nerviosa pero llena de sueños, pensé (y no me equivoqué) que había elegido la carrera más importante de un ser humano, ayudar a profesionalizar personas en el área de Educación.

Desde un principio, me encontré con una persona que me enseñó a caminar por los senderos de la duda, de la incertidumbre cotidiana, diciéndome que nunca me quedara en la apariencia de las cosas, que fuera más allá, tratando de encontrar y develar sus significados, así lo he hecho a lo largo de mi vida profesional. Primero, al enfrentarme a varios meses de

estudio riguroso en el área disciplinar para aprobar un Concurso de Oposición, como en efecto, lo logré con excelentes calificaciones. En segundo lugar, transitar por los caminos rigurosos de un Programa de Formación y Capacitación, de la mano de una amiga, que me acompañó en la búsqueda y construcción del saber pedagógico, a cuestionar mi práctica docente, mis saberes, mis estrategias, pero también a viajar por varias ciudades del mundo a jornadas de investigación, a cuestionarme, a tratar a los pares con humildad. Esa amiga fue mi Tutora Académica quien orientó mi ruta formativa para encontrarme y reencontrarme con ese acto único y excepcional que significa enseñar a aprender, aprender a enseñar, desde mi humilde óptica de educadora, ese es un acto de amor.

Luego, de dos años de formación académica tal cual lo establece el Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la Universidad Central de Venezuela, ascendí a la categoría de Profesora Asistente, posteriormente, ascendí a Agregado y actualmente me encuentro en la víspera del título de Doctora en Gerencia para ascender a la Categoría de Asociado, y, la cúspide de mi visión es llegar a Profesora Titular en el escalafón universitario. Siempre acompañando a mis pares académicos principalmente aquellos que inician la carrera docente, actuando con humildad, brindando una sonrisa, ofreciendo una orientación a tiempo....

He ido caminando por mis propios senderos y diseñando la ruta de permanente construcción de saberes, en un proceso de formación que nunca finaliza, forma parte de la cotidianidad de aquella persona que eligió con sentido de vocación y compromiso institucional, la docencia.

En ese recorrido, he ejercido funciones de docencia, investigación, extensión y gestión académica, viendo transitar a colegas con verdaderos acompañantes pedagógicos, pero también a otros docentes, perdidos en el mundo de la educación y la pedagogía, de las estrategias y la didáctica, desconcertados en su área disciplinar, por no contar con la orientación en el momento indicado, lo cual los ha hecho caer en un mundo de confusiones, pasando algunos colegas, cinco, diez y hasta quince años en Programa de Formación y Capacitación, es decir, sin lograr ascender en el escalafón universitario, por ausencia de un

efectivo acompañamiento pedagógico.

En este sentido, con la mayor humildad quisiera que, la aproximación teórica que presento sirva para orientar a los docentes nóveles y así se eviten los múltiples contratiempos por los cuales vienen pasando, sintiéndose confundidos e indecisos en los senderos de su orientación académica.

Con esta contribución teórica, aspiro que los Docentes Instructores puedan caminar como héroes de su propio proceso formativo, interactuando con sus pares, en la construcción de saberes, de manera dialógica e interactiva con los diferentes actores con los cuales participan en el proceso cotidiano de la praxis pedagógica.

Al asumir la gestión en la formación del Docente Instructor universitario como práctica reflexiva, flexible y creativa, se harán manifiestos dos rasgos determinantes: primero, que sea un ejercicio continuo y, segundo, que precisamente por ejercitarse continuamente se constituye en la forma del accionar docente, es decir, se organiza en un modo particular de ejercer las funciones básicas de la universidad que configura estilos y, por ello, modos de ser docentes.

Hoy más que nunca, estoy convencida que hay que rescatar la figura del maestro amigo, aquel que aprecia al par académico que se inicia en la labor docente como un discípulo, a quien tiene que ayudar a transitar por los océanos del conocimiento inacabado, en un permanente proceso formativo, que finaliza en nosotros los seres humanos, con el último suspiro de vida, quedando la duda, si ese suspiro no es más que una experiencia de vida que se traduce en un aprendizaje y que se sigue perfeccionando en los ocultos caminos de la eternidad.

## REFERENCIAS

- Abal de Hevia, I. y Donato, María E. (2003). *Acciones para el mejoramiento de la docencia universitaria*. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. La Universidad Sudamericana frente a la crisis, la Integración Regional y el Futuro. Buenos Aires, Argentina.
- Alarcón, R y Sánchez, R. (2000). *Actualización del enfoque integral*. Cuba, La Habana: Félix Varela.
- Álvarez, J. (2004). *Acompañamiento: una modalidad para capacitar en forma eficaz*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.gestipolis.com/canales/derrhh/articulos/67/acomcapacita.htm> [Consulta: 2009, Julio 1].
- Amaro, R.; Cadenas, M y Altuve, J. (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. En: *Revista de Pedagogía*. 29 (85), 10-25.
- Andreozzi M. (2004). *La Formación en la Práctica Profesional en el Grado Universitario: Acerca de Encuadres y Dispositivos de Acompañamiento de los Estudiantes*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires, Argentina. [Documento en línea]. Disponible: [http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos\\_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje5/05.htm](http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje5/05.htm) [Consulta: 2009, Julio 2].
- Arbeláez. R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad: un estudio diferencial entre las universidades y los profesores, en la Universidad de Valencia en España*. Tesis doctoral no publicada. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.cibernetia.com/tesis\\_es/pedagogia/organizacion\\_y\\_planificacion\\_de\\_la\\_educacion/educacion\\_superior/1](http://www.cibernetia.com/tesis_es/pedagogia/organizacion_y_planificacion_de_la_educacion/educacion_superior/1) [Consulta: 2009, Junio 13].
- Arbonies, A.L. (2006). *Conocimiento para innovar. Cómo evitar la miopía en la gestión del conocimiento*. (2ª ed.). Madrid: Díaz de Santos.
- Bachelard, G. (2007). *La Formación del Espíritu Científico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bardín, L. (2002). *El análisis de contenido*. (3ª ed.). Madrid: Akal.
- Barrera M. (2007). *Modelos epistémicos en educación e investigación*. Caracas: Quirón.
- Bateman T. y Snell S. (2005). *Administración: Una ventaja Competitiva*. México: Mc Graw Hill

- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y Pedagogía*. Colombia: Ecoe.
- Benavides J. (2004). *Administración*. México: McGraw-Hill.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Madrid: Force.
- Boscán, A. (2003). *El saber pedagógico del docente*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Barquisimeto.
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, España. [Documento en línea]. Disponible:<http://www.tesisenred.net/handle/10803/1360;jsessionid=A3F85073EB908987785681536DDB2566.tdx2> [Consulta: 2009, Julio 9]
- Cornejo, M.A. (2002). *Líderes del Tercer Milenio: La revolución de los valores*. (2ª ed.). México: Grad.
- Cortina, A. (2002). *El quehacer ético. Guía Para la educación moral*. (2ª ed.). España: Santillana.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial N° 36860*. Diciembre 30, 1999.
- Covey S. (2005). *El liderazgo centrado en principios*. México: Paidós.
- Chiavenato, I. (2000). *Introducción a la teoría de la administración*. Colombia: Mc. Graw Hill Interamericana.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.
- Denzin, K y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. (2ª ed.). Thousand Oaks C.A: Sage.
- Díaz, F. (2003). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México: Mc Graw Hill.
- Dos Santos, V. (2001). *Gerencia educativa participativa. El gerente necesario*. Universitas 2000. Volúmen 25, número 3-4, Edición 2001.
- Drucker, P. (1999). *Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI*. Bogotá: Norma.
- Fabra, M. y Doménenech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. España: Paidós.



- Ferrer y Rodríguez (2008). *Pedagogía de la autonomía. En Proyecto Político Pedagógico de Paulo Freire*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flórez, R. (2003). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flores, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagogía*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios en la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. México: Siglo XXI.
- Gimeno, S. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill.
- Guédez V. (2003). *Aprender a aprender. De la gerencia del conocimiento a la ética de la sabiduría*. Caracas, Venezuela: Planeta.
- Hesselbein, F.; Goldsmith, M. y Beckhard, R. (2007). *El líder del futuro: visiones, estrategias e ideas para los nuevos tiempos*. Barcelona: Deusto.
- Hernández, D. (2000). Cultura y vida cotidiana. Apuntes teóricos sobre la realidad como construcción social. En: *Sociológica*. 15 (43), 87-102.
- Hernández, C y Rodríguez, S. (2002). *Administración, pensamiento, proceso, estrategia y vanguardia*. México: Mc Graw Hill.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de cultura económica.
- Hurtado, I y Toro, J. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela, Valencia: Epísteme.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. (7ª ed.). Barcelona: Grao.

- Koontz, H. (2005). *Administración: Una perspectiva global*. México: Mac Graw Hill.
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lanz, C. (2001). *Organizaciones transcomplejas*. (Comp.). Caracas: IMPOSMO/CONICIT.
- Llaus A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluoga. En: *Revista de Pedagogía*. XXIII, (68). 30-39.
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta oficial de la República de Venezuela N° 1429*. (Extraordinario). Septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929*. (Extraordinario). Agosto 15, Caracas.
- López, C. (2000). Gerencia organizacional y sociedad. *Revista Espacio Abierto*. (3), 25-31.
- Lugo, A. (2000). *Teoría de la organización*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.scribd.com/doc/18680108/Resumen-Teoria-de-la-organizacion-alfredo-lugo-gonzalez> [Consulta: 2009, Enero 22].
- Manes, J. (2005). *Gestión estratégica para instituciones*. Buenos Aires: Granica.
- Maturana, H. (2003). *El Sentido de lo humano*. (10ª ed.). Dolmen: Chile
- Manterola, C. (2007). *Tipos de instrumentos e investigación cualitativa*. Caracas: Escuela de Educación de la UCV.
- Márquez, J. (2008). *Gerencia del Sistema de Relación Hombre-Empresa*. Venezuela, Barquisimeto: Horizonte.
- Martínez, M. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y la transdisciplinariedad. *En Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. Universidad del Zulia, Venezuela. 14 (46),11-31.
- Martínez, M. (2009). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2005). *El arte y la ciencia en la investigación cualitativa*. México: Trillas.

- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Madrid: Octaedro.
- Mélich, J. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. México: Anthtropos.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Molinar T. y Velásquez F. (2003). *Liderazgo en la labor docente*. México: Trillas.
- Mora, C. (2007). *Gerencia universitaria*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.gestiopolis.com/canales8/ger/el-concepto-de-gerencia-que-se-maneja-en-las-universidades-venezolanas.htm> [Consulta: 2009, Febrero 2].
- Morillo, I y Peña, J. (2004). *Programa de formación para profesores instructores del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"*. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000100008&script=sci_arttext) [Consulta: 2008, Octubre 20]
- Morin, E. (1985). Criterios de científicidad en la investigación-acción. En: *Estudio de las Ciencias de la Educación*. 11 (1), 31-43.
- Morin, E. (1998). Epistemología de la complejidad. En: *Nuevos Paradigmas cultura y subjetividad*. (Comp.). Dora Fried Schnitman, México: Paidós.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. (9ª ed.). Barcelona: Gedisa, S.A.
- Morse, J. (2003). (Edit). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Mujica, M. (2007). *Aproximación sociopedagógica en el discurso docente: un estudio desde la microetnografía*. Tesis no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto.
- Nicasto, S. (2008). *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*. En *PROFESORADO: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Olmedo, O. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.

- Palladino, E. y Palladino, L. (2006). *Administración organizacional*. Argentina: Espacio.
- Parafan, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento Profesional*. Bogotá de la Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Perdomo de Vásquez, M. (2008). *Formación por competencias para el desempeño idóneo de los docentes a distancia de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/perdomo.doc>. [Consulta: 2008, Agosto 1].
- Pérez E., A. (2000). *Educación en el tercer milenio*, Caracas: San Pablo.
- Pérez G., A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa, retos, interrogantes. II Técnica y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, R. (2007). *Acompañamiento pedagógico como estrategia para mejorar la calidad del desempeño Gerencial del docente en el aula*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad Yacambú. Barquisimeto.
- Redeer, H y Ontario, G. (2002). *Lenguaje y reducción fenomenológica*. Una respuesta a la objeción Wittgensteniana. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.germanvargasguillen.com/Lenguaje\\_y\\_reduccion\\_fenomenologica.pdf](http://www.germanvargasguillen.com/Lenguaje_y_reduccion_fenomenologica.pdf) [Consulta: 2008, Julio 3].
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ribeiro, L. (2007). *El poder de la complejidad*. Argentina: Urano.
- Rivera, A.; Rojas, B.; Rodolfo, L.; Ramírez, F. (2005). La comunicación como herramienta de gestión organizacional. En: *NEGOTIUM*. 1 (2), 32-48.
- Rivero, S. (2010). *Las representaciones sociales de los docentes*. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Central de Venezuela.
- Robbins, S. (2001). *Comportamiento organizacional: Conceptos, Controversias y Aplicaciones*. (8ª ed). México: Prentice Hall.
- Rodríguez, M. (2008). El reto de la gestión humana frente a la complejidad y pluralidad cultural. *Revista Venezolana de Gerencia*. 13 (43), 492-506.

- Sacristán G. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Sandín (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Universidad de Barcelona. España. Mc Graw Hill.
- Senge P., Cambron N., Lucas T., Smith B., Dutton J. y Kleiner A. (2002). *Escuelas que aprenden*. Colombia: Norma.
- Sevilla, H. (2001). *El docente universitario del III Milenio*. Caracas: Buchivacoa.
- Soto, E y Cárdenas, J.A. (2007). *Ética en las organizaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suan, J. (2007). *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la formación permanente del profesorado no universitario*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Lleida, España. [Documento en línea]. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=7874>. [Consulta: 2010, Julio 8].
- Tamayo, L. (2008). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Taylor, S. y Bogdan R. (2003). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. (3ª ed.). Michigan: Wiley.
- UNESCO. (2000). *Desideratum. Declaratoria como patrimonio mundial de la ciudad universitaria de Caracas*. Caracas: Autor.
- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [Consulta: 2011, Junio 24].
- Universidad Yacambú. (2005). *Manual de elaboración de informes de investigación para los estudios de postgrado*. Barquisimeto: Autor.
- Universidad Central de Venezuela. (1980). *Reforma universitaria. Decreto N° 080*. Caracas: Autor.

Universidad Central de Venezuela. (1982). *Reglamento de cátedra y departamento*. Caracas: Autor.

Universidad Central de Venezuela. (1999). *Reglamento del personal docente y de investigación*. Caracas: Autor.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Viloria, E. (2001). *El conocimiento y las competencias en las organizaciones del siglo XXI*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Vivas, M.; Becerra, G y Díaz, D. (2003). *Propuesta para la formación del profesorado universitario*. [Documento en línea]. Disponible: [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17120/2/articulo\\_6.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17120/2/articulo_6.pdf) [Consulta: 2008, Noviembre 20].

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**ÁREAS TEMÁTICAS QUE ORIENTARON LAS ENTREVISTAS**





**UNIVERSIDAD YACAMBÚ**  
**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**  
**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

**Áreas temáticas que orientaron las Entrevistas**

1. Gestión del acompañamiento pedagógico en términos de:
  - \* Significado de acompañamiento pedagógico.
  - \* Frecuencia del acompañamiento pedagógico.
  - \* Formación Permanente.
  - \* Motivación.
  - \* Comunicación.
  - \* Autonomía.
  - \* Relaciones Intersubjetivas.
  - \* Escenarios Académicos.
  - \* Acompañamiento académico-administrativo.
  
2. Saberes y Haceres Docentes en el acompañamiento pedagógico
  - \* Experiencias académicas suscitadas.
  - \* Cosmovisión del hacer docente.
  - \* Modos de saber docente.
  - \* Estrategias didácticas.
  - \* Técnicas de evaluación.
  - \* Uso de las TIC.
  - \* Diversidad de roles.
  
3. Complejidad del Acompañamiento Pedagógico
  - \* Cambios derivados en la praxis pedagógica
  - \* Interdisciplinariedad en las manifestaciones del tutor.
  - \* Multireferencialidad de acciones de los docentes instructores.
  - \* Incertidumbre en el accionar docente.
  - \* Política institucional.
  - \* Distancia geográfica que separa a los Centros Regionales.
  - \* Recursos presupuestarios.

## **ANEXO B**

### **TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS**

**Proceso de Interpretación Derivada de las Entrevistas**  
*Categorización Abierta Proveniente de la información develada en las entrevistas*

**Matriz 23****Actor Social 1**

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 1	Unidad de Significación	Categoría /Código
1	Entrevistadora: Buenos días Profesor, tal como le informé al		
2	momento de solicitarle esta entrevista, estoy realizando mi tesis		
3	doctoral titulada: Gestión de la Formación del Docente Instructor		
4	Universitario: Teoría-Praxis de sus actores sociales, siendo uno de		
5	sus propósitos: Identificar el proceso de orientación, apoyo y/o		
6	asesoramiento pedagógico en la formación del docente instructor		
7	que los Jefes de Cátedras y/o Departamentos ofrecen en la Escuela		
8	de Educación de la Universidad Central de Venezuela. ...Por tanto		
9	quisiera a través de este proceso de interacción, obtener		
10	información valiosa relacionada con el acompañamiento		
11	pedagógico que usted brinda como Jefe de Departamento a los		
12	docentes instructores... Empecemos..., me gustaría saber en		
13	primer lugar ¿Qué significa para usted el acompañamiento		
14	pedagógico?		
15	<b>Informante 1:</b> En primer lugar quiero felicitarte por abordar esta		
16	temática tan importante, creo que en toda la Universidad Central de		
17	Venezuela, o para no ser tan exagerado, me voy a limitar a nuestra	Complejidad	Multireferencialidad
18	Escuela para asumir con alto sentido de responsabilidad lo que te voy a	de Experiencias	MULTI
19	decir, nadie se ha ocupado de este tema, como un problema en el cual		L: 19-20
20	todos somos partícipes. Igual agradecerte por seleccionarme como pieza		
21	clave en tu proceso de investigación. De antemano te auguro muchos		
22	éxitos en el desarrollo de tu tesis doctoral. En atención a tu pregunta	Gestión del	Significado del
23	considero que el acompañamiento pedagógico es un proceso que tiene	acompañamiento	Acompañamiento
24	por finalidad orientar de manera permanente a los docentes adscritos a	pedagógico	Pedagógico
25	las cátedras y departamentos particularmente aquellos docentes noveles		SIGAP
26	recién contratados como aquellos que se encuentran en plan de		L:23-30
27	formación con la finalidad que vayan profundizando en el marco de la		
28	educación permanente no solamente en la bibliografía que deben		
29	manejar sino también cómo enfrentar los retos que tienen que ver con la		
30	asignatura que deben dictar o están dictando. En ese sentido, el	Gestión del	Significado del
31	acompañamiento pedagógico debe ser un proceso de supervisión	acompañamiento	Acompañamiento
32	formativa, creativa e innovadora que persigue en el profesional que	pedagógico	Pedagógico
33	ingresa recién a la universidad el perfeccionamiento constante para que		SIGAP
34	comience a desarrollar su carrera docente.		L:31-34
35	Entrevistadora:Profesor, podría señalar como ha sido su		
36	experiencia como Jefe de Departamento y muy particularmente		
37	¿cómo ha sido la relación con los docentes instructores a su cargo?.		
38	<b>Informante 1:</b> Bueno yo creo que mi experiencia como jefe del		
39	departamento (en la transcripción se obvia el nombre del		
40	Departamento)en esta universidad...ha sido muy satisfactoria, he tratado		
41	en lo posible de realizar mis funciones siguiendo la normativa legal. He	Gestión del	Orientación
42	orientado a los docentes noveles a mi cargo, no solo como jefe de	acompañamiento	ORIEN
43	departamento sino también como tutor académico(tú eres de esta	pedagógico	L:42-43
44	Escuela sabes a que me refiero, como tutor de los docentes que están en		
45	programa de formación), le he prestado libros de mi propiedad, trabajos	Gestión del	Trabajo en Equipo
46	que he realizado, me he reunido con ellos para compartir experiencias y	acompañamiento	TRAEQ
47	vivencias.	pedagógico	L:45-47
48			
49			
50			

**Matriz 23 (cont)**

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 1	Unidad de Significación	Categoría /Código
51	<b>Informante 1:</b> Quincenalmente convoco a reunión, en fin, pero muy particularmente creo desde mi percepción que la mayoría de los jefes de departamentos y cátedras de la Escuela de Educación no cumplen con los fines, objetivos y propósitos establecidos no solamente en el reglamento de cátedras y departamentos sino igualmente de acuerdo con los fines previstos en el ordenamiento jurídico universitario. Pienso que verdaderamente lo que tiene que ver con el proceso de acompañamiento de los docentes noveles no se está dando, cada quien anda por su lado, se ha perdido la esencia del proceso de supervisión, de orientación, de acompañamiento, quizá porque algunos de los profesores que asumen estos cargos administrativos están saturado de trabajo, forman parte de distintas Comisiones, otros además de su carga docente, hacen investigación y extensión y administración, cuando me refiero a administración es que ocupan cualquier cargo académico administrativo no solo en la Escuela, sino en la Facultad y en la Universidad.	Complejidad de Experiencias	Intereses INTER L:52-60
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			
61	<b>Entrevistadora:</b> ¿Por qué considera que usted como jefe de departamento cumple con sus funciones, además del exceso de trabajo que tiene, y otros jefes de cátedra o departamento han venido perdiendo esa esencia de acompañamiento?¿Cree usted que sea solo por el exceso de trabajo?	Complejidad de Experiencias	Interdisciplinariedad INTDI L:60-66
62			
63			
64			
65			
66			
67			
68			
69			
70			
71	<b>Informante 1:</b> Bueno...en cuanto a lo que es la experiencia...yo creo que el departamento (se obvia nombre) es un departamento muy sui generis...algunas veces incluso en lo que a mí se refiere me han acusado hasta que persigo a los profesores pero más que perseguirlos es que los profesores tienen que cumplir con sus actividades, este es un Departamento que se reúne una vez a la semana los días miércoles en la tarde...este, recientemente cambiamos a reunirnos cada quince días y esas reuniones tiene por finalidad.. Indudablemente, discutir los problemas fundamentales que tienen que ver con el departamento, la cátedra y con la escuela en general...aunado a ello, finalizado el semestre como este que acaba de recién finalizar nos reunimos todos los profesores del departamento con el propósito de discutir las experiencias, fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada profesor en el aula de clase y finalmente el profesor entrega todos los semestres hasta con copia a la jefatura de cátedra un informe de las actividades cumplidas y nosotros como jefes a su vez elaboramos un informe de actividades cumplidas y pendientes por realizar de cada profesor y lo enviamos a la Coordinación Administrativa de la Escuela no solamente en el área de la docencia, sino en el marco de la investigación y la extensión, en el marco de la investigación efectivamente en el proceso de acompañamiento pedagógico a los discentes se elabora por decirte algo materiales instruccionales entre otras actividades producto de la naturaleza de la asignatura.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Realimentación REALI L:82-85
72			
73			
74			
75			
76			
77			
78			
79			
80			
81	<b>Entrevistadora:</b> Profesor ¿con qué frecuencia supervisa usted, orienta y/o asesora a los docentes instructores a su cargo, incluidos los que están adscritos a los diferentes Centros Regionales de los EUS?.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Seguimiento SEGUI L:85-93
82			
83			
84			
85			
86			
87			
88			
89			
90			
91	<b>Informante 1:</b> Lo hago permanentemente y de eso pueden dar fe los docentes instructores a mi cargo. En Caracas es más sencillo, convoco a reuniones, como te expresé, antes era semanales ahora quincenales, nos reunimos de manera informal, redacto informe en función a sus actividades, básicamente las que están previstas en su programa de formación, que recibieron al momento de inscribirse en el respectivo concurso, en algunas ocasiones trasciende mas allá de lo que está previsto y de eso se deja constancia en el Informe que presento al Consejo de Escuela para ser elevado a las instancias respectivas. Como tutor no solo elaboro el informe sino que se anexa constancia de todas las actividades que realiza el profesor, ejemplo certificados de asistencia a cursos, talleres u otros eventos, adelantos de sus trabajos de ascensos, etc, y esto lo entrego tanto de forma impresa como digital.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Frecuencia del acompañamiento pedagógico FREAP L:100-102
92			
93			
94			
95			
96			
97			
98			
99			
100			
101	<b>Informante 1:</b> Lo hago permanentemente y de eso pueden dar fe los docentes instructores a mi cargo. En Caracas es más sencillo, convoco a reuniones, como te expresé, antes era semanales ahora quincenales, nos reunimos de manera informal, redacto informe en función a sus actividades, básicamente las que están previstas en su programa de formación, que recibieron al momento de inscribirse en el respectivo concurso, en algunas ocasiones trasciende mas allá de lo que está previsto y de eso se deja constancia en el Informe que presento al Consejo de Escuela para ser elevado a las instancias respectivas. Como tutor no solo elaboro el informe sino que se anexa constancia de todas las actividades que realiza el profesor, ejemplo certificados de asistencia a cursos, talleres u otros eventos, adelantos de sus trabajos de ascensos, etc, y esto lo entrego tanto de forma impresa como digital.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Seguimiento SEGUI L:103-108
102			
103			
104			
105			
106			
107			
108			
109			
110			
111			
112			

## Matriz 23 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 1	Unidad de Significación	Categoría /Código
113	<b>Informante 1:</b> Bueno, también discutimos y compartimos temas	Gestión del	Orientación
114	propios de la Cátedra, actúo como orientador de los procesos que se	acompañamiento	ORIEN
115	generan, presento y discutimos las informaciones abordadas en los	pedagógico	L:113-116
116	<b>Consejos de Escuela y Facultad.</b> En fin, es permanente. En lo que		
117	respecta a los Centros Regionales, nosotros tenemos docentes adscritos		
118	a la Cátedra y el Departamento, solo en cuatro de ellos, Caracas,		
119	Barquisimeto, Barcelona y Amazonas. En Bolívar no tenemos docentes		
120	de planta solo viajeros. En Barquisimeto constantemente me reúno con	Gestión del	Trabajo en Equipo
121	el docente que tenemos allá, prácticamente cada tres semanas	acompañamiento	TRAEQ
122	aprovechando las asesorías grupales de los EUS, intercambiamos	pedagógico	L:120-127
123	materiales, compartimos experiencias, nos apoyamos en las visitas que		
124	tenemos que hacer a las instituciones centro de prácticas, reviso en su		
125	presencia las planificaciones de clase, las formas de evaluación, etc.,		
126	asimismo, organizamos y planificamos las asesorías a nuestros	Gestión del	Realimentación
127	estudiantes, en algunas casos las trabajamos de forma conjunta como	acompañamiento	REALI
128	una manera de que el docente aprenda de mi experiencia y por la otra	pedagógico	L:127-133
129	me permite apreciar las debilidades que pueda tener (se obvia nombre		
130	pero se refiere al docente de ese centro regional) para mejorarlas o		
131	afianzar sus fortalezas. Es decir, existe un verdadero proceso de		
132	retroalimentación, un feed back permanente para reconducir el proceso		
133	en caso de ser necesario. Desde el punto de vista administrativo le llevo		
134	sus cheques, cesta ticket, entre otros documentos administrativos y	Gestión del	Satisfacción laboral
135	también soy el enlace para traer documentos de él bien sea a la Escuela	acompañamiento	SATLA
136	o la Facultad. Esto le satisface muchísimo al profesor, le agrada que su	pedagógico	L: 134-139
137	jefe lo apoye en estos procesos académico-administrativos, y esto		
138	repercute en la calidad de las actividades que realiza. Claro esto lo hago		
139	porque me toca viajar a ese centro regional. Recién empecé a viajar a		
140	Barcelona y me estoy reuniendo con la docente de allá, quien se		
141	encuentra en plan de formación y su tutora es (se obvia nombre). Me		
142	toca informarle sobre los asuntos que se tratan en las reuniones de	Gestión del	Comunicación
143	departamento, revisar su trabajo en el marco de las asignaturas que dicta	acompañamiento	COMUN
144	en ese centro regional, etc. En cuanto al profesor que tenemos en	pedagógico	L:142-148
145	Amazonas ya él está en el Escalafón Universitario, pero igual		
146	mantenemos comunicación, yo viajé el semestre pasado para allá y el		
147	jefe de Cátedra está viajando este semestre a ese centro regional, pero		
148	como ya él es docente de escalafón pienso que no te interesa para tu		
149	estudio ahondar en el proceso de acompañamiento al docente de este		
150	centro regional.		
151	<b>Entrevistadora:</b> Así es profesor, verdaderamente me interesa		
152	abordar lo concerniente al proceso de acompañamiento pedagógico		
153	del docente instructor.... Usted acaba de señalar la solicitud de		
154	informes de resultados enviados por los docentes instructores		
155	universitarios y presentados a las jefaturas de cátedras y		
156	departamentos...yo quisiera saber si el departamento y/o la cátedra		
157	envían los resultados, sugerencias de esos informes a los docentes		
158	instructores...y de ser así; ¿se sienta con ellos?...¿cuáles son los		
159	medios?		
160	<b>Informante 1:</b> Si hay algún problema o nosotros si tenemos la		
161	oportunidad de diagnosticar algún problema o porque tuvimos la		
162	oportunidad de hablar con algún alumno y ocurrió en el proceso algún	Gestión del	Realimentación
163	inconveniente nosotros nos sentamos con el profesor con la finalidad de	acompañamiento	REALI
164	retroalimentar el proceso...de hecho, por ejemplo, no solamente con	pedagógico	L:162-167
165	ellos sino en el caso de los profesores que yo tutoreo este...ellos tienen		
166	un plan de formación...y ellos se reúnen conmigo por lo menos ocho		
167	veces durante el semestre para intercambiar y orientar procesos así como		
168	que tienen la obligación de leer, discutir y analizar conmigo y luego		
169	presentar un informe completo de actividades de lo que han hecho		
170	durante todo el proceso incluido un trabajo de investigación que está		
171	íntimamente ligado a su plan de formación.		
172			
173			

## Matriz 23 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 1	Unidad de Significación	Categoría /Código
174	<b>Entrevistadora: Profesor me gustaría que precisará su experiencia en los EUS como jefe de Departamento en el marco de un proceso de acompañamiento pedagógico a los docentes instructores y disculpe que sea tan reiterativa, pero es que requiero de mayor información sobre este particular para enriquecer mi proceso investigativo.</b>		
175			
176			
177			
178			
179	<b>Informante 1:</b> Bueno es que yo tendría que hablar como todo... a mí me parece que... en la mayoría de los núcleos <b>hay una ausencia... a mi</b> modo de ver de acompañamiento y supervisión de la cátedras y	Complejidad de Experiencias	Multiferencialidad MULTI L:181-191
180			
181			
182	<b>departamentos... y esto es atinente a todos los núcleos que forman los Estudios Universitarios Supervisados por ausencia de una política efectiva no solamente por parte de las cátedras y departamentos sino incluso por parte de la Escuela de Educación con la finalidad de perfeccionar los procesos de enseñanza aprendizaje y muy particularmente de darle la orientación precisa y pertinente a los docentes que se encuentran en los centros regionales muchas veces estos docentes se encuentran total desprotegidos...desprotegidos y desgarnecidos y por otra parte con un profundo desconocimiento de los procedimientos</b>		
183			
184			
185			
186			
187			
188			
189			
190			
191	no solamente académicos sino en los procedimientos legales y..	Complejidad de Experiencias	Desconocimiento de Procesos DESPR L:191-194
192	Reglamentarios y resolutorios de la propia <b>universidad</b> lo cual nos indica que hubo una ausencia total de acompañamiento pedagógico, y <b>esto es contradictorio con lo expresado</b> en el reglamento de cátedras y departamentos, ya que son éstos la célula fundamental de orientación de los procesos pedagógicos tanto del docente como del discente como lo es la jefatura de cátedra y de la comisión departamental como el órgano que se encarga de estudiar y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo para realizar las respectivas correcciones o reorientaciones y redefiniciones <b>si así fuese a lugar...</b>		
193			
194			
195			
196			
197		Complejidad de Experiencias	Desconocimiento de Procesos DESPR L:195-202
198			
199			
200			
201	<b>Entrevistadora:Por todo lo que ha señalado, ¿usted considera importante el acompañamiento pedagógico hoy en día, cuando tenemos docentes tiempo convencionales con 3, 4, 5 y 6 horas académicas, en el entendido que estos no están obligados a concursar. Solo los tiempo convencionales de 7 horas en adelante, así como lo medio tiempo, tiempo completo y dedicación exclusiva son los que están obligados por reglamento a concursar y obviamente a cumplir con su programa de formación.</b>		
202			
203			
204			
205			
206			
207			
208			
209	<b>Informante 1:</b> Bueno, en mi época era fundamental, yo, Cuando comencé tuve la oportunidad de ser preparador y me acompañaron pedagógicamente... a mi modo de ver los mejores profesores que han pasado por esta escuela... el profesor Vázquez Fermín... el profesor Feijo Colomine Solarte... el profesor Federico Montenegro... el profesor Aureliano Cánchez... el profesor Félix Ascanio a pesar de las múltiples diferencias que he tenido con él... o que tuve... ya él está jubilado... pero más aun <b>hoy yo creo que el acompañamiento</b> pedagógico en el marco de una política de desarrollo del talento humano para asumir el nuevo liderazgo que necesita la universidad en cualquiera de sus instancias de gobierno académico y administrativo o gerencial es fundamental. Sin acompañamiento yo creo que se pierde una oportunidad importante no solamente para que se pueda transmitir el conocimiento sino lo fundamental... los valores de una universidad que está orientada hacia la convivencia ciudadana, los valores democráticos... la diversidad... el pluralismo y la capacidad crítica así como servir de orientadora ante los graves problemas locales y nacionales que se presentan en el entorno... ahora, lo que tú has señalado en cuanto a los docente tiempo convencionales con seis o menos horas, tienes razón, <b>que acompañamiento pedagógico se le</b> puede dar a una persona que solo viene a dar su clase y se va, no está obligado a cumplir con aspectos administrativos, como por ejemplo <b>asistir a las reuniones de cátedra y departamento.</b>	Complejidad de Experiencias	Interdisciplinarietà INTDI L:218-222
210			
211			
212			
213			
214			
215			
216			
217			
218			
219		Complejidad de Experiencias	Interdisciplinarietà INTDI L:218-222
220			
221			
222		Gestión del acompañamiento pedagógico	Valores y creencias VALYC L: 222-228
223			
224			
225			
226			
227			
228			
229			
230		Complejidad de Experiencias	Incertidumbre INCER L:230-233
231			
232			
233			
234			

## Matriz 23 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 1	Unidad de Significación	Categoría /Código
235	<b>Informante 1:</b> Yo he cuestionado mucho eso, incluso, lo he pasado por		
236	escrito a distintas instancias, somos la única Facultad que tiene ese		
237	Reglamento, ya tú ves como en Medicina por decirte algo un profesor		
238	tiempo convencional tres horas está obligado a concursar y aquí no.		
239	Igual lo hacen en Derecho, así como en otras Escuelas y Facultades. Hay		
240	que unificar criterios y la normativa debe ser para todos por igual. Soy		
241	de los que piensa que si no te encuentras frente a una exigencia como lo	Gestión del	Formación
242	es un concurso de oposición para demostrar tus potencialidades,	acompañamiento	permanente
243	difícilmente te vas a preparar o formar en la disciplina específica y a las	pedagógico	FORMP
244	prueba te remito, cuántos docentes con seis o menos horas han		L:241-244
245	manifestado su voluntad de concursar? allí te dejo esa pregunta		
246	invitándote a la reflexión. Tú ya sabes la respuesta.		
247	<b>Entrevistadora:</b> Totalmente de acuerdo con usted profesor en la		
248	Escuela de Educación sólo tenemos un precedente, retomando...		
249	considera usted que es pertinente el acompañamiento pedagógico a		
250	través de las diferentes vías y/o medios de comunicación como las		
251	tecnologías de la información y comunicación... ¿qué piensa usted		
252	al respecto?...		
253	<b>Informante 1:</b> No, no, pienso que además de las TIC que también es	Gestión del	Comunicación
254	válido para acercarte y estar en constante comunicación con el docente,	acompañamiento	COMUN
255	o por teléfono incluso por vía correo electrónico también es importante	pedagógico	L:253-259
256	el contacto cara a cara, observar lo que hace el docente en el aula, su		
257	comportamiento en el núcleo, con los discentes, con sus colegas		
258	docentes, con los empleados, con la comunidad en general, las TIC		
259	representan una de las Estrategias para el acompañamiento pedagógico		
260	<b>Entrevistadora:</b> ¿qué piensa usted de los docentes que manifiestan		
261	no necesitar de un acompañamiento pedagógico...?		
262	<b>Informante 1:</b> ...que es totalmente falso...sobre todo la mayoría de los	Complejidad	Interdisciplinariedad
263	profesores que están en esos núcleos me parece que necesitan	de Experiencias	INTDI
264	absolutamente todo un proceso de acompañamiento...es más lo que		L:262-269
265	debería haber es verdaderamente un acompañamiento pedagógico...si		
266	hay algo... si hay personas que necesitan acompañamiento pedagógico		
267	son los profesores de todos los núcleos regionales...tienen...a mi modo		
268	de ver... grandes carencias desde el punto de vista intelectual y		
269	pedagógico...además que están desasistido como ya te comenté y tú lo		
270	sabes por experiencia propia.		
271	<b>Entrevistadora:</b> Frente a tanta carencia y deficiencia...¿qué		
272	propone usted para mejorar tal situación que se vive en los núcleos		
273	regionales de los EUS?		
274	<b>Informante 1:</b> El problema es que haya una política permanente de	Complejidad	Interdisciplinariedad
275	acompañamiento pedagógico de las cátedras y departamentos con la	de Experiencias	INTDI
276	finalidad de perfeccionar los procesos pedagógicos y encauzar el		L:274-278
277	perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores que se		
278	encuentran adscritos a las diferentes cátedras...yo por ejemplo no es por		
279	nada... yo...aunque sé que el profesor (se obvia el nombre y refiere a		
280	un profesor de otra Cátedra) no ha recibido acompañamiento		
281	pedagógico... pero yo sin sí ser de esa cátedra lo he apoyado, le he dado	Complejidad	Interdisciplinariedad
282	libros e incluso le he orientado hacia las diferentes...tanto hacia la	de Experiencias	INTDI
283	maestría como el doctorado que en este momento está cursando... y eso		L:281-285
284	lo hago porque es mi colega, porque lo aprecio, porque me ha pedido la		
285	ayuda, pero todos los profesores de los núcleos deberían tener		
286	acompañamiento y todos en su mayoría tienen un desconocimiento del	Complejidad	Desconocimiento de
287	marco normativo no solamente sobre el reglamento de cátedras y	de Experiencias	Procesos
288	departamentos sino sobre todos los procedimientos es más lo primero.		DESPR
289	en el marco del acompañamiento que debería tener un docente que		L:286-289
290	recién ingresa a la universidad es una inducción sobre los valores	Gestión del	Valores y creencias
291	fundamentales de la universidad como institución universitaria.. ¡Ah!	acompañamiento	VALYC
292	sobre los principios que orientan la actividad de la universidad aparte de	pedagógico	L: 289-296
293	los procedimientos administrativos y a quién acudir, un conocimiento		
294	de la Ley y de esta institución que tiene más de doscientos años, hoy		
295	declarada patrimonio cultural de la humanidad.		
296			

## Matriz 23 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 1	Unidad de Significación	Categoría /Código
297	<b>Informante 1:</b> Eso no se hace con los docentes, los docentes en su mayoría trabajan y asumen que son ucevistas pero con un profundo desconocimiento de eso, por lo menos así me lo demuestra la experiencia. Es más profesores que han estado dando clases en la universidad, en los núcleos regionales pero nunca han venido a la universidad, me refiero a la sede Central (Caracas) así como alumnos que vienen a la universidad solamente cuando se gradúan, pero es que acaso se les da no solamente a los profesores, es que se les da a los estudiantes que ingresan en los centros regionales una inducción sobre la universidad, sobre la importancia histórica de la universidad, ah, sobre el valor histórico y los principios de la universidad, sobre todo en tiempos de oscuridad como los actuales en los cuales vivimos, tiempos de autoritarismo y totalitarismo militar.	Complejidad de Experiencias	Intereses INTER L:300-303
298			
299			
300			
301			
302			
303			
304			
305			
306			
307	<b>Entrevistadora:</b> Profesor, no sé si en su departamento a algún instructor adscrito a cualquiera de los núcleos se le haya presentado algún problema con relación a estrategias, planificación, repitencia o deserción en las asignaturas que imparte. ¿Cómo han resuelto tales situaciones problemáticas y cómo ha sido ese proceso de acompañamiento.	Saberes y Haceres Docente	Evaluación del desempeño docente EVADD L:317-322
310			
311			
312			
313			
314			
315			
316			
317			
318			
319	Ya que tocas el tema, te informo que en Consejo de Escuela, estoy cansado de señalar que esta es una escuela de pedagogía que no se revisa, tenemos cursos en EUS-Capital o en otros núcleos regionales... donde algunas asignaturas como (se obvia los nombres de las asignaturas), donde hay más de noventa por ciento de aplazados... y entonces los profesores dicen... es que los alumnos son brutos o no estudian y no hay la posibilidad efectiva de que haya un proceso de orientación y de discusión en una escuela de pedagogía para buscar los factores externos e internos de por qué los altos índices de aplazados... entonces se evalúa al alumno pero nadie evalúa al profesor, al profesor no lo evalúa ni la cátedra, no lo evalúa el departamento, ni el tutor, no lo evalúa nadie, menos se autoevalúa, pareciera que el profesor entre más raspe a los alumnos es mejor profesor, cuando en una escuela de pedagogía que se precie de ser una escuela de pedagogía debería estar en un constante proceso de revisión en donde la cultura institucional como elemento orientador del proceso de perfeccionamiento pedagógico en crecimiento es sumamente importante, eso no se hace aquí, entonces pareciera que los brutos son los estudiantes y los que tienen el poder formal del conocimiento, en el marco de la cultura bancaria de Freire somos nosotros los docentes, si nosotros tenemos una asignatura y yo lo digo con mucho sentido de responsabilidad que haya muchos aplazados inmediatamente revisamos... aunque en este departamento, históricamente, tenemos más del setenta y cinco por ciento de aprobados, hay niveles de exigencia, el que no cumpla con esos niveles de exigencia de manera inequívoca tiene que estar aplazado no hay otra opción, eso demuestra que una escuela de pedagogía que no se revisa, donde no se revisan los procesos evaluativos... si hay alguna institución que debe revisar... los procesos pedagógicos son las escuelas de formación de formadores porque estamos creando una cultura hacia los docentes que van a ser los protagonistas de los procesos de evaluación y de formación del ciudadano que necesita la sociedad... entonces estamos castrando de entrada en las universidades; a los estudiantes y no solamente eso, en una escuela de pedagogía donde debería estar en los primeros semestres los mejores profesores en cuanto a formación, en cuanto a conocimiento amplio y suficiente de la disciplina, en relación a las estrategias que utiliza y que enamoren a los estudiantes en la carrera, entonces colocan a los profesores mas castradores que tienen el mayor nivel de aplazados, que tienen las peores estrategias pedagógicas y eso lo digo con sentido de responsabilidad porque estoy cansado de señalarlo en Consejo de Escuela, y bastante que lo han manifestado los estudiantes.	Complejidad de Experiencias	Interdisciplinariedad INTDI L:322-325
320			
321			
322			
323			
324			
325			
326			
327			
328			
329	entre más raspe a los alumnos es mejor profesor, cuando en una escuela de pedagogía que se precie de ser una escuela de pedagogía debería estar en un constante proceso de revisión en donde la cultura institucional como elemento orientador del proceso de perfeccionamiento pedagógico en crecimiento es sumamente importante, eso no se hace aquí, entonces pareciera que los brutos son los estudiantes y los que tienen el poder formal del conocimiento, en el marco de la cultura bancaria de Freire somos nosotros los docentes, si nosotros tenemos una asignatura y yo lo digo con mucho sentido de responsabilidad que haya muchos aplazados inmediatamente revisamos... aunque en este departamento, históricamente, tenemos más del setenta y cinco por ciento de aprobados, hay niveles de exigencia, el que no cumpla con esos niveles de exigencia de manera inequívoca tiene que estar aplazado no hay otra opción, eso demuestra que una escuela de pedagogía que no se revisa, donde no se revisan los procesos evaluativos... si hay alguna institución que debe revisar... los procesos pedagógicos son las escuelas de formación de formadores porque estamos creando una cultura hacia los docentes que van a ser los protagonistas de los procesos de evaluación y de formación del ciudadano que necesita la sociedad... entonces estamos castrando de entrada en las universidades; a los estudiantes y no solamente eso, en una escuela de pedagogía donde debería estar en los primeros semestres los mejores profesores en cuanto a formación, en cuanto a conocimiento amplio y suficiente de la disciplina, en relación a las estrategias que utiliza y que enamoren a los estudiantes en la carrera, entonces colocan a los profesores mas castradores que tienen el mayor nivel de aplazados, que tienen las peores estrategias pedagógicas y eso lo digo con sentido de responsabilidad porque estoy cansado de señalarlo en Consejo de Escuela, y bastante que lo han manifestado los estudiantes.	Saberes y Haceres Docente	Cosmovisión del hacer docente COSHD L:325-336
330			
331			
332			
333			
334			
335			
336			
337			
338			
339	entre más raspe a los alumnos es mejor profesor, cuando en una escuela de pedagogía que se precie de ser una escuela de pedagogía debería estar en un constante proceso de revisión en donde la cultura institucional como elemento orientador del proceso de perfeccionamiento pedagógico en crecimiento es sumamente importante, eso no se hace aquí, entonces pareciera que los brutos son los estudiantes y los que tienen el poder formal del conocimiento, en el marco de la cultura bancaria de Freire somos nosotros los docentes, si nosotros tenemos una asignatura y yo lo digo con mucho sentido de responsabilidad que haya muchos aplazados inmediatamente revisamos... aunque en este departamento, históricamente, tenemos más del setenta y cinco por ciento de aprobados, hay niveles de exigencia, el que no cumpla con esos niveles de exigencia de manera inequívoca tiene que estar aplazado no hay otra opción, eso demuestra que una escuela de pedagogía que no se revisa, donde no se revisan los procesos evaluativos... si hay alguna institución que debe revisar... los procesos pedagógicos son las escuelas de formación de formadores porque estamos creando una cultura hacia los docentes que van a ser los protagonistas de los procesos de evaluación y de formación del ciudadano que necesita la sociedad... entonces estamos castrando de entrada en las universidades; a los estudiantes y no solamente eso, en una escuela de pedagogía donde debería estar en los primeros semestres los mejores profesores en cuanto a formación, en cuanto a conocimiento amplio y suficiente de la disciplina, en relación a las estrategias que utiliza y que enamoren a los estudiantes en la carrera, entonces colocan a los profesores mas castradores que tienen el mayor nivel de aplazados, que tienen las peores estrategias pedagógicas y eso lo digo con sentido de responsabilidad porque estoy cansado de señalarlo en Consejo de Escuela, y bastante que lo han manifestado los estudiantes.	Saberes y Haceres Docente	Cosmovisión del hacer docente COSHD L:342-345
340			
341			
342			
343			
344			
345			
346			
347			
348			
349	entre más raspe a los alumnos es mejor profesor, cuando en una escuela de pedagogía que se precie de ser una escuela de pedagogía debería estar en un constante proceso de revisión en donde la cultura institucional como elemento orientador del proceso de perfeccionamiento pedagógico en crecimiento es sumamente importante, eso no se hace aquí, entonces pareciera que los brutos son los estudiantes y los que tienen el poder formal del conocimiento, en el marco de la cultura bancaria de Freire somos nosotros los docentes, si nosotros tenemos una asignatura y yo lo digo con mucho sentido de responsabilidad que haya muchos aplazados inmediatamente revisamos... aunque en este departamento, históricamente, tenemos más del setenta y cinco por ciento de aprobados, hay niveles de exigencia, el que no cumpla con esos niveles de exigencia de manera inequívoca tiene que estar aplazado no hay otra opción, eso demuestra que una escuela de pedagogía que no se revisa, donde no se revisan los procesos evaluativos... si hay alguna institución que debe revisar... los procesos pedagógicos son las escuelas de formación de formadores porque estamos creando una cultura hacia los docentes que van a ser los protagonistas de los procesos de evaluación y de formación del ciudadano que necesita la sociedad... entonces estamos castrando de entrada en las universidades; a los estudiantes y no solamente eso, en una escuela de pedagogía donde debería estar en los primeros semestres los mejores profesores en cuanto a formación, en cuanto a conocimiento amplio y suficiente de la disciplina, en relación a las estrategias que utiliza y que enamoren a los estudiantes en la carrera, entonces colocan a los profesores mas castradores que tienen el mayor nivel de aplazados, que tienen las peores estrategias pedagógicas y eso lo digo con sentido de responsabilidad porque estoy cansado de señalarlo en Consejo de Escuela, y bastante que lo han manifestado los estudiantes.	Saberes y Haceres Docente	Cosmovisión del hacer docente COSHD L:349-357
350			
351			
352			
353			
354			
355			
356			
357			
358			



## Matriz 23 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 1	Unidad de Significación	Categoría /Código
399	<b>Entrevistadora:¿y todavía no se ha hecho nada al respecto?...</b>		
400	<b>Informante 1:</b> Bueno, aquí se le tiene miedo a todos los		
401	feudos...incluido el de (se obvia nombre de Departamentos).		
402	<b>Entrevistadora:¿quiénes son los feudos?...</b>		
403	<b>Informante 1:</b> yo digo...yo llamo a los departamentos especie de		
404	feudos...y entonces cada feudo tiene su señor feudal...incluso tienen		
405	algunas biblias...por eso yo...antes decía por ejemplo...que la biblia del		
406	departamento era Melinkoff y entonces qué fue lo que yo		
407	hice...bueno...cambié todo eso...desde que empecé a ser jefe de		
408	departamento...y empecé a decirle a los alumnos que no me citen a		
409	Melinkoff...entonces...la biblia anteriormente en Psicología era Piaget		
410	ahora es Vigotsky ...y entonces...cada quien...hay un señor...el señor		
411	feudal, así...cada departamento es una especie de feudo... estamos en		
412	el siglo XXI ya a punto de terminar la primera década...y <b>esta es una</b>	Saberes y Haceres Docente	Curriculo CURRI L:412-416
413	escuela que incluso tiene ...diez años discutiendo un nuevo diseño		
414	curricular y todavía no nos hemos puesto de acuerdo...tenemos.....a		
415	los estudios universitarios supervisados con un diseño curricular		
416	<b>desfasado que tiene más de treinta años</b> y todavía <b>no nos hemos puesto</b>	Saberes y Haceres Docente	Programas de Estudio PROGE L:416-419
417	de acuerdo en cambiarlo, cambiar nuestro currículo...tenemos		
418	programas de estudio que hay que revisarlos urgentemente frente a lo		
419	que demanda el país, hay una realidad social que no podemos dejar de		
420	lado, debemos ir en consonancia con ella, <b>debemos formar y formarnos</b>	Complejidad de Experiencias	Realidad Social REALS L:420-426
421	ajustados a esa realidad social y estamos formando a unos egresados que		
422	no tienen absolutamente pertinencia con lo que es la política de		
423	formación para incorporarse a dar clase en los diferentes entornos		
424	sociales del sistema escolar y educativo venezolano...un egresado en		
425	EUS generalista...y no ha habido forma ni manera de que haya la		
426	<b>voluntad política de cambiar eso... los feudos en una u otra forma se han</b>	Complejidad de Experiencias	Intereses INTER L:426-428
427	<b>opuesto a eso...allí está...y los que manejan los feudos quieren</b>		
428	<b>mantener más control...incluso el departamento en la última</b>		
429	<b>reforma...hicimos un documento escrito...donde cuestionábamos la</b>		
430	<b>forma en que se presentaba ese proyecto con muchas debilidades y por</b>	Complejidad de Experiencias	Intereses INTER L:429-432
431	<b>otro lado pues incrementando los poderes de algunos feudos y</b>		
432	<b>debilitando a los que a ellos no le interesaban...</b> por lo demás, el		
433	departamento (se obvia nombre) históricamente... ha sido .... bien visto		
434	en esta Escuela...y <b>eso se logra con el trabajo que hemos venido</b>	Saberes y Haceres Docente	Diversidad de Roles DIVER L:434-438
435	realizando y difundiendo, con nuestra presencia en reuniones de Cátedra		
436	y Departamento, con nuestras participaciones en distintas Comisiones y		
437	diferentes cargos académico-administrativo que hemos <b>asumido, con</b>		
438	<b>tutorías de trabajos de Licenciatura</b> , o sea no es un departamento que		
439	señale que sus profesores estén haciendo investigación y por ello hay		
440	que colocarle la mínima carga académica y no lo podemos ocupar con		
441	darle una tesis ni como tutor ni como jurado, menos incorporarlo en una		
442	Comisión, muchos menos pedirle que hagan presencia en la Escuela,		
443	nosotros también <b>tenemos docentes</b> investigadores y allí están		
444	formándose para ello, investigando, aprendiendo haciendo y		
445	cumpliendo con cada una de las funciones de <b>la Universidad</b> .	Gestión del acompañamiento pedagógico	Formación permanente FORMP L:443-446
446	<b>Entrevistadora:¿Qué propone usted para mejorar tal situación?...</b>		
447	<b>Informante 1:</b> Propongo <b>cambiar las estructuras,cambiar los</b>		
448	<b>departamentos,que las estructuras sean como una especie más que</b>		
449	<b>departamentos, Sean...especie de órganos que tuviesen capacidad de</b>	Complejidad de Experiencias	Multireferencialidad MULTI L: 448-459
450	<b>decisión que verdaderamente hubiese mayor control... que la política</b>		
451	<b>no fuera una política de contratación a tiempo convencional sino a</b>		
452	<b>tiempo completo y dedicación exclusiva...con la finalidad de</b>		
453	<b>perfeccionar los procesos de acompañamiento pedagógico de la</b>		
454	<b>cátedra y los departamentos en el marco de su ámbito de competencias</b>		
455	<b>y funciones cumplieran... con sus responsabilidades...y bueno... tratar</b>		
456	<b>de cambiar una estructura que ya está obsoleta...por una estructura</b>		
457	<b>más dinámica...donde efectivamente en el marco de la teoría de la</b>		
458	<b>complejidad y de la transdisciplinariedad se pudiese discutir sobre los</b>		
459	<b>diferentes procesos de manera dialógica, constructiva e innovadora.</b>		
460			

## Matriz 23 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 1	Unidad de Significación	Categoría /Código
461	<b>Informante 1:</b> Que a los docentes instructores verdaderamente se le	Complejidad de Experiencias	Interdisciplinariedad INTDI L:461-467
462	brinde un proceso de acompañamiento para ello habría que supervisar		
463	efectivamente a los tutores, que se le brinde un proceso de inducción, no		
464	solo para que conozca las distintas instancias de la UCV, que se le dé la		
465	oportunidad de trabajar en cada uno de los programas de estudio (EUS,		
466	Componente Docente y el Régimen Anual) sino también sobre		
467	estrategias pedagógicas, que en todos los programas de formación, se		
468	reflejen lecturas básicas relacionadas con el área de conocimiento y que		
469	sea discutida con el tutor y otros profesores del Departamento, que		
470	verdaderamente asistan a una o dos clases como oyentes de profesores		
471	que ya están en el escalafón universitario.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Formación permanente FORMP L:478-487
472	Uno de los docentes instructores que entrevisté, me decía que su		
473	acompañamiento era nulo, pero por su cuenta se estaba formando		
474	adquiriendo nuevos conocimientos a través de un postgrado en el área.		
475	<b>Entrevistadora:¿Cree usted que eso es suficiente en su proceso de</b>		
476	<b>formación?</b>		
477	<b>Informante 1:</b> Eso no es un problema coyuntural...eso tiene que estar		
478	insertado...vuelvo y les reitero...en el marco de una política de		
479	perfeccionamiento permanente y de formación...no es que el tutelado		
480	haga postgrado por hacer postgrado... sino que ese postgrado debe estar		
481	adscrito a una línea de investigación y esa línea de investigación en		
482	concordancia con una debilidad académica que tenga la institución y los		
483	núcleos para ir perfeccionándola en los procesos pedagógicos		
484	académicos y gerenciales que se dan... en el tiempo y circunstancia en		
485	las cuales se dan los procesos...Su postgrado debe representar solo una		
486	parte de esa formación pero es necesario el acompañamiento.		
487	<b>Entrevistadora:Para finalizar y con relación a un acercamiento</b>		
488	<b>entre los docentes instructores adscritos a los centros regionales,</b>		
489	<b>¿cree usted que la Escuela debería garantizar boletos aéreos y</b>		
490	<b>viáticos a los docentes instructores por lo menos dos veces por año</b>		
491	<b>como una opción para encontrarse con su superior inmediato,</b>		
492	<b>aclarar dudas, expresar opiniones, compartir experiencias, asistir a</b>		
493	<b>reuniones de cátedra y/o departamento, en fin, mejorar o llevar a</b>		
494	<b>cabo el proceso de acompañamiento pedagógico?....</b>		
495	<b>Informante 1:</b> No sólo creo que debería ser así sino también viceversa,		
496	es decir, que los jefes de cátedra y/o departamento y los tutores		
497	académicos deberían asistir a los centros regionales, pero por razones		
498	presupuestarias eso no se da. Aunque déjame decirte que el año pasado		
499	invité a los profesores de los centros regionales a una reunión para		
500	intercambiar experiencias y vivencias así como problemas y posibles		
501	alternativas de solución inherentes a sus prácticas pedagógicas y no		
502	hubo problema, la Escuela asumió los gastos de boletos aéreos y		
503	viáticos. Yo entiendo el problema presupuestario pero hay que buscar		
504	canales para que por lo menos se produzca un encuentro semestral entre		
505	el docente instructor y su superior inmediato. A manera de ejemplo		
506	déjame comentarte que nuestra política en el Departamento es cada jefe		
507	viaje a un centro regional distinto para que pueda reunirse con nuestros		
508	profesores, para abordar todo lo que hemos tratado en esta entrevista.		
509	<b>Entrevistadora:Muchas gracias profesor por su apoyo y su tiempo.</b>		
510	<b>Informante 1:</b> A ti, porque sé que tu trabajo está orientado a una posible		
511	búsqueda de la solución. Exitos y siempre a tu orden.		
512		Complejidad de Experiencias	Recursos Presupuestarios RECPR L:497-499
513			
514			
515			
		Complejidad de Experiencias	Recursos Presupuestarios RECPR L:504-506
		Complejidad de Experiencias	Política institucional POLIN L:507-510

## Actor Social 2

### Matriz 24 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 2	Unidad de Significación	Categoría /Código
1	<b>Entrevistadora:</b> Buenas tardes Profesor, gracias por concederme esta entrevista, en medio de tantas ocupaciones que tiene. Le explico entonces, tal como le informé antes, estoy realizando mi tesis doctoral titulada: <b>Gestión de la Formación del Docente Instructor Universitario: Teoría-Praxis de sus actores sociales, siendo uno de sus propósitos: Identificar el proceso de orientación, apoyo y/o asesoramiento pedagógico en la formación del docente instructor que los Jefes de Cátedras y/o Departamentos le ofrecen en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. ...Por tanto quisiera a través de este proceso de interacción, obtener información valiosa relacionada con el acompañamiento pedagógico que usted brinda como Jefe de Cátedra a los docentes instructores a su cargo. En primer lugar, quisiera conocer ¿Qué significa para usted el acompañamiento pedagógico?...</b>		
15	<b>Informante 2:</b> Bueno el acompañamiento es una guía, es un soporte, es un apoyo, a cualquiera que esté en formación...o sea hay dos niveles, está lo que es apoyo pedagógico o acompañamiento pedagógico a los estudiantes que tienen algún tipo de dificultad, pero entiendo que a lo que tú refieres o lo que te interesa es lo concerniente al apoyo pedagógico que se le brinda a los profesores instructores que están en proceso de formación...y bien como te decía es un apoyo que brindamos los jefes de cátedra o los jefes de departamento a nuestros docentes, incluso, aquellos que fueron designados tutores académicos, es decir, tutor o tutora del ganador o ganadora del concurso de oposición, en otras palabras, el seguimiento y orientación que presta el tutor académico a los docentes que están en programa de formación.	Gestión del Acompañamiento Pedagógico	Significado del acompañamiento pedagógico SIGAP L:16-27
27	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cuál es su experiencia como jefe de Cátedra en el marco del acompañamiento pedagógico en los Estudios Universitarios Supervisados?		
30	<b>Informante 2:</b> Bueno si lo primero es eso, o sea, recuerda que nosotros, la escuela de educación tiene tres regímenes de trabajo, un régimen anual con tres menciones, tanto en el diurno como en el nocturno., tienes otro régimen que es el componente docente, que son estudiantes de otras carreras que una vez culminada buena parte de su carrera original hacen una formación pedagógica para salir con dos títulos, o sea en la Escuela de Educación se les da la licenciatura con mención en la especialidad de su Escuela de origen y están los estudios universitarios supervisados y que bien sabes que están en cinco núcleos que son región capital, Centroccidental con sede en Barquisimeto, Amazonas, Bolívar y Barcelona, cubrimos todo el país, el trabajo con los EUS. para darte una mejor panorámica, aunque sé que lo conoces como docente de esta Escuela, los EUS tienen treinta y tantos años de fundado, de creado, se crean originalmente con la intención de profesionalizar de darle un título de licenciatura a docentes en ejercicio no licenciados, bachilleres docentes, maestros, etc. que cumplían labores como docentes pero no tenían el título de profesor lo cual tiene una serie de implicaciones, la más sencilla porque no cobran igual un bachiller docente que un licenciado, entonces esa fue la primera intención, sin embargo, con la proliferación de otras instituciones que brindan formación docente en servicio en los últimos años es muy frecuente ver estudiantes que entran a la licenciatura sin tener la práctica sin estar en ejercicio o sea son bachilleres que inician su licenciatura. Ahora situándome en tu pregunta, <b>mi experiencia como jefe de cátedra en lo que al acompañamiento pedagógico se refiere en los EUS déjame decirte que es prácticamente virtual, me contacto con los profesores de vez en cuando a través del correo electrónico, muy poco contacto personal tenemos.</b>	Saberes y Haceres Docente	Programas de Estudio PROGE L:32-39
54		Gestión del Acompañamiento Pedagógico	Comunicación COMUN L:54-58



**Matriz 24 (cont)**

N° de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 2	Unidad de Significación	Categoría /Código
185	<b>Informante 2:</b> Vamos formando las personas en cada uno de los	Gestión del acompañamiento pedagógico	Formación
186	núcleos hasta que tenga las capacidades y eso no implica que ahí se		
187	rompa el vínculo, ya por ejemplo en el caso de Barquisimeto aunque		
188	yo considero ya que la profesora que está encargada de las asignaturas		
189	tiene la formación suficiente etcétera, eso no implica para que sigamos		
190	manteniendo el contacto y ella siga haciendo las consultas etcétera...	Permanente	
191	<b>Entrevistadora:</b> Profesor gracias por su valioso tiempo y por la	FORMP	
192	información brindada...feliz tarde...	L:185-186	
193	<b>Informante 2:</b> Siempre a la orden...		
194			
195			

## Matriz 25

## Actor Social 3

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 3	Unidad de Significación	Categoría /Código
1	<b>Entrevistadora:</b> Buenos días profesora, gusto en saludarla, y agradecerle esta entrevista que me ha concedido con la cual quiero reconstruir dialógicamente, algunos pasajes de sus vivencias y experiencias como Tutora Académica de dos docentes instructores de la UCV en Plan de Formación. Le informo que la información que usted debe, será de estricta confidencialidad solo para efectos de mi tesis doctoral en el Programa de Gerencia que curso en la Universidad Yacambú. Para iniciar le pregunto: ¿Cuántos docentes instructores en programa de formación tiene en estos momentos y a qué centro regional están adscritos?		
2	Tengo dos docentes en Programa de Formación, pero a lo largo de mi carrera he sido tutora de muchos otros docentes que ya están en el escalafón universitario. Una está adscrita a la Cátedra(se obvia) en Caracas y otra a la Cátedra (se obvia) en el núcleo regional (se obvia).		
3	<b>Entrevistadora:</b> En líneas generales ¿Considera usted que sus tutores han cumplido cabalmente con sus programas de formación?		
4	<b>Informante 3:</b> Por supuesto que han cumplido responsablemente con el Programa de Formación, de lo contrario, se elaboraría un informe negativo razonado, en mi caso, no he tenido problemas, solo una docente que no culminó el Programa de Formación porque en pleno programa de formación renunció a la Escuela y se fue.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Realimentación REALI L:18-20
5	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cómo ha sido el acompañamiento que usted le ha brindado a sus tutores en programa de formación?		
6	<b>Informante 3:</b> Pienso que el acompañamiento que le he brindado puede catalogarse como exigente y debe ser así, para eso uno elabora un programa de formación con cuatro períodos que representan dos años que deben cumplir cabalmente los docentes instructores y un temario para la lección pública así como el trabajo final. Si no los cumple los llamo a capítulo y los oriento, los escucho, los estímulo para que sigan adelante y les recuerdo que está en juego su carrera docente, su futuro en la universidad.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Valores y creencias VALYC L: 25-28
7	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para que los docentes instructores cumplan cabalmente con su programa de formación?	Gestión del acompañamiento pedagógico	Seguimiento SEGUI L:29-32
8	<b>Informante 3:</b> Registro cada encuentro con ellos, fecha, actividades realizadas, por realizar, discusión de lecturas recomendadas, etc y asigno un próximo encuentro en caso de ser necesario donde deben adelantar lo conversado en función a cada uno de los períodos que refleja el programa de formación, y en la medida que vayan cumpliendo voy elaborando los informes y entregando hacia las instancias respectivas, es decir, al Consejo de Escuela, al Consejo de Facultad.	Saberes y Haceres Docente	Cosmovisión del hacer docente COSHD L: 36-41
9	<b>Entrevistadora:</b> ¿Sólo a esas dos instancias o también envía copia a la Cátedra y al Departamento?		
10	<b>Informante 3:</b> No, solo a esas instancias se envía copia del Informe. El Departamento se entera que la tutora pasa el Informe por el Consejo de Escuela y listo, eso basta.	Complejidad de experiencias	Realidad Social REALS L:46-48
11	<b>Entrevistadora:</b> ¿No cree usted que la Cátedra y el Departamento también debería conocer el contenido del Informe para de alguna manera informarse o apoyar el acompañamiento pedagógico que usted realiza?		
12	<b>Informante 3:</b> Mi responsabilidad es ante esas instancias, los jefes de cátedra y departamento que se encarguen de hacer sus respectivos informes o pedirle a los que están en programa de formación los informes presentados por sus tutores.	Complejidad de experiencias	Autoritarismo AUTOR L:53-56
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			

## Matriz 25 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 3	Unidad de Significación	Categoría /Código
59	<b>Entrevistadora:</b> ¿Pero el deber ser es que usted comunique a los jefes		
60	<b>inmediatos de esos docentes, lo relacionado con las actividades</b>		
61	<b>asignadas en el plan de formación, por lo menos envíarle copia del</b>		
62	<b>documento?</b>		
63	<b>Informante 3:</b> Ya te dije cuál es mi responsabilidad.		
64	<b>Entrevistadora:</b> ¿En cuanto al Informe, lo elabora usted o los		
65	<b>docentes instructores?</b>		
66	<b>Informante 3:</b> Como tutora giro instrucciones, incluso, les doy el	Complejidad	Intereses
67	formato, y ellos que lo llenan en computadora con los datos respectivos	de experiencias	INTER
68	atendiendo a cada período del programa de formación, yo lo reviso, hago		L:66-70
69	los ajustes necesarios, se los devuelvo para que hagan las correcciones,		
70	lo firmo y entrego a las instancias que te dije. Es un formato básico que		
71	ellas perfectamente pueden llenar, que contiene asignaturas que dicta,		
72	número de horas, número de estudiantes, cursos y talleres realizados,		
73	investigaciones realizadas, perfectamente eso lo pueden llenar ellas		
74	mismas, es lo mas indicado, uno luego lo revisa y envía.		
75	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cómo concibe usted el acompañamiento		
76	<b>pedagógico para los docentes instructores en programa de</b>		
77	<b>formación?</b>		
78	<b>Informante 3:</b> El acompañamiento pedagógico lo concibo como un	Gestión del	Significado del
79	proceso de orientación a los docentes, de acompañamiento como lo dice	acompañamiento	Acompañamiento
80	la palabra, un guía, una mamá o un papá que le dice a su hijo este es el	pedagógico	Pedagógico
81	camino correcto. Es estar allí pendiente que el instructor cumpla		SIGAP
82	cabalmente con sus actividades y responsabilidades.		L:79-83
83	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cómo considera usted que se da el		
84	<b>acompañamiento pedagógico en la Escuela de Educación de la</b>		
85	<b>Universidad Central de Venezuela?</b>		
86	<b>Informante 3:</b> Bueno ya te hablé de mi, de mi experiencia, pero escucho		
87	y sé con propiedad que a veces los tutores no saben por donde van sus	Complejidad de	Multiferencialidad
88	tutores, no saben qué hacen, a qué se dedican, si cumplen o no,	experiencias	MULTI
89	incluso, hay algunos tutores que están tan ocupados que ni siquiera se		L: 88-92
90	reúnen con los docentes, le dicen mándame un informe con tus		
91	actividades y listo, que tal?, y si ese docente está adscrito a un centro		
92	regional, peor, pobrecito alejado, desprotegido, sin saber el rumbo a		
93	tomar, pero así es nuestra Escuela y nadie le hace seguimiento a los		
94	docentes instructores en cuanto a las actividades que realiza, ojalá este	Gestión del	Seguimiento
95	trabajo tuyo sirva para ese llamado a la reflexión y para que se cumpla	acompañamiento	SEGUI
96	con las funciones que una tiene como tutora académica de los docentes	pedagógico	L:94-95
97	en formación.		
98	<b>Entrevistadora:</b> Como tutora académica, revisa las planificaciones		
99	<b>de sus docentes instructores y asiste al aula de clase para apreciar su</b>		
100	<b>labor o desempeño, como una estrategia de acompañamiento</b>		
101	<b>pedagógico?</b>		
102	<b>Informante 3:</b> Bueno, (risas) debe ser así, pero te confieso que no lo		
103	hago, pienso que eso lo debería hacer el jefe de cátedra. Y si son docentes		
104	adscritos a los EUS menos, no hay recursos presupuestarios para viajar,	Complejidad de	Política institucional
105	debería existir una política para que nosotros acompañáramos a nuestros	experiencias	POLIN
106	docentes en todos esos procesos y orientarlos en su labor docente y de		L:105-108
107	investigación. No solo eso también en los aspectos administrativos. Una		
108	cosa que puede ser importante para tu trabajo, es que yo no asisto a las		
109	clases de mis instructores, pero en ocasiones si los he invitado para que		
110	den algún tema en mis clases, eso también es parte del acompañamiento	Gestión del	Significado del
111	(risas).	acompañamiento	Acompañamiento
112	<b>Entrevistadora:</b> ¿Usted ha estado presente cuando ese(a)	pedagógico	Pedagógico
113	<b>instructor(a) da las Entrevistadora: clases?</b>		SIGAP
114	<b>Informante 3:</b> (risas) a dónde quieres llegar, me estás evaluando?, no		L:110-112
115	tengo problemas en ser sincera, a veces, he estado presente, otras veces		
116	es como mi auxiliar docente (risas) lo importante es que el docente se	Gestión del	Formación
117	prepara, se forma, se actualiza para dar la clase y eso es lo que nosotros	acompañamiento	permanente
118	perseguimos, docentes comprometidos, retadores, que se formen y	pedagógico	FORMP
119	actualicen		L:117-120
120			

## Matriz 25 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 3	Unidad de Significación	Categoría /Código
121	<b>Entrevistadora:</b> Fíjese que usted, señaló que las cátedras son las que deberían supervisar o asistir a las clases de los docentes instructores		
122	y luego dice que debería existir una política para que ustedes como tutores viajen, retomo una de mis preguntas iniciales, no es importante que la cátedra conozca el contenido del informe que usted presenta?, reoriento la pregunta, ¿no cree importante que deberían trabajar de manera mancomunada...?		
123			
124			
125			
126			
127			
128	<b>Informante 3:</b> (Interrumpe la pregunta), tú me estás evaluando?, tú conoces el Reglamento, una cosa es el ser y otra el deber ser. Ningún trabajo mancomunado, mucha gente estorba, cada quien con sus funciones.		
129			
130			
131			
132	<b>Entrevistadora:</b> Disculpe, siga con las preguntas orientadoras de la entrevista ¿Cuál es la frecuencia, de acompañamiento que usted brinda como tutora académica?		
133			
134			
135	<b>Informante 3:</b> No tengo una frecuencia determinada de acompañamiento pedagógico, son las que necesite el docente a nuestro cargo, generalmente hago un encuentro por cada informe, es decir, una semestral, de manera presencial claro está, lo otro lo podemos resolver por teléfono previamente, si tenemos algo que conversar, que agregar al informe, yo registro los encuentros presenciales y las llamadas telefónicas catalogadas como académicas. Uno tiene tanto trabajo, tantas comisiones, trabajos de investigación, tesis, en fin, que a veces uno deja de lado la importancia que tiene el reunirse con estos docentes noveles, y les toca llamarlos, pero ¿Me vas a preguntar quien costea las llamadas?	Gestión del acompañamiento pedagógico	Frecuencia del acompañamiento pedagógico FREAP L:135-140
136			
137			
138			
139			
140			
141		Saberes y Haceres Docente	Diversidad de Roles DIVER L: 141-144
142			
143			
144			
145			
146	<b>Entrevistadora:</b> No profesora, no es relevante para mi.		
147	<b>Informante 3:</b> Como que no. Es importante saber que uno gasta dinero llamando a sus tutorados y muchas veces a sus celulares, o ellos nos llaman a nosotros, y eso no debería ser, eso forma parte de su formación, la Escuela debería garantizar o permitir esas llamadas institucionales, registra esto que te estoy diciendo por favor.		
148			
149			
150			
151			
152	<b>Entrevistadora:</b> Si profesora todo se está grabando. Profesora y ¿Los materiales y libros que deben leer los docentes instructores para su posterior análisis y discusión, usted los facilita como tutora académica?		
153			
154			
155			
156	<b>Informante 3:</b> Si tengo los libros que necesitan lo presto, aunque ya me dejé de eso, después no lo devuelven aunque uno anote a quien se los prestó, siempre hay una excusa, antes lo hacía ahora depende del docente, si se ve responsable, uno sabe a quien prestarlo. Pero tú bien sabes que ellos están obligados a adquirirlos bien sea por la vía del préstamo o comprándolos. Están en la obligación de tenerlos si aparecen reflejados en su programa de formación y debemos aprovechar aunque sea ese único encuentro con ellos para que nos comenten que les pareció el texto, para que le sirvió en su programa de formación, cómo puede aprovechar el contenido para transmitirlo a sus alumnos y/o para incorporar aspectos básicos en el trabajo que deberá presentar para ascender. Una cuando elabora los programas de formación e incorpora esos textos es por algo, para algo sirve, sobre todo los textos que se indican deben servir para la forma como aborda su clase, como concibe el conocimiento pedagógico, como transmite ese saber, para todo eso debe servir las referencias, por eso el instructor tiene que señalar su importancia, lo debe hacer de manera oral y de manera escrita, incluso, debe fichar, esquematizar y presentar a su tutor. Tú sabes que es así o tú no lo hiciste cuando te tocó concursar y estar en programa de formación?. O tú no lo hace con tus tutorados?.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Realimentación REALI L:156-159
157			
158			
159			
160			
161			
162		Gestión del acompañamiento pedagógico	Seguimiento SEGUI L:162-167
163			
164			
165			
166			
167			
168			
169		Saberes y Haceres Docente	Modos del saber docente MODHD L:169-175
170			
171			
172			
173			
174			
175			
176			
177			
178			
179			
180			
181			



**Matriz 25 (cont)**

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 3	Unidad de Significación	Categoría /Código
182	<b>Entrevistadora:</b> Si profesora yo lo hice en plan de formación, pero		
183	quiero escuchar otras impresiones y con relación a mi tutorado,		
184	porque tengo uno solo, acordamos antes de presentar el tercer		
185	informe discutir los textos solicitados en el primer y segundo periodo		
186	y antes de presentar el cuarto informe, discutiremos los textos		
187	solicitados en el tercer y cuarto periodo. Como le dije mi intención es		
188	escuchar cómo es el acompañamiento pedagógico desde las voces y		
189	haceres de otros tutores académicos y no mi posición, entiende, es		
190	solo para no sesgar el discurso. Ahora bien, en cuanto a los		
191	materiales instruccionales que elabora el docente, ¿usted los revisa y		
192	envía las correcciones en caso de ser necesario?		
193	<b>Informante 3:</b> A veces lo reviso, depende de quien se trate, uno sabe a	Gestión del acompañamiento pedagógico	Gestión GESTI L:193-195
194	quien está tutorando y cómo está gestionando sus labores académicas.		
195	Y cuando los reviso si tengo observaciones la devuelvo por supuesto.		
196	Ah y déjame decirte que linda te quedó esa frase “el acompañamiento		
197	pedagógico desde las voces y haceres de otros tutores académicos”		
198	<b>Entrevistadora:</b> Gracias profesora forma parte de mi discurso en la		
199	tesis¿Alguna otra cosa que usted quiera agregar?		
200	<b>Informante 3:</b> Pensé que iba a ser mas corta la entrevista y me sentí		
201	que me estabas evaluando, pero no importa, lo que importa es que le		
202	paren a tu trabajo y se reorienta todo este proceso de acompañamiento		
203	pedagógico a los docentes instructores, no lo digo por mi (risas) sino		
204	por aquellos que figuran como tutores pero que otros hacen su trabajo,		
205	solo se limitan a pedir el informe y ya, pobrecitos sus tutorados. (risas)		
206	<b>Entrevistadora:</b> Muchas gracias profesora por su colaboración...		
207	<b>Informante 3:</b> A la orden y agradecida por considerarme para esta		
208	entrevista, recuerda que espero los resultados.		
209	<b>Entrevistadora:</b> Seguro cuenta con eso.		

## Matriz 26

## Actor Social 4

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 4	Unidad de Significación	Categoría /Código
1	Entrevistadora:Muy buenas tardes estimada colega, disculpe		
2	por disponer de su valioso tiempo, necesito que me permita		
3	establecer con usted una amena tertulia, mediante la cual		
4	podamos reconstruir dialógicamente, algunos pasajes de sus		
5	vivencias como docente instructor de la UCV. De antemano le		
6	informo que toda la información que usted debe, será de		
7	estricta confidencialidad y de carácter anónimo. La misma es		
8	de mucha importancia para mi tesis doctoral en el Programa de		
9	Gerencia que curso en la Universidad Yacambú. Le pregunto:		
10	¿Desde cuándo trabaja como Docente Instructora en esta		
11	Universidad ?		
12	<b>Informante 4:</b> Fui contratada como docente instructor por		
13	concurso de credenciales en el semestre 2008-1, en la Cátedra(se		
14	obvia nombre)		
15	Entrevistadora:Según su autoevaluación, ¿Cómo ha sido su		
16	desempeño docente durante ese transcurrir laboral?		
17	<b>Informante 4:</b> Bueno, podría decir que he contribuido con el	Saberes y Haceres	Evaluación del
18	aprendizaje de los estudiantes que se inician en la carrera de	Docente	desempeño docente
19	Licenciatura en Educación.Ahora bien, mi desempeño docente		EVADD
20	durante este tiempo, o mejor dicho el aprendizaje en el ámbito de		L:17-19
21	la asignatura que dicto corresponde al conocimiento y puesta en	Saberes y Haceres	Cosmovisión del
22	práctica de habilidades metodológicas para la detección de un	Docente	hacer docente
23	problema socio-educativo y su solución o soluciones. En reciente		COSHD
24	informe entregado al Jefe de Cátedra sobre los elementos de		L: 20-23
25	reflexión del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, califico mi		
26	actuación como Mediadora y Buena. No considero excelente mi	Saberes y Haceres	Evaluación del
27	actuación porque fui apresurada en explicaciones de contenidos,	Docente	desempeño docente
28	según las dudas de los estudiantes, me explico pienso que yo iba		EVADD
29	más allá de lo que me solicitaban causándoles confusión, reflejada		L:26-27
30	en el proceso y en el resultado de la construcción de saberes;	Complejidad	Incertidumbre
31	también los instrumentos de evaluación fueron muy técnicos	de Experiencias	INCER
32	soslayando el rico contenido cualitativo en el cual se revela la		L:29-35
33	complejidad socio-cognitiva y contextualizada que dice más que		
34	critérios de evaluación preestablecidos o escalas de estimación. No		
35	sé si con esto respondo a tu pregunta.		
36	Entrevistadora:Si perfectamente, gracias. Profesora ahora me		
37	interesa saber ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza		
38	en sus quehaceres de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los		
39	procesos antes referidos?		
40	<b>Informante 4:</b> Bueno yo me inclino hacia la motivación y el		
41	reconocimiento del estudiante como un ser humano activo en la	Gestión del	Motivación
42	construcción de sus significados, sus conocimientos, de manera	acompañamiento	MOTIV
43	que, como estrategia didáctica utilizo con mayor frecuencia podría	pedagógico	L:40-42
44	decirse que el trabajo cooperativo, exposiciones y participación en		
45	discusiones guiadas. Asimismo podría decirte que también utilizo	Saberes y Haceres	Estrategias didácticas
46	otras estrategias didácticas tales como: organizadores previos,	Docente	ESTDI
47	preguntas intercaladas, analogías, señalizaciones discursivas y		L:43-48
48	tipográficas, ilustraciones y organizadores gráficos. Para evaluar		
49	formativamente, me apoyo en el acompañamiento y corrección		
50	oportuna para la adquisición de los aprendizajes según los objetivos		
51	establecidos en la asignatura. La técnica didáctica que se utilizó en		
52	este semestre fue la observación participante y como instrumento	Saberes y Haceres	Técnicas de
53	de registro el Diario de Clases; para la evaluación sumativa, utilizo	Docente	evaluación
54	la corrección de procesos y resultados con ponderación numérica,		TECEV
55	establecimiento de criterios de evaluación ajustada a asignaciones		L:51-57
56	académicas y objetivos de la asignatura, apoyado en una Hoja de		
57	Registro Mixta como instrumento.		
58			

## Matriz 26 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 4	Unidad de Significación	Categoría /Código
59	<b>Entrevistadora:¿Cómo ha sido el acompañamiento didáctico-</b>		
60	<b>administrativo por parte del Jefe de departamento y de la</b>		
61	<b>cátedra a la cual pertenece?</b>		
62	<b>Informante 4: El jefe de Cátedra por lo general apoya mis</b>		
63	<b>iniciativas didácticas, de vez en cuando lo llamo para hablarle acerca</b>	Gestión del	Motivación
64	<b>de mi planificación y las estrategias que pienso desarrollar y siempre</b>	acompañamiento	MOTIV
65	<b>ha estado dispuesto a ayudarme o a contribuir con mi crecimiento</b>	pedagógico	L:62-67
66	<b>profesional, ha atendido y ha aclarado mis dudas las veces que se lo</b>		
67	<b>he solicitado. Bueno han sido pocos los contactos pero podría decir</b>		
68	<b>que satisfactorios. Lo único malo es que nuestra comunicación</b>		
69	<b>básicamente es por teléfono. En cuanto a lo administrativo también</b>	Gestión del	Comunicación
70	<b>he recibido acompañamiento, el proceso de comunicación ha sido</b>	acompañamiento	COMUN
71	<b>productivo en cuanto a la tramitación y ordenamiento de documentos</b>	pedagógico	L:68-72
72	<b>personales para mi contratación. Sucede también que, quizás por mi</b>		
73	<b>timidez en el aspecto de cobro, no se me ha dado información,</b>	Complejidad	Incertidumbre
74	<b>cuándo y cuánto cobraré, he escuchado las experiencias de mis</b>	de Experiencias	INCER
75	<b>compañeros de trabajo solamente y ha sido un error de mi parte el</b>		L:73-77
76	<b>no preguntar; pensé que al contratarme, esa información me la darían</b>		
77	<b>al inicio, tomando en cuenta mis experiencias en trabajos anteriores.</b>		
78	<b>Dado que egresé de EUS ya conocía la modalidad de estudios, de</b>		
79	<b>modo que el aspecto didáctico lo conocía, lo que significó un</b>		
80	<b>acompañamiento de apoyo a mis iniciativas; mientras que en el área</b>		
81	<b>administrativa solo supe, en parte, de mi jefe y otros aspectos, tales</b>		
82	<b>como: ¿Cuál es la cátedra a la que pertenezco?, ¿Mi jefe de cátedra?,</b>		
83	<b>¿Coordinador del núcleo como jefe o superior inmediato?,</b>		
84	<b>¿Funciones que ejerce dicho coordinador, solo se refieren al aspecto</b>		
85	<b>administrativo?... tuve y tengo confusión en cuanto a los aspectos</b>	Complejidad	Desconocimiento de
86	<b>administrativos ya que no fui informada sobre ello al momento de</b>	de Experiencias	Procesos
87	<b>mi contratación ni después.</b>		DESPR
88	<b>Entrevistadora:¿Cómo se siente ante tal situación?</b>		L:86-88
89	<b>Informante 4: Por una parte feliz, pienso que mi motivación</b>		
90	<b>intrínseca y trascendental va más allá de cualquier debilidad del</b>	Gestión del	Motivación
91	<b>acompañamiento administrativo. Amo mi trabajo, he recibido apoyo</b>	acompañamiento	MOTIV
92	<b>por parte de mis compañeros de planta: docentes, obreros, personal</b>	pedagógico	L:90-92
93	<b>administrativo, así como también de los profesores viajeros quienes</b>		
94	<b>gratamente me han aclarado algunas dudas administrativas en base a</b>	Complejidad	Desconocimiento de
95	<b>sus experiencias. De allí que considero tener alta motivación al logro.</b>	de Experiencias	Procesos
96	<b>Entrevistadora:¿Cuáles son los aspectos favorables y negativos</b>		DESPR
97	<b>que usted le encuentra a tal situación?</b>		L:94-96
98	<b>Informante 4: De manera general, lo favorable ha sido el contribuir</b>		
99	<b>al desarrollo de la autonomía docente y creatividad en cuanto al</b>		
100	<b>acompañamiento didáctico; de hecho déjame decirte que el jefe de</b>	Gestión del	Autonomía
101	<b>cátedra me exigió que al final del semestre, le entregara un informe</b>	acompañamiento	AUTON
102	<b>acerca de los elementos del proceso didáctico desarrollado, esta</b>	pedagógico	L:100-101
103	<b>actividad fue beneficiosa en relación con mi autoevaluación</b>		
104	<b>reflexiva, allí contemplé todo lo que hice en el transcurso del</b>	Saberes y Haceres	Cosmovisión del
105	<b>semestre, cómo lo hice, estrategias empleadas, resultados obtenidos,</b>	Docente	hacer docente
106	<b>etc. Lo desfavorable te puedo decir que en con respecto a lo</b>		COSHD
107	<b>administrativo, lo único negativo que puedo señalar fue que no se</b>		L:103-108
108	<b>me presentó al inicio los procedimientos pertinentes al pago de mis</b>		
109	<b>servicios ya que solo se me aclaró el tiempo de contratación, o sea,</b>	Complejidad	Desconocimiento de
110	<b>3 semestres, tú sabes que las contrataciones son por tres semestres</b>	de Experiencias	Procesos
111	<b>para no garantizar la estabilidad del docente por razones</b>		DESPR
112	<b>presupuestarias en la Universidad. Pero pienso que mi</b>		L:109-115
113	<b>responsabilidad también tenía que ser el preguntar para asesorarme.</b>		
114			
115			
116			
117			
118			
119			

## Matriz 26 (cont)

## Matriz 26 (cont)

Nº de	Transcripción de las Voces del Actor Social 4	Unidad de	Categoría
Nº de	Transcripción de las Voces del Actor Social 4	Significación	Código
Línea	Entrevistadora: ¿Qué significado tiene para usted el	Significación	/Código
182	acompañamiento pedagógico a través de los diversos medios de que se dispone como las		Significado del
183	plataformas que se disponen para el proceso de aprendizaje a distancia,	Complejidad	Acompañamiento
184	por allí pudiéramos mantenernos en contacto a través de correos,	Gestión del	pedagógico
185	grupos, foros de discusión, etc., con los jefes, bueno, no todos, aún hay	acompañamiento	RESCA
186	resistencia al cambio, a la novedad, a nuevas estrategias como el uso	De experiencias	EDCAP187
187	de las TIC. Aunque aquí también no todos los jefes, sabes		L:122-130
188	qué es así, todavía contamos con profesores que no tienen ni un correo	Saberes y Haceres	Uso de las TIC
189	electrónico, mucho menos manejan las TIC, prefieren el uso del	Docente	USTIC
190	teléfono (crisis). Pateo el sentido de jerarquía, básicamente mi contacto		L:188-190
191	que tienen que realizar en relación con la evaluación que hacen	Gestión del	Comunicación
192	presencial y de vez en cuando por la red dado que estamos en el	acompañamiento	COMUN
193	la sede central, no nos queda a la vuelta de la esquina, pero dejame	pedagógico	L:190-193
194	decirle que me resulta más una llamada telefónica para escuchar	Gestión del	Significado del
195	directamente a mis superiores y hacer cualquier consulta académica o	acompañamiento	Acompañamiento
196	aclarar cualquier duda de inmediato que escribir un correo y que nunca	acompañamiento	pedagógico
197	llegue respuesta o semanas más tarde y me imagino que es por la	pedagógico	pedagógico
198	cantidad de trabajo que tienen en Caracas que se dificulta el uso	pedagógico	pedagógico
199	a docente o sea la concepción		FREMP
200	bonsentido de la política docente.		L:194-198
201	Entrevistadora: ¿Cómo medido su experiencia en los EUU con		
202	acompañamiento pedagógico de los docentes instructores		
203	universitarios de los estudios de los supervisados? no basta	Gestión del	Significado del
204	las TIC, no es solo el conocimiento y uso de las TIC es necesario ese	acompañamiento	Acompañamiento
205	contacto humano, una palmada en la espalda, que exprese vas bien o	pedagógico	pedagógico
206	debes mejorar, pero tener a tu supervisor inmediato allí, poder		BIGDA institucional
207	formularle una pregunta, alguna inquietud o duda, que a veces	Complejidad	Complejidad
208	nos da flojera echar todo el cuento y eso son los de Experiencias	escribiendo	COMIN207
209	profesores que están más necesitados de la orientación y de		L:145-150
210	formación por parte de la cátedra que son los que es importante el	Gestión del	Significado del
211	acompañamiento no solo virtual sino personal, porque nos sentimos	acompañamiento	Acompañamiento
212	unos políticos aunque estoy seguro que han enviado como	pedagógico	pedagógico
213	caricaturas por las redes sociales de que los profesores de cátedras como		pedagógico
214	los jefes de cátedra para que hagan el acompañamiento a los		SIGAP
215	profesores con que cuando el profesor jefe sea de Cátedra o de		L:209-212
216	Departamento viene nos sentimos muy complacidos y realmente	Gestión del	Motivación
217	motivados porque eso es necesario para que vaya a los profesores y	acompañamiento	MOTIV
218	Entrevistadora: De acuerdo a lo que plantea o considera usted	pedagógico	L:213-220
219	importante el proceso de acompañamiento pedagógico a los		
220	docentes instructores universitarios de los estudios		
221	universitarios supervisados? ¿por qué?		
222	profesional e de feedback supuesto por escribirlo que tienen en	Complejidad	Política institucional
223	esta institución, me parece que es una política fundamental en	De experiencias	POLIN
224	relación con los sistemas a distancia que haya un acompañamiento		L:221-224
225	presencial de los jefes de cátedra y departamento a los profesores		Distancia Geográfica
226	adscritos a los centros regionales. Ojala fuese así, estuviésemos más	Complejidad	DISGE
227	profesores en condiciones de equidad a los profesores que estamos		L:163-169
228	en los núcleos por encontrarnos en una situación geográfica de		
229	incertidumbre e inseguridad que a veces tenemos y no sabemos qué		
230	lejos de aquí, de todas estas reuniones de formación,		
231	Entrevistadora: ¿cómo crees que se puede trasladar ese		
232	acompañamiento a los		
233	informes universitarios...	llosa	
234			
235			
236			
237			
238			
239			
240			
241			
242			
243			
244			
245			
246			
247			
248			
249			
250			
251			
252			
253			
254			
255			
256			
257			
258			
259			
260			
261			
262			
263			
264			
265			
266			
267			
268			
269			
270			
271			
272			
273			
274			
275			
276			
277			
278			
279			
280			
281			
282			
283			
284			
285			
286			
287			
288			
289			
290			
291			
292			
293			
294			
295			
296			
297			
298			
299			
300			
301			
302			
303			
304			
305			
306			
307			
308			
309			
310			
311			
312			
313			
314			
315			
316			
317			
318			
319			
320			
321			
322			
323			
324			
325			
326			
327			
328			
329			
330			
331			
332			
333			
334			
335			
336			
337			
338			
339			
340			
341			
342			
343			
344			
345			
346			
347			
348			
349			
350			
351			
352			
353			
354			
355			
356			
357			
358			
359			
360			
361			
362			
363			
364			
365			
366			
367			
368			
369			
370			
371			
372			
373			
374			
375			
376			
377			
378			
379			
380			
381			
382			
383			
384			
385			
386			
387			
388			
389			
390			
391			
392			
393			
394			
395			
396			
397			
398			
399			
400			

Informante 4: A la orden profesora, que le rinda la transcripción y que en el momento sea para mi... los medios más adecuados para que se dé de efectivamente?

**Informe**

**4:**

Todos los medios al alcance que tenga el profesor, por supuesto si estamos en un sistema mixto presencial y a distancia, hay que utilizar todos los medios, es importante que el profesor vaya una vez por semestre a Caracas a reunirse personalmente con la Cáte

dra pero por razones de comunicación y recursos presupuestarios no lo hemos hecho, deberíamos ser invitados semestralmente a reuniones, eso es lo que me parece a

Recursos

179	mi, pero se dice que la universidad no tiene recursos ni para que	Complejidad	Presupuestarios
180	vayamos a Caracas ni para que vengan nuestros jefes a los núcleos	De Experiencias	RECPR
181	a reunirse con nosotros (Risas).		L:179-181

**Matriz 27**

**Actor Social 5**

Matriz 27 (cont)  
Matriz 27 (cont)

Nº de	Transcripción de las Voces del Actor Social 5	Unidad de	Categoría
161	Entrevistadora: ¿Cómo ha sido el acompañamiento didáctico-	Significación	Categoría
162	administrativa y acompañación de los alumnos del Área Social para a la cual	Unidad de	Categoría
163	pertenecen?	Significación	Categoría
164	En mi trabajo. No se preocupe por la información que suministre	Significación	Categoría
165	es anónima y mi intención no es comprometerla. Recuerdo que es necesario	acompañamiento	Valores y referencias
166	preocuparse por la información que suministre. Recuerdo que es necesario	pedagógico	VALYC
167	debería. Yo creo que es importante que el apoyo a los docentes de sus	Gestión del	Autonomía
168	institución se cree benéfico y se cree en mi la confianza y seguridad de que	acompañamiento	AUTON
169	se pueda realizar con seguridad que cada uno de ellos sepa que tiene derecho	pedagógico	L: 67-69
170	libertad de la Cátedra de Autonomía para desarrollar el trabajo que se le		
171	debe de ejercer en el marco de Venezuela de cualquier modo, le informo que		
172	los estudiantes que se inscriben a talleres de actualización	Gestión del	Formación
173	Recién hace dos (2) semanas tuvimos un taller de actualización, bueno	acompañamiento	Formación laboral
174	siempre tenemos talleres de actualización, pero como te dije antes y	pedagógico	FORMP
175	de hecho, yo lo de necesitamos más contacto con nuestros jefes, que y		L: 17322-71434
176	nos digan chévere vas bien, o por el contrario, oye no me parece lo que se	Gestión de la	Comunicación
177	estás haciendo debes reorientar. O déjame explicarte como dar este	acompañamiento	Comunicación
178	contenido, o cuál es la mejor estrategia de aplicar, y de confianza	pedagógico	MUSFI38
179	necesaria para llevar adelante las asignaturas, bueno, cuando comentamos		L: 74-83
180	es importante que me informe al respecto, pero al jefe de cátedra o	Saberes y	Evaluación de
181	departamento, sentimos evidencia, pero yo no debe guiarse por el	experiencias	la calidad
182	planear. Aunque sabes el programa lo que uno debe guiarse por el	Completitud del	Mejoramiento
183	programa, pero particularmente considero que el programa debe	Docente	Mejoramiento
184	actualizarse, en ocasiones obvio algunas partes y agrego las que y	experiencias	Mejoramiento
185	considero en función a lo que he venido leyendo y aprendiendo en la	Gestión del	Mejoramiento
186	Maestría que curso, y a veces me da miedo que no esté haciendo lo	acompañamiento	Mejoramiento
187	correcto por que no se da ese contacto permanente y constante con	pedagógico	Mejoramiento
188	los estudiantes, cuando se inscriben a los talleres de actualización		
189	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Saberes y	Evaluación de
190	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	experiencias	Mejoramiento
191	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
192	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
193	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
194	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
195	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
196	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
197	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
198	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
199	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
200	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
201	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
202	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
203	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
204	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
205	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
206	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
207	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
208	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
209	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
210	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
211	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
212	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
213	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
214	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
215	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
216	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
217	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
218	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
219	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
220	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
221	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
222	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
223	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
224	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
225	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
226	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
227	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
228	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
229	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
230	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
231	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
232	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
233	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
234	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
235	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
236	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
237	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
238	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
239	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
240	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
241	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
242	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
243	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
244	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
245	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
246	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
247	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
248	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
249	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
250	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
251	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
252	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
253	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
254	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
255	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
256	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
257	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
258	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
259	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
260	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
261	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
262	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
263	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
264	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
265	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
266	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
267	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
268	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
269	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
270	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
271	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
272	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
273	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
274	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
275	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
276	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
277	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
278	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
279	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
280	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
281	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
282	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
283	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
284	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
285	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
286	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
287	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
288	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
289	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
290	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
291	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
292	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
293	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
294	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
295	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
296	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
297	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
298	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
299	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
300	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
301	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
302	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento
303	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	acompañamiento	Mejoramiento
304	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	pedagógico	Mejoramiento
305	podemos ir a la casa de los estudiantes y hablar con ellos, estratégicamente	Gestión del	Mejoramiento



acompañamiento pedagógico	Proyecto Pedagógico Institucional PPI 2014-2015
Saberes y Haceres Docentes	L:175-175
Complejidad de experiencias	Técnicas de evaluación TECEV
	L: 52-55
	Incidente INCER
	L: 120-122
Saberes y Haceres Docentes	
Complejidad de experiencias	

184 (Risas) Nº de Línea	Matriz 27 (cont) Transcripción de las Voces del Actor Social 5	Unidad de Significación	Categoría /Código
185	<b>Entrevistadora: ¿Pero los Jefes de Departamento y Cátedra los toman en cuenta, los invitan?</b>		
186			
187	<b>Informante 5:</b> Si, nos invitan pero por cuestión de costo como ya te dije	Complejidad de experiencias	Recursos Presupuestarios RECPR L: 187-190
188	no podemos ir. Si la Universidad no tiene recursos nosotros tampoco		
189	ganamos muy poco. Fíjate la última vez fui yo pero costeándome mis		
190	cosas, aproveché para averiguar cómo iba lo del concurso, porque eso se		
191	puso de moda aquí, cada quien pendiente que salga su concurso, pero claro		
192	también es interés y la disposición que uno tenga, pero es importante, uno	Complejidad de experiencias	Multireferencialidad MULTI L: 193-195
193	no puede actuar solo estaría cayendo en el riesgo de actuar de forma		
194	divorciada de lo que son los lineamientos de tu departamento, aunque a		
195	veces lo hagamos, a veces actuamos solos y eso lo sabes tú muy bien, tú		
196	haz ocupado varios de estos cargos directivos y sabes que es cierto lo que		
197	te estoy diciendo.		
198	<b>Entrevistadora:</b> Si así es profesora. Otra pregunta de interés para mi		
199	tesis doctoral ¿Usted entrega a su jefe de cátedra un informe de los		
200	resultados de cada semestre, y estos son devueltos con las respectivas		
201	correcciones por el jefe de cátedra o departamento?		
202	<b>Informante 5:</b> Si entrego el informe junto con las notas, pero los resultados	Gestión del acompañamiento pedagógico	Comunicación COMUN L:202-204
203	no los envía devuelto físicamente, ella lo hace llamándome y bueno como		
204	ella sabe que uno trabaja, [me siento extraña contándote todas estas cosas		
205	que ya tú sabes, que las haz vivido desde los diferentes ángulos](risas). Si		
206	al final del semestre lo enviamos y la profe nos llama para decir que le	Complejidad de experiencias	Multireferencialidad MULTI L: 207-213
207	llegó el sobre con el informe, generalmente nos dice que todo esta bien. Y		
208	a veces pensamos será realmente así, será que lo revisó. Lo que pasa es por		
209	lo menos en mi caso, en el informe decía además de los aspectos		
210	académicos que yo estoy haciendo la maestría (se obvia nombre) en el (se		
211	obvia nombre de la institución) y de pronto pocos días mas tarde recibimos		
212	una llamada solicitando esos datos y por eso nos preguntamos será qué lo		
213	revisó y no lo leyó? O sea, no quiero agregar elementos de juicio. Ya, ya,		
214	ya, no quiero seguir emocionándome contándote cosas que no debo porque		
215	no tengo elementos de juicio para opinar. Disculpa.		
216	<b>Entrevistadora:</b> Profesora por un momento olvidese que conozco esos		
217	detalles, porque yo tengo una perspectiva pero quiero escuchar las		
218	suyas y la de otros colegas para efectos de enriquecer mi tesis doctoral.		
219	<b>Continúo ¿Cómo describirías el acompañamiento que recibe?</b>		
220	<b>Informante 5:</b> Profesora creo que ya le respondí suficiente con relación a		
221	esto.		
222	<b>Entrevistadora:</b> Si tiene razón profesora. Usted ha hablado de		
223	llamadas telefónicas con sus jefes o específicamente con sus jefas de		
224	cátedra pregunto y el uso de las TIC?		
225	<b>Informante 5:</b> Yo tengo correo electrónico y la jefa de cátedra también y	Saberes y Haceres Docentes	Uso de las TIC USTIC L:227-229
226	todos creo en la Cátedra y el Departamento pero se ha visto cierta debilidad		
227	en cuanto al uso de esa técnica (correo electrónico), es como los estudiantes		
228	solicitamos su correo, nos lo dan, pero nunca o casi nunca lo revisan. Por	Saberes y Haceres Docentes	Uso de las TIC USTIC L:231-233
229	lo menos mi jefa de cátedra maneja el computador y de pronto recibo un		
230	correo de ella para pedirme un informe o una información específica, o		
231	hace uso del teléfono, pero ella me llama, pobre de aquellos compañeros		
232	que sus jefes se limitan al teléfono, pero que tienen que llamar mis		
233	compañeros a sus jefes, gastan un dineral, hay de todo un poco (risas)		
234	<b>Entrevistadora: ¿Existe independencia o autonomía a la hora de</b>		
235	<b>realizar los materiales instruccionales?</b>		
236	<b>Informante 5:</b> Esta autonomía hay que entenderla muy bien, que pasa con		
237	la materia (se obvia nombre) que está recién agregada en la plataforma		
238	moodle, es una propuesta nuestra, la misma fue sometida a validación por		
239	parte de la profesora jefa de cátedra, me dieron herramientas para		
240	actividades evaluativas en la plataforma, ósea es una propuesta. Yo		
241	siempre parto de lo siguiente, hay que proponer y ellos te avalan, esto es el		
242	deber ser pero lo hacen cuando pueden claro, de resto te dicen, te doy un		
243	voto de confianza.		
244			
245			
246			

**Matriz 27 (cont)**

<b>Nº de Línea</b>	<b>Transcripción de las Voces del Actor Social 5</b>	<b>Unidad de Significación</b>	<b>Categoría /Código</b>
247	Porque todo material instruccional debe tener un proceso de validación, así		
248	lo aprendí cuando era estudiante, entonces esa autonomía debe entenderse		
249	bien, yo diría tienes la iniciativa de elaborar un material instruccional o mas	Gestión del	Autonomía
250	que iniciativa la necesidad de elaborar ese material, bueno propónganlo a la	acompañamient	AUTON
251	cátedra. La cátedra lo revisa se le hace las evaluaciones pertinentes si se	o pedagógico	L:248-252
252	puede aplicar y de hecho se está haciendo, aunque la cátedra me dijo que		
253	todo estaba bien que siguiera adelante y luego le mandara un informe. Eso		
254	es lo que te digo el poco contacto es para decir, todo está bien, tienes un	Gestión del	Comunicación
255	voto de confianza, yo sé que como ser humano cometo errores y quisiera	acompañamient	COMUN
256	saber cuáles son para aprender de ellos. Pero nada pa'lante si todo está bien	o pedagógico	L:254-256
257	yo sigo con mi trabajo.		
258	<b>Entrevistadora:¿Alguna otra cosa que usted nos pueda agregar a</b>		
259	<b>nuestra tesis acompañamiento pedagógico</b>		
260	<b>Informante 5:</b> Acompañamiento pedagógico, el título es muy pertinente.	Gestión del	Significado del
261	porque más que supervisión, necesitamos acompañamiento verdad, si	acompañamient	Acompañamiento
262	porque una supervisión suena más a inspección, metas y criterios, cuando	o pedagógico	Pedagógico
263	el acompañamiento es aprender, promover el aprendizaje así lo es la calidad		SIGAP
264	de servicio y eso es lo que nosotros hacemos brindamos un servicio de	Saberes y	L:260-263
265	calidad a nuestros estudiantes que redundan en el bienestar institucional y la	Haceres	Calidad de la
266	calidad de la educación repercute en el ámbito personal y profesional. Para	Docente	educación CALED
267	finalizar si hay un acompañamiento pedagógico, al menos en mí sí, no como		L: 263-267
268	quisiera, pero lo hay.		
269	<b>Entrevistadora: Muchas gracias profesora por todos sus señalamientos,</b>		
270	<b>hasta luego.</b>		
271	<b>Informante 5:</b> Hasta luego profesora, un placer compartir con usted este		
272	tema y por favor recuerda no comprometerme que pronto voy a concurso de		
273	oposición, tú sabes cómo son estas cosas y a veces a la gente no le gusta		
274	que hablemos con sinceridad y con la verdad por delante.		

## Matriz 28

## Actor Social 6

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 6	Unidad de Significación	Categoría /Código
1	<b>Entrevistadora:</b> Buenas tardes profesor, para mi es un placer saludarlo, disculpe por ocuparlo en su valioso tiempo, pero necesito		
2	que me permita establecer una amena tertulia con usted, para		
3	reconstruir dialógicamente, algunos pasajes de sus vivencias como		
4	docente instructor de la UCV. Quiero decirle que usted será		
5	protagonista de una reproducción o aproximación de sentidos y		
6	significados de la experiencia vivida como sujeto-docente-contratado		
7	de la Universidad Central de Venezuela. Le reitero que toda la		
8	información que usted debe, será de estricta confidencialidad. La		
9	misma tal como le expresé es para fines doctorales, estoy desarrollando		
10	mi tesis doctoral en el Programa de Gerencia en la Universidad		
11	Yacambú. Gracias nuevamente e inicio mis preguntas:		
12	<b>¿Desde cuándo trabaja como profesor(a) contratado en esta</b>		
13	<b>Universidad?</b>		
14	<b>Informante 6:</b> Me inicié en Enero de 2004, con los cursos (se obvia) y		
15	siempre he estado adscrito a la Cátedra (se obvia) y concursé en el año		
16	2008.		
17	<b>Entrevistadora:</b> Según su autoevaluación, ¿Cómo ha sido su		
18	<b>desempeño docente durante ese transcurrir laboral?</b>	Saberes y	Evaluación del
19	<b>Informante 6:</b> Bueno, he asistido puntualmente al centro de trabajo.	Haceres Docente	desempeño docente
20	También he desarrollado la planificación de los cursos académicos con		EVADD
21	calidad tal cual como lo ha pautado la programación del Consejo de		L: 20-25
22	Escuela e igualmente he operacionalizado todas mis planificaciones		
23	curriculares de acuerdo a lo convenido con los estudiantes, interactuantes		
24	de mis cursos. Vale destacar que como parte de mi desempeño docente		
25	también he sido jurado de trabajos de licenciatura, tutor de varios trabajos;	Saberes y	Experiencias
26	y te reitero algo que pienso puede ser de valor para tu trabajo de	Haceres Docente	académicas
27	investigación: fui contratado desde Enero de 2004 hasta Febrero de 2008,		EXPAC
28	fecha en la que concursé y gané un medio tiempo en esta institución.		L: 26-29
29	Cuando digo que para ti debe ser importante es que el año 2008 marca una		
30	ruta distinta desde ese momento entro en período de formación como todo		
31	profesor que gane un concurso de oposición en esta casa de estudios. Digo		
32	en esta casa de estudios porque también trabajo en (se obvia institución) y		
33	allí como en otras universidades no se concursa.		
34	<b>Entrevistadora:</b> Gracias profesor por puntualizar ese aspecto		
35	<b>específico que como bien señala será de gran importancia para mi</b>		
36	<b>trabajo, ahora bien, ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza</b>		
37	<b>en sus quehaceres de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación que</b>		
38	<b>realiza?</b>		
39	<b>Informante 6:</b> Te cuento que yo he tenido que recurrir a mis vivencias de	Gestión del	Autonomía
40	pregrado y estudiar del postgrado, puesto que en este departamento y en la	acompañamiento	AUTON
41	misma cátedra, no he recibido invitaciones para reunirme con ellos en	pedagógico	L: 40-48
42	Caracas, como tampoco me han visitado aquí en (se obvia nombre del		
43	centro regional), pese a las reiteradas solicitudes que he enviado ante los		
44	coordinadores de las instancias administrativas antes indicadas, por lo tanto		
45	he tenido que comprar textos de estrategias de enseñanza y evaluación para		
46	así complementar las que se sugieren en los programas de las asignaturas	Saberes y	Estrategias didácticas
47	que he administrado. También es valioso acotar que mi trabajo docente lo	Haceres Docente	ESTDI
48	he direccionado mediante las estrategias que aprendí y aprendo de mis		L:48-52
49	profesores de pre y postgrado. Es decir, lo que aprendí como estudiante de		
50	este mismo núcleo y lo que aprendo actualmente en el postgrado que estoy		
51	haciendo.		
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			

## Matriz 28 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 6	Unidad de Significación	Categoría /Código
59	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cómo ha sido el acompañamiento didáctico-administrativo de parte del departamento y de la cátedra a la cual pertenece?		
60			
61			
62	<b>Informante 6:</b> Ha sido muy superficial y hasta cierto punto casi	Gestión del acompañamiento pedagógico	Frecuencia del acompañamiento pedagógico FREAP L: 62-64
63	inexistente, tanto en mis momentos de profesor contratado como a partir		
64	que soy profesor ganador del concurso. En sí las autoridades del		
65	departamento y de la cátedra a la cual pertenezco, me han dejado trabajar		
66	con soltura y en un ambiente de libertad de cátedra; claro ellos me exigen		
67	no salirme de lo estipulado en los programas de los cursos que están bajo		
68	mis responsabilidades académicas. Te puedo decir que hasta el momento	Gestión del acompañamiento pedagógico	Seguimiento SEGUI L:68-74
69	solo he recibido tutorías de parte del actual jefe de cátedra, pero más de		
70	forma asistematizada, muy informal; bueno siempre con mucha delicadeza		
71	y exquisitez didáctico-académica. Ahora después que concursé tengo otra		
72	instancia mas a quien rendirle cuentas y ese es mi tutor académico, es poco		
73	el contacto con él, pero las veces que se ha dado ha sido muy productivo.		
74	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cómo se siente ante tal situación?		
75	<b>Informante 6:</b> Bueno, a veces uno se siente como desprotegido en el	Complejidad de experiencias	Incertidumbre INCER L: 76-82
76	sentido de no poder contar con una ayuda directa que permita realizar un		
77	trabajo de mayor calidad, efectividad y status académico. También esto		
78	ocasiona choques con los estudiantes; porque algunos viajan a Caracas a		
79	cursar ciertas asignaturas y generan comentarios sobre algunas estrategias		
80	y contenidos que uno utiliza, que para ellos resultan anacrónicos y fuera	Saberes y Haceres Docente	Praxis pedagógica PRAXP L:82-85
81	del contexto contemporáneo. De cierto modo uno siente que carece de un		
82	apoyo valioso que le permita mejorar los procesos de enseñanza-		
83	aprendizaje, como también los procesos de evaluación y realimentación de		
84	interacción con los estudiantes, te reitero, el contacto propiamente dicho		
85	con las personas encargadas de las jefaturas del departamento y de la		
86	cátedra, incluso, me atrevo a agregar nuevamente al tutor académico, se	Gestión del acompañamiento pedagógico	Seguimiento SEGUI L: 86-89
87	limitan a enviar al final de todo el semestre un resumen de las actividades		
88	cumplidas durante ese lapso administrativo, pero no se reciben sugerencias		
89	de mejorar el desempeño docente cumplido y esto es lo que	Complejidad	Incertidumbre INCER L: 90-98
90	verdaderamente debería prevalecer para hablar propiamente de un		
91	acompañamiento pedagógico, que nos den herramientas para reconocer		
92	nuestros errores y fortalecerlos o sencillamente para repotenciar nuestros		
93	aciertos, que nos suministren bibliografías, que nos expresen una palabra		
94	para mejorar o enriquecer lo que hacemos, o para felicitarnos si ese es el		
95	caso. Tener a nuestros superiores inmediatos cara a cara para disertar entre		
96	iguales o casi iguales y que no se limite nuestra interacción a un		
97			
98	simple informe técnico.		
99	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cuáles son los aspectos favorables y negativos que		
100	usted le encuentra a tal situación?		
101	<b>Informante 6:</b> Bueno lo positivo radica en la libertad de toma de	Gestión del acompañamiento pedagógico	Autonomía AUTON L: 101-103
102	decisiones en los diferentes cursos que administro, verdaderamente		
103	podría decirte que hay libertad de cátedra, pero a la vez, siento que se		
104	pierden oportunidades valiosas y esto sería lo negativo, para fortalecer mi	Saberes y Haceres Docente	Evaluación del desempeño docente EVADD L: 103-107
105	quehacer docente y mejorar mi desempeño integral, tanto en el ámbito		
106	profesional como en el socio-humano, por considerar que evaluar el		
107	acompañamiento pedagógico?		
108	<b>Entrevistadora:</b> ¿De acuerdo a lo expresado cómo concibe usted el		
109	acompañamiento pedagógico?		
110	<b>Informante 6:</b> Que debería llamarse acompañamiento pedagógico	Gestión del acompañamiento pedagógico	Significado del Acompañamiento Pedagógico SIGAP L: 110-116
111	didáctico dado que la función del docente y del educador tiende a la		
112	misión y visión de formar procesos de interacción con sus estudiantes		
113	para que ellos edifiquen sus aprendizajes. Ese acompañamiento		
114	pedagógico en si es el trabajo integral de orientación, interacción,		
115	comunicación, evaluación y realimentación que se debe ejecutar con los		
116	docentes en los procesos en el ambiente escolar. El acompañamiento es		
117	necesario para ejecutar y desarrollar con eficiencia el trabajo docente.		
118	Quizás he esperado mayor acompañamiento, sin embargo, la Cátedra ha	Gestión del acompañamiento pedagógico	Autonomía AUTON L:118-120
119	depositado en mí la confianza y seguridad de que el trabajo se realiza con		
120	calidad aquí en el núcleo. Eso lo agradezco enormemente.		

## Matriz 28 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 6	Unidad de Significación	Categoría /Código
121	Entrevistadora: ¿Cree usted que es necesario un acompañamiento pedagógico a los docentes de la Cátedra?	Unidad de Significación	Categoría
Línea	Informante 6: Si por supuesto, claro que si, porque en todo espacio de	Significación	Código
184	Entrevistadora: ¿Se puede decir que usted tiene libertad de	Saberes y Haceres Docente	Cosmovisión del hacer docente
184	¿por qué la enseñanza es un proceso socio humano interactivo en donde		COSHD
186	Informante 6: Claro, puedo crear bajo un marco de lineamientos	Saberes y Haceres Docente	Modelos de saber docente MODSD
186	generales que le pertenece a la cátedra y que nosotros podemos		L: 185-190
188	perfectamente ser creativos y presentar a los alumnos un material de		Multiferencialidad
189	apoyo que los oriente en su proceso de aprendizaje, por lo general yo me	Complejidad de experiencias	MULTI
189	la paso creando cuestionario o guías de estudio básicamente para que los		L: 129-132
190	alumnos puedan prepararse mejor para determinada evaluación. Además		
192	que los días, con nosotros los profesores de esa cátedra nos vamos a mi.		
192	Entrevistadora: ¿Cómo ha sido su experiencia con el profesor de la		
194	discusión sólo los acompañados por sus colegas que en el área de los		
194	Departamentos que a nosotros nos demoramos tiempo haciéndolos. I		
196	Informante 6: ¿nuestro programa? Cuando usted acerca un determinado	Gestión del acompañamiento pedagógico	Comunicación COMUN
196	material lo proponen a la Cátedra. Nosotros. Igual pasa con el Jefe de		L: 176-182
198	Informante 6: Mayor me guío por el programa que la asignatura trae, los	Gestión del acompañamiento pedagógico	AUTON
198	lineamientos generales de la evaluación, pero admite también la		L: 197-200
199	creatividad del profesor de ajustar ese programa a la realidad de los		
200	estudiantes y el concepto del trabajo, tal como te dije antes, porque si	Complejidad de experiencias	Distancia Geográfica DISGE
202	espero que vaya a Caracas y mientras llega una respuesta, este lapso de		acompañamiento pedagógico
203	tiempo se pierde, estaríamos hablando de implementarlo en otro semestre.		Estadísticas didácticas
204	Recuerda que la distancia es un factor fundamental que en ocasiones	Gestión del acompañamiento pedagógico	Estadísticas didácticas
206	Informante 6: construyo esas guías de estudio atendiendo a las		
206	necesidades de cada grupo, hay grupos muy buenos de los cuales tú	Saberes y Haceres Docente	ERTDP L: 216-248
208	aprendes y basta con girar instrucciones y hay otros grupos flojos que debes		
208	prestar atención individualizada en el marco del tiempo que puedes hacerlo		
209	Informante 6: ¿Prácticamente el jefe de la Cátedra vino a hasta y a cursar		
210	distintas materias, este eventualmente nos comunicamos por	Gestión del acompañamiento pedagógico	Frecuencia del acompañamiento pedagógico FREAP
212	Entrevistadora: ¿Si entiendo perfectamente, pero cuando usted en la		Autonomía AUTON
212	o logra enviarnos con sus jefes. ¿Le son revisados esos cam bios		L: 214-216
214	por su supervisor inmediato? lo aprovecho al máximo para plantea	Gestión del acompañamiento pedagógico	
214	Informante 6: (risas) A veces Si, si son revisados otras veces nos dan un		
216	voto de confianza, nos dicen que somos autónomo, sin salirnos de los		
216	parámetros. Pero fuese mas productivo con un contacto cara a cara, no		
218	Entrevistadora: ¿Con relación a su tutor y a su periodo de la fecha que		
218	pedí que me cursó hasta la fecha de hoy deben haber presentado		
219	entre las distancias es necesario un Informante 6: ¿de su programa de		
220	matrícula? ¿Cómo se elaboró en medio de la distancia? ¿cuáles S		
221	fueron los pasos? Informante 6: Si me dan algunas orientaciones o más bien recomendaciones,	Gestión del acompañamiento pedagógico	Orientación OBORI L: 202-203
223	Informante 6: Si, intereso para el programa (risas) (risas) sencillez, el tutor me		
223	envió un mensaje de texto para que lo llamara en cuanto pudiera,	Gestión del acompañamiento pedagógico	Orientación ORIENT
224	obviamente lo llamé enseguida, jefe es jefe, y allí me dijo envíame por		L: 166-169
226	correo o con un profesor viajero todo lo que tú has hecho en cuanto a	Saberes y Haceres Docente	Estrategias didácticas ESTDI
226	docencia, investigación y extensión, por supuesto detalló que colocara		L: 160-174
228	número de asignaturas que administro, número de estudiantes en cada uno	Complejidad de experiencias	INCER
228	de ellas y número de aplazados y reprobados. Dificultades evidenciadas,		L: 231-236
229	nombre del postgrado que estoy haciendo, el semestre que		
229	curso y la institución, libros que he leído, recordando los que él sugirió y		
230	eventos en los que he participado. Pues le envié todo eso tanto por correo		
231	como con un profesor viajero y él imagino lo ajustó y presentó el		
233	informe, yo no ví el informe que él envió, no sé exactamente que		
234	contempla, solo me llegó una comunicación dirigida a mí como copia		
236	donde decía que ya había sido aprobado de forma satisfactoria mi primer		
236	informe de formación, bueno esos fueron los pasos, y respetuosa de la	Gestión del acompañamiento pedagógico	Autonomía AUTON
238	libertad de cátedra, si yo quiero elaborar un material como por ejemplo		L: 177-182
238	un cuestionario, o un material con estudios de caso, una guía didáctica,		
240	esto por decirte algo que son las que yo utilizo, lo puedo hacer		
240	tranquilamente tengo autonomía siempre y cuando se encuentre dentro		
242	de los parámetros de lo expresado en los Programas de la Asignatura.		
242			
243			

**Matriz 28 (cont)**

**Matriz 28 (cont)**

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 6	Unidad de Significación	Categoría /Código
244	<b>Entrevistadora:</b> ¿En cuanto al trabajo de investigación que deben		
245	<b>adelantar como parte de su trabajo de ascenso y las lecturas</b>		
246	<b>recomendadas para leer y analizar me puede hablar un poco de ese</b>		
247	<b>proceso?</b>		
248	<b>Informante 6:</b> Creo que en el informe solo se contempló que estaba	Complejidad de	Desconocimiento de
249	iniciando mi esquema para el trabajo de ascenso, pero un título o algo	experiencias	Procesos
250	así no. A mi me gustaría seguir trabajando con el tema que desarrollo en		DESPR
251	el postgrado, vamos a ver que pasa, ese es el problema que no somos		L: 248-256
252	atendidos como merecemos. Y las bibliografías no sé, no recuerdo que		
253	se pidiera alguna específica para eso, cuando concursé me dieron		
254	bibliografía para el concurso y bibliografía para el programa de		
255	formación, pero algo específico para mi trabajo no, ni hemos conversado		
256	al respecto, quizás se haga mas adelante.		
257	<b>Entrevistadora:</b> Profesor alguna opinión que usted quiera agregar		
258	<b>en torno a la necesidad del acompañamiento?</b>		
259	<b>Informante 6:</b> Bueno aquí se necesita el acompañamiento docente	Saberes y Haceres	Rendimiento
260	pedagógico, pero también hace alta retomar en el estudiante el espíritu	Docente	académico
261	ucevista que estamos perdiendo. Estamos perdiendo porque he notado		REDA
262	que el estudiante es apático, un desgano una diferencia para cubrir el		L:260-268
263	estatus que tenemos. El ucevista es una persona que tiene que dedicarse		
264	a investigar y es apático a la lectura y no está ejerciendo su rol como		
265	futuro Licenciado en Educación y de sujeto intelectual académico que		
266	requiere el contraste con el educador en Venezuela. Todo licenciado es		
267	y estaba pendiente de la lectura y preocupado por el esfuerzo y auto		
268	esfuerzo, están bajando los niveles y está afectando la calidad del		
269	egresado.		
270	<b>Entrevistadora:</b> ¿Y usted cree que con el acompañamiento	Gestión del	Significado del
271	<b>pedagógico se puede mejorar?</b>	acompañamiento	Acompañamiento
272	<b>Informante 6:</b> Si por supuesto el acompañamiento pedagógico que	pedagógico	Pedagógico
273	nosotros recibamos es una clave para el éxito, recuerda que es		SIGAP
274	orientación, guía, tu bastón de apoyo, quien corrige tus errores y te	Saberes y Haceres	L: 271-274
275	aplaude tus aciertos.,pero recuerda que ahora se está restaurando una	Docente	Calidad de la
276	política de que el profesor que exige de que el estudiante alcance el		educación
277	nivel de calidad y éxito es censurado como perseguidor del estudiante.		CALED
278	<b>Entrevistadora:</b> ¿Y eso le afecta a usted de alguna manera?	Complejidad de	L:274-276
279	<b>Informante 6:</b> Si me afecta porque trae desencuentro en el intercambio	experiencias	Incertidumbre
280	cotidiano con los estudiantes y generalmente algunas formulaciones de		INCER
281	los mismos estudiantes te vienen afectando, que son mal concebida, se		L: 278-284
282	viene convirtiendo en chisme que ocasiona un conflicto interpersonal a		
283	nivel de centro y que muchas veces son asumidas en Caracas sin pruebas		
284	de la verdad y entonces el chisme se convierte en un elemento de		
285	perturbación, porque el estudiante no puede estar en un clima de		
286	obstinados, de señalamiento y de calificación personal y eso es un		
287	atropello para esa persona.		
288	<b>Entrevistadora:</b> ¿Qué sugiere para que eso no suceda?	Gestión del	Comunicación
289	<b>Informante 6:</b> Yo pienso que es necesario un encuentro entre los	acompañamiento	COMUN
290	docentes, estudiantes y los de allá arriba, los de Caracas, los jefes, el	pedagógico	L: 288-291
291	personal directivo, un encuentro de verdad para mejorar y no para		
292	cumplir con los procesos administrativos.		
293	<b>Entrevistadora:</b> ¿Alguna otra cosa que quiera agregar?		
294	<b>Informante 6:</b> Felicitarle por el trabajo que estás realizando.		
295	<b>Entrevistadora:</b> Muchas gracias por su enorme colaboración y que		
296	<b>prosigan los éxitos en su promisoría carrera como docente</b>		
297	<b>universitario.</b>		
298	<b>Informante 6:</b> Siempre a sus gratas órdenes profesora		
299			
300			

## Matriz 29



## Actor Social 7

Nº de Línea	Descripción de las líneas del Actor Social	Unidad de Significación	Categoría /Código
1	Entrevistadora: Buenas tardes profesora, gracias de antemano por		
2	concederme esta entrevista en la cual espero que me cuente sobre sus		
3	vivencias y experiencias en los docentes del Actor Social programa de		
4	formación, específicamente quiero escuchar lo concerniente al		
5	proceso de acompañamiento que recibe de su jefe inmediato y de su		
6	tutor académico. Le informo que puede hablar con confianza ya que		
7	toda la información que exprese, será de estricta confidencialidad y de		
8	carácter anónimo. Como le expliqué previamente es de suma		
9	importancia para mi tesis doctoral en el Programa de Gerencia que		
10	curso en la Universidad Yacambú. Bien, inicio mis preguntas:		
11	¿Desde cuándo trabaja como docente instructor contratado en esta		
12	Universidad?		
13	<b>Informante 7:</b> Desde hace 10 años aproximadamente. Duré 8 años		
14	contratada y luego concursé.		
15	<b>Entrevistadora:</b> O sea hace dos años que concursó. Su tutora debe		
16	estar presentando su cuarto y último informe del programa de		
17	formación. O me equivoco?		
18	<b>Informante 7:</b> Pues apenas voy por el segundo informe, no ha sido nada	Complejidad de	Distancia Geográfica
19	fácil, mi tutora allá, yo por aquí, poco sabe de lo que hago, en fin. Pero lo	experiencias	DISGE
20	importante es que el segundo informe de formación ya fue aprobado.		L: 18-19
21	<b>Entrevistadora:</b> Según su autoevaluación, ¿Cómo ha sido su		
22	desempeño docente durante ese transcurrir laboral?		
23	<b>Informante 7:</b> Pienso que satisfactorio, pongo lo mejor de mí para	Saberes y	
24	formarme, leer, innovar, actualizarme, aprender día a día y tener cosas	Haceres	Evaluación del
25	nuevas que aportar a mis estudiantes y para compartir con mis colegas.	Docente	desempeño docente
26	Aplico diversas estrategias de enseñanza y diversas formas de evaluación.		EVADD
27	En fin, varío constantemente mis estrategias de trabajo.		L: 23-25
28	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza en		
29	sus quehaceres de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los procesos		
30	antes referidos?		
31	<b>Informante 7:</b> Una de mis estrategias es la observación y registro en cada	Saberes y	Estrategias didácticas
32	asesoría individual y grupal cada acontecimiento porque pienso que	Haceres	ESTDI
33	debemos trabajar las individualidades incluso individualidades dentro de	Docente	L: 31-39
34	trabajos grupales. Sabes que en EUS los estudiantes y docentes trabajamos		
35	a nuestro propio ritmo lo importante es lograr los objetivos de la modalidad		
36	y de cada una de las asignaturas que en ella se imparte. Mi clave de éxito		
37	en trabajar las individualidades de los estudiantes y orientar con mayor		
38	dedicación aquellos que ameritan mas atención y esto lo sé tanto por su		
39	comportamiento como por su rendimiento.		
40	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cómo ha sido el acompañamiento didáctico-		
41	administrativo de parte del Jefe de departamento y/o de la cátedra a		
42	la cual pertenece y por parte de su tutor académico?		
43	<b>Informante 7:</b> El jefe de Cátedra igual el de Departamento apoya mis	Gestión del	Satisfacción laboral
44	estrategias didácticas y siempre están a la orden para conversary esto me	acompañamiento	SATLA
45	satisface enormemente. El problema es que poco nos vemos para	pedagógico	L: 43-45
46	conversar. Desde el punto de vista administrativo te confieso que ando		
47	perdida siempre estoy buscando apoyo de los otros docentes para que me		
48	orienten en cuanto a la documentación que hay que llevar para Caracas, en		
49	qué momento se hace, etc., lo concerniente a mi inscripción para el	Complejidad de	Incertidumbre
50	concurso, por cierto casi no concurso, me parece que es ilógico que el	experiencias	INCER
51	concurso aparezca en prensa nacional y no en prensa regional, casi ni me		L: 45-53
52	entero para inscribirme, todo un proceso saber qué documentos debía		
53	llevar, y ni te cuento para concursar es en Caracas y no en la región		
54	y sin conocer los procedimientos.		
55			
56			
57			

## Matriz 29 (cont)



## Matriz 29 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 7	Unidad de Significación	Categoría /Código
183	<b>Entrevistadora: Imagino que en su Programa de Formación además de las actividades docentes y de investigación que debe realizar como actividad complementaria debería tener lectura y análisis de algunos textos? Cómo hacen usted y su tutora para discutir esos materiales.</b>		
184			
185			
186			
187	<b>Informante 7:</b> Imagínate ¿por qué crees que estoy tan atrasada en la		
188	presentación de los Informes de Formación?, el problema es que ella está	Complejidad	Recursos presupuestarios
189	en Caracas, no viaja a ningún centro regional, yo no tengo recursos para		RECPR
190	ir para allá, por supuesto que la profesora me ha invitado muchísimo,		L: 187-193
191	pero no me dice que me van a dar viáticos que sería lo ideal, y viajar a		
192	Caracas implica gastos de pasaje, transporte interurbano, alimentación,		
193	hotel, porque yo podría ir y regresar el mismo día pero la experiencia me		
194	ha dicho que no se puede, mi tutora es una persona muy ocupada, me cita	Complejidad	Incertidumbre
195	a una hora y llega a otra hora debido al exceso de compromisos que tiene		INCER
196	en la Universidad, a mí me consta porque en ocasiones la he		L: 193-201
197	acompañado, en la mañana tiene múltiples compromisos que atender, me		
198	cita para el medio día o para horas de la tarde, siempre me cita con otra		
199	profesora que está tutorando, las cuestiones se alargan y yo no puedo		
200	andar sola por allí para llegar aquí de madrugada, debo pernoctar en un		
201	hotel, entiendes. Entonces <b>no discutimos los libros sino le digo cuáles leer</b>		
202	y listo, claro yo le muestro que los fiché y ya. Ah y te comento que la	Saberes y	
203	profesora (se obvia nombre pero se refiere a otra profesora que está en	Haceres Docente	Praxis pedagógica
204	programa de formación bajo la misma tutora) es quien toma nota de lo		PRAXP
205	que vamos conversando para elaborar el informe, la profesora (se obvia		L:201-213
206	nombre se refiere a la tutora) le dice copia ahí esto, copia lo otro, y ella es		
207	la que hace los dos informes para que la tutora lo firme y lo selle. Por		
208	lo menos las dos veces que me ha tocado ha sido así, la tutora le dice lo		
209	traes el lunes para firmarlo y sellarlo, pienso que esto ocurre como no		
210	hay secretaria en el Departamento y la profesora no sabe escribir en		
211	computadora, me imagino que es por eso y se apoya de la otra profesora,		
212	pero esto debe ser válido, alguien tiene que tipearlo si ella no sabe utilizar		
213	<b>la computadora sino para enviar y recibir correo.</b> (risas) yo no voy hablar		
214	mucho porque igual uso la computadora para eso, solo he aprendido eso.		
215	(Risas)		
216	<b>Entrevistadora:¿Y cómo han hecho con relación a su trabajo de ascenso que imagino ya lo tiene adelantado y está reflejado en sus informes?</b>		
217			
218			
219	<b>Informante 7:</b> <b>Se supone que debería tener adelantado el informe pero</b> no		
220	es así, lo que la compañera (se obvia nombre) agregó para el informe es	Complejidad	Incertidumbre
221	que me encontraba realizando el Trabajo de Ascenso, pero no es así, y		INCER
222	como no piden copia de lo que uno hace, pienso que entonces no hay		L: 219-225
223	problema, porque yo le dije a mi tutora ¿cuál trabajo de ascenso si no he		
224	hecho nada?, me dijo tranquila, tranquila, eso es una formalidad y no la		
225	<b>van a revisar, por eso te digo.</b>		
226	<b>Entrevistadora:¿Con relación a los núcleos regionales, usted considera que el acompañamiento pedagógico es importante de forma presencial en el caso de los EUS?</b>		
227			
228			
229	<b>Informante 7:</b> Claro, cuando se termina cada semestre se debería hacer		
230	unos talleres o unas dinámicas de grupos para ese acompañamiento	Saberes y	Cosmovisión del
231	pedagógico. ¿Qué pasa en ciertas materias que hay tantos aplazados?	Haceres Docente	hacer docente
232	¿Qué pasa cuando un docente es tutor o es jurado de una tesis y es de		COSHD
233	Caracas y la tesis es del núcleo? ¿Cuál es la solución que podemos hacer		L: 229-240
234	nosotros para trabajar con los alumnos? También se ha presentado el caso		
235	que hay profesores que son tutores y jurados, eso es más difícil de concebir.		
236	¿Qué podemos hacer nosotros para mejorar el trabajo? Pero debe haber		
237	acompañamiento pedagógico de forma presencial cara a cara tutor-		
238	tutorado, jefe-instructor, la universidad debe implementar una política de		
239	acompañamiento pedagógico presencial, unos talleres de actualización,		
240	cursos de actualización docente, reuniones, etc. Como se hace en la		
241	primaria y en el liceo. Porque déjame decirte algo, no es que esto ocurra		
242	porque nuestros tutores o jefes estén en Caracas y nosotros en las regiones,		
243	allá ocurre lo mismo, yo he tenido la oportunidad de conversar con los		
244	docentes viajeros y la situación es similar.		
245			
246			

**Matriz 29 (cont)**

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 7	Unidad de Significación	Categoría /Código
247	<b>Entrevistadora:</b> ¿Alguna otra cosa que usted quiera agregar?		
248	<b>Informante 7:</b> Yo lo único que digo es que el trabajo docente no significa	Saberes y	Cosmovisión del
249	presionar a los alumnos en un plan de estresarlos, es aplicar estrategias,	Haceres	hacer docente
250	dinámicas de trabajo, en una comunicación docente-alumno y alumno-	Docente	COSHD
251	docente y si se quiere entablar esa relación que pueda tener éxito y que los		L: 248-252
252	alumnos aprueben la materia si se quiere con gusto. Y lo mismo debe		
253	ocurrir en la relación tutora académica vs. docente en programa de		Significado del
254	formación. Pienso que se debería revisar cuáles son las funciones de los	Gestión del	acompañamiento
255	Jefes de Cátedra, de Departamento y Tutores de profesores en programa	acompañamiento	pedagógico
256	de formación y velar por que se cumplan, no podemos estar nosotros en un	o pedagógico	SIGAP
257	lado y ellos en otro, la distancia que nos separa no debería prevalecer,		L: 252-257
258	debemos estar trabajando de manera coordinada donde la distancia no sea		Distancia Geográfica
259	un elemento perturbador o de obstáculo, al contrario, que sirva para	Complejidad	DISGE
260	valorar el trabajo de los docentes, conociendo las estrategias que		L: 257-260
261	aplicamos, que nos den mayor atención, que nos hagan conocer nuestros		Significado del
262	fortalezas y nuestras debilidades en aras de ir mejorando y creciendo como		acompañamiento
263	personas y como profesionales. Que se haga uso de otras estrategias	Gestión del	pedagógico
264	distintas a la del teléfono para comunicarnos, que se implemente una	acompañamiento	SIGAP
265	política de viáticos para que los tutores y jefes puedan visitar a los	o pedagógico	L: 262-265
266	tutoreados en los centros regionales y ver como damos una asesoría o		Distancia Geográfica
267	como nos tratan nuestros estudiantes o preguntar a nuestros colegas y	Complejidad	DISGE
268	coordinadores regionales qué estamos haciendo, si estamos cumpliendo o		L: 265-269
269	no. Un teléfono no basta para mantener contacto. Menos tener que echar		
270	todo el cuento en una sola reunión presencial acordándose de todo y a las		Comunicación
271	carreras menos el cuento por correo, yo escribo muy lento y con dos dedos	Gestión del	COMUN
272	nada mas al igual que mi tutora, eso no va conmigo para nada, prefiero el	acompañamiento	L: 269-274
273	contacto directo cara a cara donde podamos compartir sin la presión de	o pedagógico	
274	una llamada telefónica.		
275	<b>Entrevistadora:</b> Muchas gracias profesora por su colaboración...		
276	<b>Informante 7:</b> A la orden y recuerda no comprometerme con la		
277	publicación de esta entrevista, por favor.		
278			
279			
280			

## Matriz 30

## Actor Social 8

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 8	Unidad de Significación	Categoría /Código
1	<b>Entrevistadora:</b> Buenas tardes profesor, agradecida por permitirme esta entrevista, quisiera conversar sobre algunos aspectos de sus vivencias como docente instructor en programa de formación de la UCV. De antemano le informo que toda la información que usted debe, será de estricta confidencialidad y de carácter anónimo y es de mucha importancia para mi tesis doctoral que realizo en la Universidad Yacambú. Bien para empezar le pregunto: ¿Desde cuándo trabaja como profesor(a) contratado en esta Universidad?		
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10	<b>Informante 8:</b> Desde hace casi 5 años entré en el 2004, dictando las asignaturas(se obvia) de la Cátedra (se obvia).		
11			
12	<b>Entrevistadora:</b> Según su autoevaluación, ¿Cómo ha sido su desempeño docente durante ese transcurrir laboral?		
13			
14	<b>Informante 8:</b> Pienso que bueno, cumplo con mi trabajo, sigo instrucciones, asisto puntualmente al centro. Desarrollo planificaciones curriculares atendiendo al programa de la asignatura y a lo convenido con los estudiantes en nuestro primer encuentro de clase. En fin, además de mi carga docente he sido tutor y jurado de trabajos de licenciatura. Actualmente realizo una Maestría en el área, y lo que allí aprendo lo transmito a mis estudiantes para mantenerlos actualizados.	Saberes y Haceres Docente	Evaluación del desempeño docente EVADD L: 14-19
15			
16			
17			
18			
19		Gestión del acompañamiento pedagógico	Formación permanente FORMP L:19-21
20			
21			
22	<b>Entrevistadora:</b> Muy bien y ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza en sus quehaceres de enseñanza-aprendizaje y cómo es la evaluación de los procesos antes referidos?		
23			
24			
25			
26	<b>Informante 8:</b> Mi trabajo docente lo hago a través de estrategias didácticas que aprendí cuando yo era estudiante del núcleo y también las que constantemente aprendo en la Maestría. Hago uso de muchas de esas estrategias en mi aula de clase, como por ejemplo, círculos de lecturas, trabajos individuales y grupales corregidos por sus compañeros, elaboro formatos de autoevaluación y coevaluación, invitación de especialistas en el área, foros, en fin, depende del semestre y del grupo de alumnos que tengas. Por otro lado, es importante que te diga aunque tú lo sabes que no todo lo que se enseña debe convertirse en objeto de evaluación. Cómo estudiante de pregrado que fui y como estudiante de postgrado que soy, puedo decirte que hay profesores que enseñan bien, sus estrategias llegan a la audiencia, aunque su forma de evaluar no sea la más adecuada o se ajuste a lo que ha enseñado o a sus estrategias de trabajo. Soy partidario de que un buen profesor es el que garantiza el éxito de todos aquellos que estén dispuestos a alcanzarlo y para ello las estrategias y la forma de evaluación tiene mucho que ver, por ello para mí lo importante es hacerse entender para provocar el aprendizaje, es decir, cuando doy una clase lo importante no es hablar para ser oído sino explicarme para ser comprendido.	Saberes y Haceres Docente	Estrategias didácticas ESTDI L: 26-33
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35		Saberes y Haceres Docente	Modos de saber docente MDS L:34-46
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46	<b>Entrevistadora:</b> ¿Cómo ha sido el acompañamiento didáctico-administrativo de parte del departamento y de la cátedra a la cual pertenece?		
47			
48			
49	<b>Informante 8:</b> Estamos casi desamparados en los Centros Regionales, solo sabemos cuando inicia y termina el semestre, y, en que bloque nos toca dar asesoría, eso si lo envía la Coordinación Académica o la Dirección, ah!, también las fechas de inscripciones, por supuesto, nosotros tenemos que inscribir a los alumnos y eso es todo un proceso, ver que no excedan las unidades de créditos, que las asignaturas no tengan prelacones, inscribir de acuerdo a las reglas establecidas por la Coordinación del Núcleo, en fin, de resto tenemos que estar constantemente llamando a la Escuela.	Complejidad	Incertidumbre INCER L: 50-53
50			
51			
52			
53			
54		Complejidad	Desconocimiento de Procesos DESCP L:53-58
55			
56			
57			
58			

## Matriz 30 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 8	Unidad de Significación	Categoría /Código
59	<b>Informante 8:</b> Llamamos a la Escuela para saber de aspectos como	Complejidad	Desconocimiento de Procesos DESCP L:59-65
60	por ejemplo: antes que concursara llamaba para saber si llegó mi tres		
61	copias de curriculum vitae, si aprobaron mi contratación, en qué		
62	instancia está, cuándo cobraría, etc. Pienso que estos aspectos		
63	administrativos también son importantes y que deberíamos estar		
64	informados de ellos sin necesidad de llamar, al contrario, serían ellos		
65	quienes deben informarnos cómo van esos procesos.		
66	<b>Entrevistadora:¿Cómo se siente ante tal situación?</b>		
67	<b>Informante 8:</b> A veces me siento como un extraterrestre, un perfecto	Complejidad	Multireferencialidad MULTR L: 67-76
68	desconocido. Los docentes instructores los que no han concursados y		
69	los que ya concursaron como yo, somos considerados en el seno de		
70	nuestra Escuela como profesores de segunda, los profesores de		
71	escalafón no saben qué hacemos y lo que hacemos no les interesa a		
72	ellos, sólo cuando quieren que le colaboremos como por ejemplo en		
73	el proceso de inscripción o aplicando una prueba escrita de un		
74	profesor que no puede asistir, o aplicar la prueba de un profesor		
75	viajero para ahorrar el presupuesto de los EUS allí si nos toman en		
76	cuenta, de resto para nada.		
77	<b>Entrevistadora:¿Cuáles son los aspectos favorables y negativos</b>		
78	<b>que usted le encuentra a tal situación?</b>		
79	<b>Informante 8:</b> No veo nada favorable que nos consideren profesores	Complejidad de experiencias	Multireferencialidad MULTR L: 79-80
80	de segunda y que nos abandonen en tierra de nadie, deben estar		
81	pendientes de nosotros, de lo qué hacemos, de lo que transmitimos a	Saberes y Haceres Docente	Cosmovisión del hacer docente COSHD L: 81-83
82	nuestros estudiantes, de orientarnos, decirnos si lo hacemos bien o		
83	mal, pero ¿quién le pone el cascabel al gato?, solo escuchamos: esto	Gestión del acompañamiento pedagógico	Comunicación COMUN L: 83-86
84	es función del jefe de cátedra, no del jefe de departamento, no del		
85	tutor, no del coordinador del núcleo, no de la coordinadora general de		
86	EUS, no del Decano, pare usted de contar, tantos padres que tiene esta		
87	modalidad de estudios y aquí estamos huérfanos.		
88	<b>¿De acuerdo a lo expresado cómo concibe usted el</b>		
89	<b>Entrevistadora: acompañamiento pedagógico?</b>		
90	<b>Informante 8:</b> El acompañamiento pedagógico debe referirse a	Gestión del acompañamiento pedagógico	Significado del Acompañamiento Pedagógico SIGAP L: 91-94
91	orientar, supervisar, coordinar, formar. El acompañamiento es		
92	fundamental desarrollar con eficacia, eficiencia y efectividad el		
93	trabajo docente.		
94	<b>Entrevistadora:¿Cree usted que es necesario un</b>		
95	<b>acompañamiento pedagógico a los docentes de este núcleo?</b>		
96	<b>Informante 8:</b> Por supuesto, que es necesario, a mi me agrada	Gestión del acompañamiento pedagógico	Frecuencia del acompañamiento pedagógico FREAP L: 97-101
97	mucho que mi Jefe de Cátedra o mi tutor del programa de formación		
98	tuviese mayor comunicación conmigo aunque fuese de forma virtual,	Saberes y Haceres Docente	Cosmovisión del hacer docente COSHD L: 101-103
99	o por lo menos una vez por semestre en contacto directo cara a cara,		
100	ello permitiría enriquecer las experiencias de aprendizaje y por ende,	Saberes y Haceres Docente	Experiencias académicas EXPAC L: 103-107
101	redundería en la calidad del proceso educativo que imparto en mi aula		
102	de clase. Es importante conocer cómo nuestros colegas abordan		
103	distintos contenidos en las diferentes asignaturas que impartimos y		
104	por supuesto viceversa, de qué forma yo las trabajo, así podemos		
105	compartir experiencias y vivencias, además de trabajar con visión		
106	compartida.		
107	<b>Entrevistadora:¿Profesor...cómo ha sido su experiencia como</b>		
108	<b>profesor del núcleo, ha sido acompañado por su jefe de cátedra o</b>		
109	<b>por su tutor académico?</b>		
110	(risas)no crees que te respondí con la respuesta anterior, o es		
111	necesario que la repita.		
112	<b>Entrevistadora:¿Cómo se da ese acompañamiento entre ustedes</b>		
113	<b>entonces?</b>		
114	<b>Informante 8:</b> Una llamada telefónica basta si presentamos algún	Gestión del acompañamiento pedagógico	Comunicación COMUN L: 115-116
115	problema, o de pronto un correo.		
116	<b>Entrevistadora: Por lo menos a través de las llamadas o del</b>		
117	<b>correo ¿Intercambian ideas, le envía materiales?</b>		
118	<b>Informante 8:</b> Cuando nos hablamos o escribimos, mi jefe de	Gestión del acompañamiento pedagógico	Comunicación COMUN L: 119-122
119	Cátedra envía referencias de autores a consultar, mi tutor me recuerda		
120	que hay que presentar el informe que debo enviárselo para él		
121	presentarlo.(risas)		
122			

## Matriz 30 (cont)

Nº de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 8	Unidad de Significación	Categoría /Código
123	Entrevistadora:¿Los informes que usted entrega les son devueltos con sus respectivas correcciones?		
124			
125	<b>Informante 8:</b> Correcciones? Nada de eso parece que son aprobados así y ya. Yo no me entero del paso a seguir una vez que entrego, solo sé que luego viene otro informe del programa de formación. Y en cuanto a los informes que entrego en mi cátedra igual, a veces tengo que llamar para asegurarme que llegó, sólo eso	Complejidad de experiencias	Desconocimiento de Procesos DESPR L: 125-129
126			
127			
128			
129	Entrevistadora: En cuanto a su Trabajo de Ascenso, podría explicarme como se ha llevado ese proceso.		
130			
131	<b>Informante 8:</b> Bueno yo informé en lo que estoy trabajando en la Maestría, el tutor me dijo que podía reorientarlo para mi Trabajo de Ascenso y en eso estoy trabajando.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Orientación ORIEN L: 132-134
132			
133			
134	Entrevistadora: Pero ¿su tutor ha revisado el Trabajo?, ¿cómo lo ha evaluado?, ¿cómo lo ha colocado en el informe de formación?		
135			
136	<b>Informante 8:</b> No a mí no me han revisado nada y en el informe no sé, no me acuerdo si decía algo de eso. Disculpa, pero no me acuerdo en verdad, como eso lo estoy trabajando en la Maestría para luego adecuarlo a la UCV, no me acuerdo. Aquí no forman para la investigación, tu buscas los medios para formarte en lo que estás trabajando. No se es docente o investigador por arte de magia o por un decreto o por una resolución, esto se consolida mediante un proceso de formación teórica, reflexiva y práctica. No sé pienso que mas adelante me revisarán el trabajo, o por lo menos eso sería lo correcto, creo yo.	Complejidad de experiencias	Incertidumbre INCER L: 138-142
137			
138			
139			
140			
141			
142			
143			
144		Saberes y Haceres Docente	Cosmovisión del hacer docente COSHD L: 143-145
145			
146			
147			
148	Entrevistadora:¿Existe dependencia y autonomía con relación a la elaboración de materiales instruccionales?		
149			
150	<b>Informante 8:</b> Si, la cátedra es muy respetuosa existe exceso de libertad de cátedra, fíjate que no tengo correcciones a los informes. (Risas) y mi informe del programa de formación es aprobado tal cual imagino, por eso pienso que no hay problema con los materiales que yo elaboro para mi consumo personal y también lo entrego a mis alumnos.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Autonomía AUTON L: 150-155
151			
152			
153			
154			
155			
156	Entrevistadora:¿Y usted cree que con el acompañamiento pedagógico se puede mejorar?		
157			
158	<b>Informante 8:</b> Si por supuesto ojalá y su trabajo sirva para que efectivamente exista el acompañamiento pedagógico a los docentes instructores. Para que se dé ese proceso de guía, de orientación de apoyo, sabes eso es lo que uno necesita sobretodo cuando se está tan lejos de la sede central.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Significado del Acompañamiento Pedagógico SIGAP L: 158-162
159			
160			
161			
162			
163	Entrevistadora:¿Alguna otra cosa que quiera agregar?		
164	<b>Informante 8:</b> Si, por supuesto que en nuestra escuela debería existir una política que brinde apoyo e incentivo para la formación del docente universitario de relevo, es decir, que forme al docente que ingresa a la UCV, bien sea por concurso de credenciales o por concurso de oposición, mas aún estos últimos que ya pasaron por el momento traumático de un concurso de oposición y con ello se constituyen en profesores ordinarios, se debe enriquecer su quehacer y saber docente, fortalecer su proceso investigativo, incentivarlo a su actualización permanente en todas las áreas del saber pero específicamente en su disciplina y sobre todo afianzar su sentido de compromiso institucional, en ocasiones he escuchado gracias a Dios ya concursé, ya pasé por todo eso y se olvidan de su formación constante, de su actualización, de su capacidad investigativa, de su compromiso con los alumnos, con la institución, cuando queremos que nos hagan renovación de contrato nos portamos bien, vamos al núcleo todos los días, hacemos materiales para entregar a nuestros alumnos, tal como dice el dicho escoba nueva barre bien, pero al concursar pareciera que subimos a otro peldaño que nos dice aquellas cosas ya no hacen falta, al contrario, nuestra formación y nuestro sentido de pertenencia debe darse permanentemente.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Motivación MOTIV L: 164-174
165			
166			
167			
168			
169			
170			
171			
172			
173			
174			
175			
176			
177			
178			
179			
180			
181			
182			
183			
184			
185			
186			

**Matriz 30 (cont)**

N° de Línea	Transcripción de las Voces del Actor Social 8	Unidad de Significación	Categoría /Código
187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200	<b>Informante 8:</b> Ojalá y con tu investigación logremos tener esa política, creo que esa es la esencia del acompañamiento pedagógico, no basta con lo teórico, con lo que está en el papel, es importante llevar la teoría a la práctica, practicar con el ejemplo, que nos den cursos o talleres para orientarnos en nuestro hacer docente y nuestra práctica investigativa, que nos inviten a escuchar clases de profesores que ya están en el escalafón y por ende, tienen mayor experiencia, que existan recursos para reunirnos con nuestros superiores y establecer un verdadero proceso de acompañamiento pedagógico. Bueno, finalmente quiero felicitarla...por tocar un tema como éste, que para algunos será un tabú y desearle suerte.	Gestión del acompañamiento pedagógico	Valores y creencias VALYC L: 187-196
	<b>Entrevistadora:</b> <i>Muchas gracias por su colaboración</i>		



## **ANEXO C**

### **TRANSCRIPCIONES DE LAS OBSERVACIONES**

## Proceso de Interpretación Derivada de la Observación

---

Observadora: María Gorety Rodríguez	
Contexto: UCV. Sala de Profesores de la Escuela de Educación (Sede Caracas)	
Fecha: 28 /04/2010	Sujeto: Jefe de Departamento en reunión con los profesores adscritos a ese Departamento
Anotaciones Derivadas del Sujeto/Revelaciones	

1 Solicité a uno de los jefes de Departamento (quien forma parte de uno de mis actores sociales) la posibilidad de ser invitada a una de sus reuniones y me fue concedido el permiso para el miércoles 28/04/2010 a las 3:00pm. También me facilitó la lista de profesores adscritos a su Departamento debidamente actualizada indicando dedicación y escalafón de cada uno de ellos. Llegado el día de la reunión, se presentó el jefe de Departamento antes de la hora prevista para la reunión poco a poco fueron llegando los profesores adscritos a la Departamento. Una vez que llega la mayoría (3:10pm) el profesor inicia la reunión con una agenda previa de ocho(8) puntos a tratar, procede a dar lectura en voz alta, informa/argumenta a medida que avanza en cada punto de la agenda. Entre los aspectos observados registré:

2 Una de las docentes instructora es la secretaria de actas de reunión de Cátedra, está registrando cada uno de los aspectos que se están discutiendo/debatiendo. El acta la está registrando en un formato de "Actas de Reuniones de Cátedra" que contempla fecha, hora, profesores asistentes, profesores inasistentes justificados, puntos de agenda, desarrollo de la reunión, puntos de acuerdos, y, aspectos pendientes.

3 En el desarrollo de la reunión evidencio poca participación de los docentes instructores en el debate/discusión de los puntos de agenda, mayormente están participando los docentes de escalafón.

4 Uno de los puntos de agenda tiene que ver con el desarrollo/exposición de temas vinculados al Departamento, solicita el jefe, que se elabore un cronograma agrupando dos exposiciones por cada reunión, es decir, dos profesores cada miércoles harán sus exposiciones. Pude apreciar que los profesores de escalafón son los primeros en seleccionar el tema para exponer los miércoles, los docentes instructores casi no participan de esta selección simplemente se anotan en los miércoles restantes en el cronograma.

5 Otro de los puntos tiene que ver con un documento emanado de la Dirección de Escuela para ser discutido en todos los Departamentos y Cátedras, el jefe de Departamento pide a un docente instructor apoyo para dar lectura al mismo y al momento de su discusión solo participan los profesores de escalafón con excepción de un instructor que emite comentarios al respecto. Al finalizar este punto el jefe solicita al instructor que dio lectura del mismo a reunirse con la docente secretaria de acta para la redacción del informe final que será llevado al Consejo de Escuela y estos con expresiones gestuales indica su acuerdo.

6 En otro punto de agenda se discute la programación del siguiente semestre y aquí si se aprecia que la mayoría de los profesores están revisando los horarios y manifestando sus acuerdos y desacuerdos con los días y horas allí señalados.

7 El jefe de Departamento hace referencia en uno de los puntos a la implantación de un sistema (sistema UXXI) para recoger las notas finales, indicando que cada profesor deberá pasar por la Sala de Informática del piso 1 durante los días 16 y 17 de junio a consignar personalmente sus notas y tendrán una persona de apoyo para la orientación al nuevo sistema. Se producen risas y comentarios, algunos profesores de escalafón señalan que ellos no lo harán a pesar que tiene carácter obligatorio y las clave de acceso son personalizadas por profesor y asignatura, mientras que la mayoría de los docentes noveles (instructores) toman la información con agrado y manifiestan su disposición a cumplir con la normativa en este sistema que recién se incorpora como proyecto piloto en nuestra Escuela.

8 Uno de los docentes instructores pregunta por qué a la fecha no lo han llamado para firmar contrato y que no ha cobrado en todo lo que va de año, lo siguen otros docentes que están en igual condiciones, el jefe de Departamento señala que no tiene información al respecto que deben pasar por la Coordinación Administrativa para averiguar su status, indica que reiteradas oportunidades ha solicitado la información pero que aún no le han dado respuesta positiva y satisfactoria. Un docente expresa que pasó por la Coordinación Administrativa y que le informaron que aún no han recibido los informes (que debe ser elaborado por jefe de Cátedra y jefe de Departamento) y por ello no han procedido a elaborar el respectivo movimiento de personal. El jefe de Departamento con un tono molesto dice que eso es falso que ya lo entregó, interviene el jefe de Cátedra para apoyar al Jefe de Departamento e indicar que ya se entregó el informe de cada uno de los docentes instructores con sus respectivos soportes, a lo que responde un instructor que solo entregó hasta el ejercicio fiscal del año 2009 y queda pendiente este año. (se producen cruces de palabras hasta que se recobra la esencia de la reunión y se compromete el jefe de Departamento a averiguar la situación e informar a la brevedad posible)

9 Antes de terminar la reunión comienzan a salirse poco a poco algunos profesores pidiendo permiso para retirarse por cuanto es su hora de clase y los alumnos los están esperando. El jefe de Departamento señala los acuerdos llegados y tareas pendientes y da por terminada la reunión.

## Proceso de Interpretación Derivada de la Observación

Observadora: María Gorety Rodríguez	
Contexto: UCV. Sala de Profesores Escuela de Educación (Sede EUS-Barquisimeto)	
Fecha: 16 /05/2010	Sujeto: Tutora Académica en reunión con Docente Instructor
Anotaciones Derivadas del Sujeto/Revelaciones	
<p>1 En uno de mis viajes a cumplir con mis actividades académicas a uno de los Centros Regionales (16-05-2010), comenté en el aeropuerto (de manera intencional) a los profesores que viajaban conmigo acerca del trabajo que estoy realizando para mi tesis doctoral y una de las profesoras (que también forma parte de mis actores sociales entrevistados) me invitó para que presenciara ese mismo día después de la clase de las 5:30pm, un encuentro conversatorio que tendría con su tutoreada (Docente-Instructora) que era algo informal. (La intencionalidad de mi comentario era esta invitación y siento que la profesora tutora lo captó de esa manera)</p> <p>2 Una vez en la sala de profesores, la tutora informó al docente que yo estaba allí sentada solo para registrar algunos aspectos de ese encuentro tutora-docente para efectos de mi tesis doctoral, que podría expresarse con toda confianza.</p> <p>3. Lo primero que le dijo la tutora a la docente instructora fue que ya había sido conocido su Informe sobre el Programa de Formación ante el Consejo de Escuela y aprobado en Consejo de Facultad, cuestión que alegró al docente instructor, solicitando un poco más de información, como fecha en que fue aprobado, aspectos que contempla el informe, entre otros. No obstante, expresa que esa reunión fue improvisada por cuanto se le informó el mismo día y a escasas horas para el encuentro de lo contrario, le hubiese dado tiempo de presentar otros materiales para su discusión.</p> <p>4 La tutora pidió al docente el plan de evaluación de las dos asignaturas que imparte, lo revisó y se lo entregó inmediatamente indicando que cumplía con los aspectos metodológicos señalados en los Programas de ambas asignaturas. Sin embargo, le hizo una observación en cuanto a que no contemplaba como estrategia de evaluación el uso de las TIC, a lo que la instructora respondió que trabajará con las TIC y lo dice el informe con un grupo yahoo.</p> <p>5 La tutora preguntó cómo pensaba abordar la próxima unidad de clase y la instructora expresó que trabajaría en ambas asignaturas con invitados especiales que ya había contactado a uno de la UPEL, señalando su nombre y la temática a abordar. La tutora la felicitó y le deseó éxitos en las actividades, invitándola a llevar un registro de todas esas actividades que también serían consideradas en su próximo Informe de Formación y que las podía presentar en cualquiera de las próximas jornadas educativas y que también se lo enviara en el próximo informe semestral para recogerlo en el informe de formación y actualización docente.</p> <p>6 La tutora le preguntó sobre las referencias bibliográficas solicitadas en su Plan de Formación a lo que respondió que estaba leyendo y fichando aún uno de los textos, en cuanto terminara le enviaría un correo con el análisis respectivo. Sin embargo, la tutoreada presentó en la mesa de conversación un cuaderno de apuntes donde iba registrando cada una de las referencias consultadas e iba explicando a su tutora el valor agregado de cada una de esas fuentes para efectos de su Trabajo de Ascenso. Asimismo, contempló que varios aspectos que había fichado de esos textos los estaba abordando en su tesis de Maestría, y su tutora mostró complacencia.</p> <p>7 De forma repentina, la tutoreada solicitó a su tutora unos minutos de su tiempo y atención para buscar una laptop y mostrar una presentación en power point que realizó para efectos de la asignatura que imparte, lo cual está relacionado con su Trabajo de Ascenso y Maestría. Representaba una presentación corta de cuatro láminas que a su tutora le gustó muchísimo y la felicitó. No obstante, le pidió que lo agregara a su informe con el anexo respectivo para presentarlo ante las instancias correspondientes. Cuestión que alegró muchísimo a la docente instructora en programa de formación.</p> <p>8 Finalmente establecieron una conversación sobre aspectos extra-cátedras y en ese momento agradecí que me dejaran ser observadora del proceso de interacción que se había dado entre ellas y me despedí.</p>	

## Proceso de Interpretación Derivada de la Observación

---

Observadora: María Gorety Rodríguez

---

Contexto: UCV. Centro Comercial Los Chaguramos. En uno de los ambientes del Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la Universidad Central de Venezuela (SADPRO-UCV)

---

Fecha: 4 /03/2011                      Sujeto: Facilitadora de ALETHEIA en una sesión de clase con docentes instructores en Programa de Formación.

---

### Anotaciones Derivadas del Sujeto/Revelaciones

---

1 En pleno conocimiento de esta experiencia piloto que está realizando la UCV, a través del Programa ALETHEIA dirigido exclusivamente a instructores en programa de formación, solicito a las autoridades del Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la Universidad Central de Venezuela (SADPRO-UCV) el permiso respectivo para asistir a este encuentro presencial.

2. La facilitadora inicia la actividad dando una cordial bienvenida al Programa, el cual esperan que se convierta en una Política Universitaria de Formación para los docentes que conforman nuestra Universidad.

3. Afirma la facilitadora que el objetivo de esta experiencia es formar a los profesores Instructores a fin de que desarrollen las competencias necesarias para ejercer, desde una perspectiva integradora e innovadora, las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria, en el ámbito de su especialidad y acorde con las exigencias que demanda la UCV.

4.La facilitadora de forma muy amena expresa a la audiencia que ellos conforman un primer grupo de más de cien profesores instructores en período de formación, escogido por sus respectivos Decanos previa consulta con los Directores de Escuela y estos a su vez consultaron a sus tutores académicos la posibilidad de que ellos formaran parte de esta experiencia piloto y los llama un grupo privilegiado.

5.De forma retrospectiva recuerda a los participantes que el Programa se inició formalmente el pasado jueves 24 de febrero, con la sesión inaugural a la que asistieron los instructores en el Auditorio Lorenzo Campíns y Ballester de la Facultad de Medicina de la UCV.

6.Siendo uno de los primeros encuentros presenciales, la facilitadora señala que el Programa Integral de Formación para el Docente Instructor de la UCV: ALETHEIA, ha sido especialmente diseñado para los docentes que ingresan a la UCV en el escalafón de Instructor, es decir, docentes concursados, con la finalidad de orientarlos/apoyarlos en su desempeño académico a fin de enriquecer su quehacer pedagógico, potenciar su actividad de investigación, propiciar su actualización permanente y crear en el instructor o instructora sentido de pertenencia y compromiso con la Institución.

7.Comienzan a formular preguntas los participantes en cuanto al número de cursos o módulos a realizar, cuántos serán presenciales y cuántos a distancia, quiénes serán los facilitadores de cada uno de ellos, entre otras. A lo que la facilitadora responde que poco a poco dará respuestas a cada una de sus inquietudes.

8.Presenta láminas en power point que indica los principios que orientan el desarrollo de este programa son: Continuidad, Sistémico, Pertinencia, Integralidad, Flexibilidad, Versatilidad y Progresivo.

9. En otra de las láminas se aprecia la estructura del programa ALETHEIA reflejando una duración de doscientas sesenta horas (270 horas) distribuidas a lo largo de un año. La modalidad de formación es semi-presenciales, con un 90% de actividades a distancia, mientras que las actividades presenciales serán combinadas con sesiones plenarias a cargo de especialistas en distintas áreas del conocimiento.

10. Del mismo modo, se indica que la estructura de ALETHEIA está constituida por cuatro unidades didácticas, las cuales están formadas por Módulos de Formación, a saber:

-Unidad Didáctica I. Denominada: Gestión, Extensión y Cultura universitaria (contempla: Aspectos de la legislación universitaria, Extensión, Cultura y valores universitarios, Servicio comunitario y Talleres de Formación)

-Unidad Didáctica II. Titulada: Formación docente (comprende: Comunicación efectiva y motivación en la docencia, Fundamentos de planificación instruccional, Evaluación y Microenseñanza)

-Unidad Didáctica III. Referida a la Investigación (contempla: Fundamentos y paradigmas de la investigación, La búsqueda de la información y el uso de las TIC, El problema de investigación y Aspectos metodológicos y procedimentales de la investigación)

-Unidad Didáctica IV. Titulada: Actualización. (comprende: Inglés, Uso de las TIC en el ámbito académico y Diseño de cursos en línea en la plataforma del Campus Virtual (Moodle))

11.Surgen preguntas por parte de los participantes en cuanto a cada una de las unidades didácticas y los módulos que la conforman y la facilitadora da respuesta a cada una de las inquietudes expuestas, comienzan a murmurar, se aprecian rostros de satisfacción, agrado, otros rostros son menos expresivos, pero el discurso de la facilitadora los motiva a participar. Del mismo modo, hace referencia a cada una de las actividades y cómo se realizará el primer encuentro virtual a través del campus virtual de la UCV con la plataforma moodle, presentando a través de las láminas un ejemplo para el registro en la plataforma, algunos comentan que ya están registrados y otros que es primera vez que escuchan la palabra moodle.

12. Expone la facilitadora que cada participante, al culminar el programa de Formación Integral del docente de la UCV: ALETHEIA, recibirá un Certificado otorgado por SADPRO-UCV y el Vicerrectorado académico de la UCV, por la realización satisfactoria del Programa el cual tendrá un peso fundamental en su informe de formación y capacitación que deberá entregar el (la) tutor(a) académico(a).

13. Finalmente se despiden y comienzan a reunirse en subgrupos entre docentes conocidos para conversar sobre la actividad desarrollada y lo que les espera en ese transitar de un año que dura el programa ALETHEIA.

---

**ANEXO D**

**MAPAS CONCEPTUALES COMO ESTRATEGIA EN LA  
RECOGIDA DE LA INFORMACION**

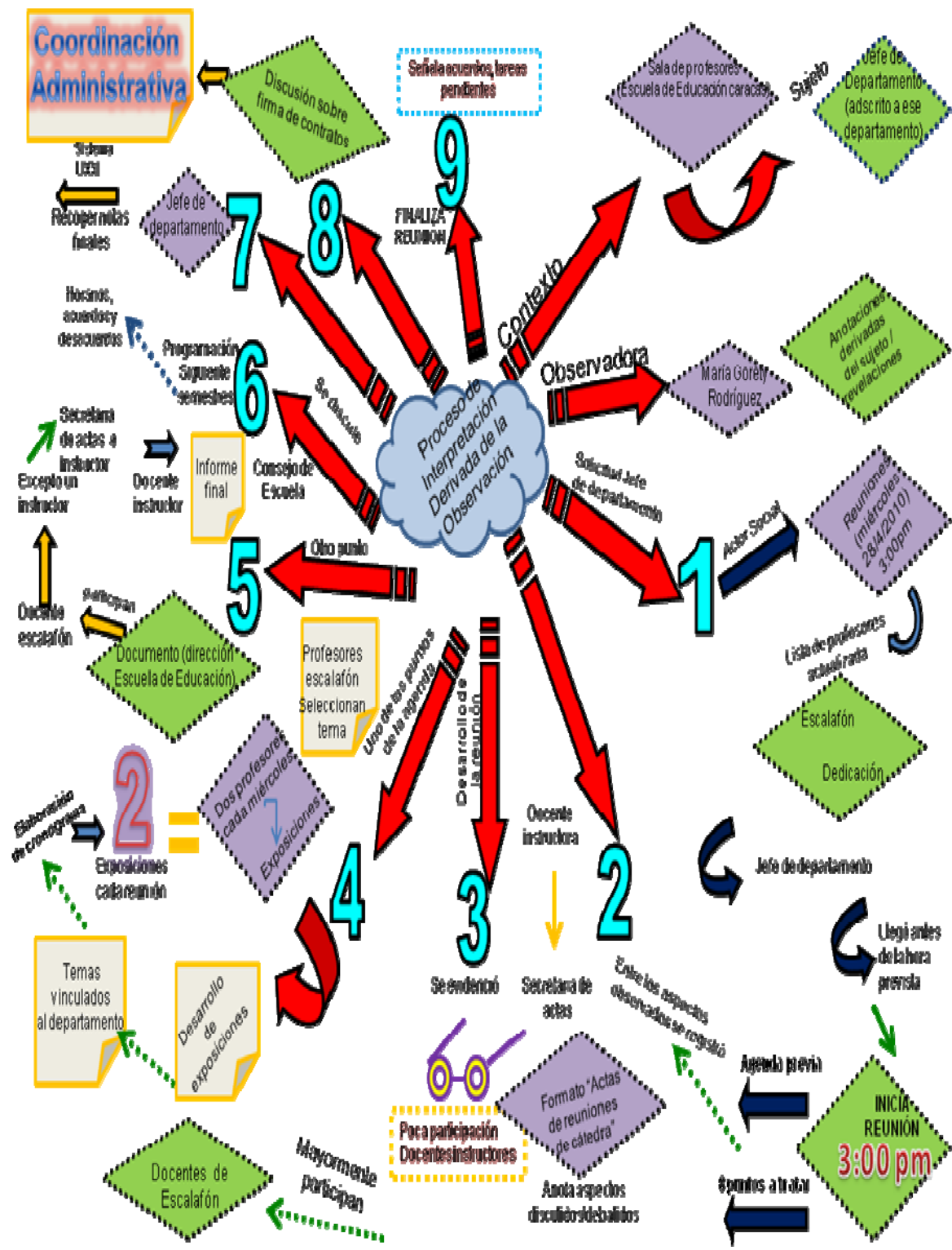


Figura 24. Observación en una Reunión con Profesores Adscritos a un Departamento

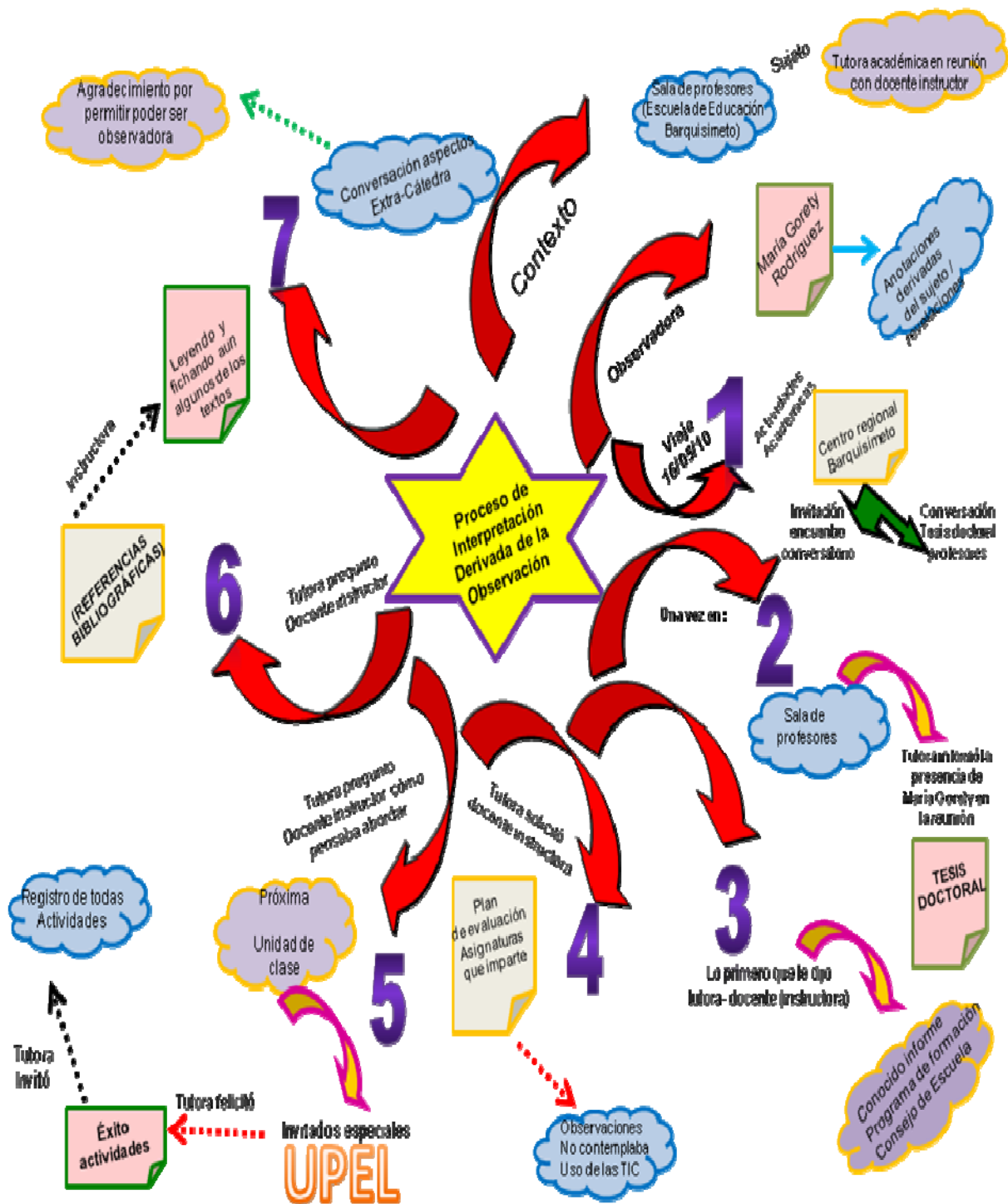


Figura 25. Observación Reunión Tutora Académica con Docente Instructor

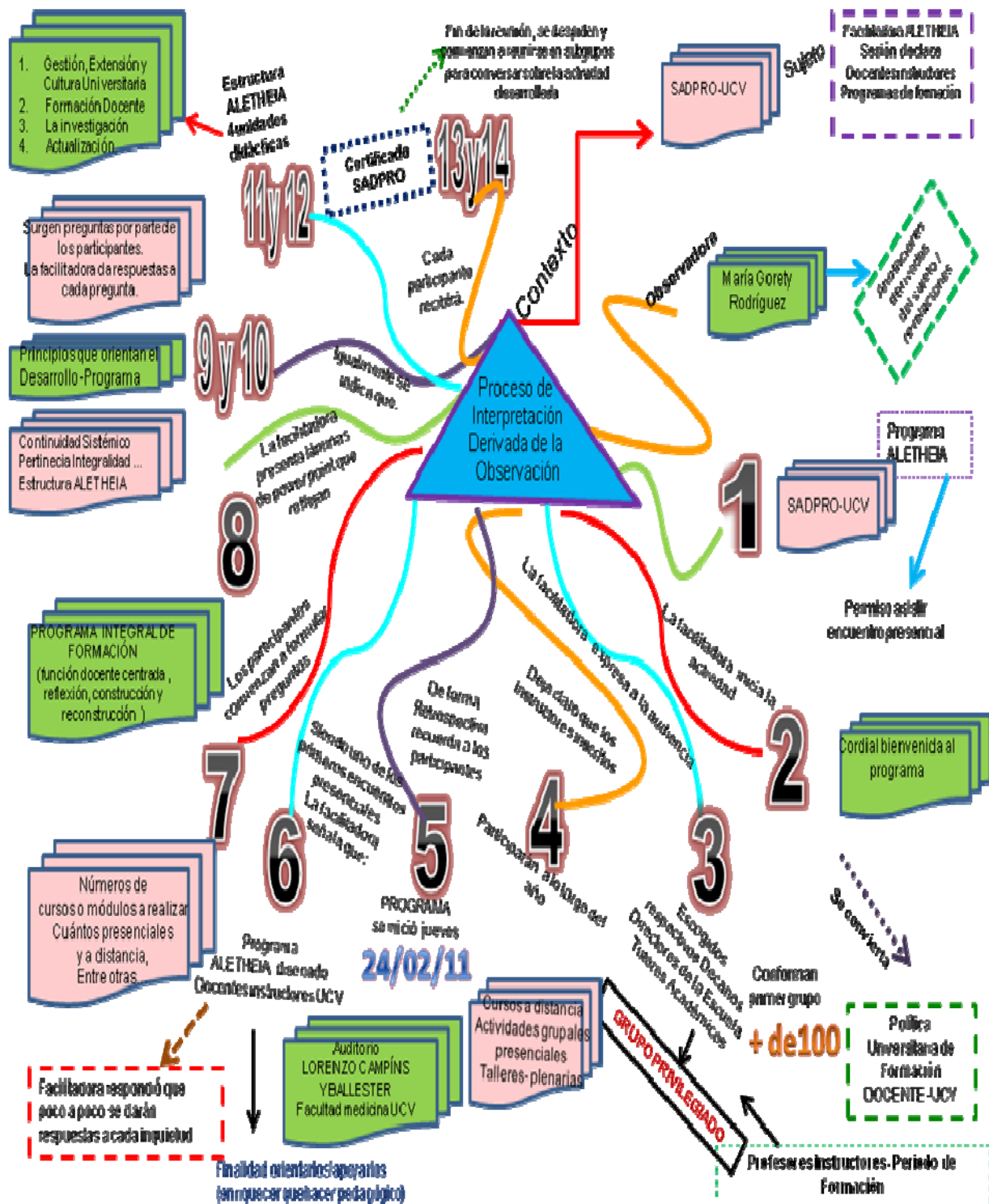


Figura 26. Observación Facilitadora de ALETHEIA en una Sesión de Clase con Docentes Instructores en Programa de Formación.



## **ANEXO E**

### **EJEMPLO DE EJERCICIO BAJO EL PROGRAMA WORDPILOT**

## EJEMPLO DE EJERCICIO CON EL CONCEPTO *FORMACIÓN*

WordPilot 2000 - [formación - Search]

File Edit View Tools Window Help

Back Forward Wizard Online Speak Search Stop WordLists Libraries

Query formación

No.	Preceder	Expresión	Succeeder	Source File
1	ratados como aquellos que se encuentran en plan de	formación	con la finalidad que vayan profundizando en el mar	AS-01.txt
2	omo tutor de los docentes que están en programa de	formación	), le he prestado libros de mi propiedad, trabajos	AS-01.txt
3	sicamente las que están prevista en su programa de	formación	, el cual recibieron al momento de inscribirse en	AS-01.txt
4	la docente de allá, quien se encuentra en plan de	formación	y su tutora es (se obvia nombre). Me toca informar	AS-01.txt
5	ores que yo tutoreo este...ellos tienen un plan de	formación	...y ellos se reúnen conmigo por lo menos ocho veces	AS-01.txt
6	stigación que está íntimamente ligado a su plan de	formación	... Bueno es que yo tendría que hablar como todo...a	AS-01.txt
7	isar... los procesos pedagógicos son las escuelas de	formación	de formadores porque estamos creando una cultura h	AS-01.txt
8	protagonistas de los procesos de evaluación y de	formación	del ciudadano que necesita la sociedad...entonces es	AS-01.txt
9	semestres estar los mejores profesores en cuanto a	formación	, en cuanto a conocimiento amplio y suficiente de	AS-01.txt
10	lutamente pertinencia con lo que es la política de	formación	para incorporarse a dar clase en los diferentes en	AS-01.txt
11	un soporte, es un apoyo, a cualquiera que esté en	formación	...o sea hay dos niveles, está lo que es apoyo pedag	AS-02.txt
12	os profesores instructores que están en proceso de	formación	...y bien como te decía es un apoyo que brindamos lo	AS-02.txt
13	académico a los docentes que están en programa de	formación	. Bueno si lo primero es eso, o sea, recuerda que	AS-02.txt
14	inada buena parte de su carrera original hacen una	formación	pedagógica para salir con dos títulos, o sea en	AS-02.txt
15	a proliferación de otras instituciones que brindan	formación	docente en servicio en los últimos años es muy fr	AS-02.txt
16	ar, en primer lugar es que en cualquier proceso de	formación	el acompañamiento pedagógico es vital es fundament	AS-02.txt
17	pecialistas en un área pero no tienen digamos la	formación	pedagógica necesaria, para la docencia se requiere	AS-02.txt
18	ostraron en algún momento interés por proseguir su	formación	y trabajar en la universidad, pero en el caso de B	AS-02.txt
19	aria a Caracas. Tengo dos docentes en Programa de	Formación	, pero a lo largo de mi carrera he sido tutora de	AS-02.txt
20	...Tengo dos docentes en Programa de	Formación	, pero a lo largo de mi carrera he sido tutora de	AS-03.txt
21	e han cumplido responsablemente con el Programa de	Formación	, de lo contrario, se elaboraría un informe negati	AS-03.txt
22	as, solo una docente que no culminó el Programa de	Formación	porque en pleno programa de formación renunció a l	AS-03.txt
23	Programa de Formación porque en pleno programa de	formación	renunció a la Escuela y se fue. Pienso que el aco	AS-03.txt
24	debe ser así, para eso uno elabora un programa de	formación	con cuatro periodos que representan dos años que d	AS-03.txt
25	ada uno de los periodos que refleja el programa de	formación	, y en la medida que vayan cumpliendo voy elaboran	AS-03.txt
26	informes o pedirle a los que están en programa de	formación	los informes presentados por sus tutores. Ya te d	AS-03.txt
27	una tiene como tutora académica de los docentes en	formación	. Bueno, (risas) debe ser así, pero te confieso q	AS-03.txt
28	otros, y eso no debería ser, eso forma parte de su	formación	, la Escuela debería garantizar o permitir esas ll	AS-03.txt
29	tenerlos si aparecen reflejados en su programa de	formación	y debemos aprovechar aunque sea ese único encuentr	AS-03.txt
30	ció el texto, para que le sirvió en su programa de	formación	, cómo puede aprovechar el contenido para transmit	AS-03.txt
31	para ascender. Una cuando elabora los programas de	formación	e incorpora esos textos es por algo, para algo sir	AS-03.txt

Summary Collocations

57 occurrence(s)

For Help, press F1

### Frecuencia de Algunos Conceptos Emergidos en la Narrativa de los Actores Sociales

Conceptos	AS-01	AS-02	AS-03	AS-04	AS-05	AS-06	AS-07	AS-08	TOTAL
Conocimiento	4	0	1	1	2	0	0	0	8
Teléfono	1	0	1	4	2	4	0	0	12
Acompañamiento Pedagógico	11	4	4	1	3	5	7	3	38
Valores	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Experiencias	5	4	1	0	1	0	1	0	12
Apoyo	0	10	0	3	2	3	7	2	27
TIC	2	0	0	4	0	0	0	0	6
Práctica	0	2	0	4	1	1	0	2	10
Orientación	4	2	1	4	0	2	0	1	12
Formación	10	9	13	4	1	5	8	7	57
Seguimiento	0	2	1	0	0	0	0	0	3
Realimentación	1	0	0	0	0	0	0	1	2
Comunicación	2	0	0	3	2	3	3	1	14
Procesos Administrativos	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Política	5	0	1	3	1	1	2	2	15
Actualización	0	0	0	0	3	0	2	2	7
Desconocimiento	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Motivación	0	0	0	3	0	0	0	0	3
Estrategias	3	1	0	4	3	5	8	5	29
Desempeño	0	0	0	1	0	3	0	0	4
Evaluación	2	5	6	0	0	5	2	2	22
Reuniones	5	1	0	3	2	0	2	0	13
Realidad Social	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Normativa	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Realidad	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Informe	6	2	7	2	5	6	7	4	39
Diversidad	1	0	0	0	0	0	1	0	2
Distribución Geográfica	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Vivencias	1	0	0	0	0	1	0	1	3
Programa	2	2	10	1	4	4	6	4	33
Compromiso	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Responsabilidad	3	0	2	1	0	0	0	0	6

**ANEXO E**

**RESUMEN CURRICULAR**

## **RESUMEN Curricular**

**María Gorety Rodríguez Vieira**

**mariagorety@yahoo.com**

Es Técnico Superior Universitario en Educación, Mención Administración de la Educación (1988) egresada del Colegio Universitario “Francisco de Miranda”. Es Licenciada en Educación Mención Administración Educativa (1994). Especialista en Docencia en Educación Superior (1996) y Magíster Scientiarum en Diseños de Políticas (2002), estos tres últimos títulos obtenidos en la Universidad Central de Venezuela. Es profesora adscrita al Departamento de Administración Educativa de la Escuela de Educación-UCV, desde 1994. Actualmente es Jefa del Departamento de Administración Educativa. Fue Jefa de la Cátedra Organización y Dirección Institucional del Departamento de Administración Educativa. Ha dictado asignaturas vinculadas a la Administración Escolar y al Desarrollo de Recursos Humanos. Ha sido Tutora y Jurado examinador de Tesis de Pregrado y Postgrado. Ha desarrollado distintas investigaciones en el área de la Administración Educativa y ha sido facilitadora de cursos y talleres en esta área específica. Es Miembro de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad de la UCV. Fue Miembro de la Comisión de Equivalencias y Reválidas. (1999-2002), Asistente a la Coordinación del Programa Cooperativo de Formación Docente (1999), Coordinadora de los EUS Región Capital (1999-2001) y Coordinadora Administrativa de la Escuela de Educación(2002-2005). Es Miembro de la Comisión de Servicio Comunitario del Estudiantado de la Escuela de Educación-UCV. Es Coordinadora de la Mención Desarrollo de los Recursos Humanos de la Licenciatura en Educación. Meritoria del Premio CONABA de la Universidades Nacionales en dos oportunidades, 2002 y 2004.