

## **DIMENSIÓN I**

### **REFLEXIÓN DIAGNÓSTICA**

#### **1. Reflexión Teórica de la Realidad**

Una contradicción íntima de la crisis universitaria en la formación docente, es el siguiente autoanálisis: uno de los problemas que más preocupa al interior de las aulas en la investigación educativa, es la rigidez que presentan los estudiantes respecto a la retención, comprensión y aplicabilidad del conocimiento construido a través del proceso de enseñanza aprendizaje, que persiste en considerar que la investigación científica es la aplicación mecánica de técnicas, instrumentos y procedimientos sin fundamentación filosófica y epistemológica. Y por otra parte, niega la imaginación, la serendipia, la abducción, el sueño, la fantasía; y otros demonios del espíritu humano, como elementos constitutivos de la creatividad imprescindible para cultivar los saberes.

El repensar mi actividad académica, se ha vuelto imperioso desnudar las contradicciones, las aponías, las antinomias, las paradojas, las parcialidades y las insuficiencias en la práctica del docente como investigador, desde la mirada sensible a los signos de los nuevos tiempos. En efecto, es necesario preguntarse porqué prima la docencia sobre la investigación.

De esta manera, para que los procesos de enseñanza puedan invadir significativamente el proceso de comprensión del conocimiento de los alumnos, se hace imprescindible plantearse un nuevo enfoque en la enseñanza, donde se facilite la interacción entre la información que el docente presenta y el conocimiento que el alumno construye. Es necesario implementar en el proceso de la enseñanza para la comprensión, una teoría de la epistémica.

Asumiendo, que investigar viene de la palabra “investigium” que significa planta del pie o huella, el proceso de investigación que pretendemos abordar se fundamenta en la búsqueda de huellas significativas de algo o de alguien, sobre la base y presupuesto que la teoría es crucial, y que la confusión teórica conduce a la ineficiencia práctica. Esta búsqueda de la verdad, se realiza en la institución donde laboro como docente de la cátedra metodología de la investigación y ha sido posible al esfuerzo de la participación de la comunidad universitaria quienes, unos tal vez sin saberlo, y otros que sabiéndolo se sumaron para conjugar esfuerzos en la realización de este estudio cualitativo desde la complementariedad, aportes valiosos para la iniciación y continuidad de la labor investigativa en el aula.

Desde las anteriores consideraciones, se asumió, en la parte inicial de este proceso investigativo la reflexión teórica del sujeto cognoscente sobre el objeto de conocimiento; es decir, la formación de esa condición teórica de permanente cuestionamiento por parte de los actores de la investigación. La interacción constante entre el investigador, los investigados y el fenómeno

socio cultural a investigar facilitó su comprensión. Nuestro trabajo se fundamentó en esta relación-interacción, ya que esta forma de conocer, nos permitió comprender lo que realmente ocurre en el aula, en la formación del docente investigador.

Con base en esas consideraciones generales, y el conversatorio con docentes y alumnos, se acordó realizar una investigación sobre el desempeño docente en la asignatura de metodología de la investigación y construir una teoría epistémica que mejore la didáctica para la comprensión investigativa. Dentro de esta perspectiva, Hurtado (1999) definió el desempeño docente en esa tarea: “El conjunto de actividades que desarrolla el docente de metodología de la investigación, dentro del aula, con el propósito de propiciar en sus estudiantes el desarrollo de conocimiento y destrezas para llevar a cabo labores de investigación” (p. 108)

En consecuencia, la misma autora, realizó un estudio que indagó acerca del desempeño docente de un grupo de profesores de metodología de diversos programas de maestría en varios estados de Venezuela, se concluyó que los docentes no están llevando a cabo de manera óptima las actividades didácticas en el aula, de manera que puedan alcanzar los objetivos de la formación en metodología de la investigación. Apenas un 18,6% de los profesores estudiados ejecuta las actividades y lleva a cabo las estrategias más apropiadas en el aula para la enseñanza de la metodología.

Otro de los aspectos interesantes de esa investigación es lo referente a los contenidos es que un 48% no lo incluye nunca en sus clases de metodología, el enfoque epistémico y un 41% lo hace someramente; también que un 52% no identifican nunca las unidades de estudio y 22% lo hace someramente; con respecto a la elaboración de instrumentos, sólo un 8% lo trata profundamente; así mismo, el 44% no realizan los procedimientos y conceptos relacionados con la confiabilidad de los instrumentos y solo el 48% lo hace someramente; con relación a técnicas de análisis cualitativos, el 52% no lo hace nunca y el 37% lo hace más o menos.

Así mismo, con respecto a las estrategias didácticas preferidas por los profesores es la exposición con pizarra y tiza. Además, la mayoría de ellas están dirigidas al aprendizaje conceptual, más que al aprendizaje de destrezas. Sin embargo, otra de las estrategias que suelen utilizar los profesores son el dar instrucciones para la realización de los trabajos de investigación. Estas, están más orientadas a qué hacer, en lugar de cómo hacerlo.

En consecuencia, Rodino, Batanero y Font (2006); Rodino, Wilhemi y Bencomo (2005), sostienen que la didáctica epistémica debe convertir al docente en un mediador. La idoneidad de esa didáctica es el criterio sistémico de pertinencia o adecuación de un proceso de instrucción al proyecto educativo cuyo principal mediador empírico puede ser la adaptación entre los significados personales logrados por los estudiantes y los logros institucionales implementados. Es así como los significados dejan

de ser información abstracta, y de esa forma mejorar y convertirse en contenidos útiles para ser aplicados en la vida cotidiana del alumno.

Coincidiendo, con los autores anteriores reflexionamos que la Didáctica Epistémica debe convertir al docente en un mediador pero para la búsqueda de una enseñanza para la cultura investigativa y no sólo enseñar la cultura investigativa.

En atención a la problemática expuesta, para el docente enseñar a comprender, implica cambiar la mecánica de las clases, enriqueciéndola en actividades que faciliten la participación e interacción de los estudiantes. Comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones que demuestren que uno entiende el tópico y al tiempo lo amplía y se es capaz de asimilar un conocimiento para utilizarlo de forma innovadora. De esta forma, la comprensión es una materia sutil y va más allá del hecho del saber, pero ¿de qué manera los trasciende? Una de esa manera de trascender es la investigación educativa.

Por otra parte, Briones (1985) afirma que cualquiera que el punto de partida de un problema investigativo se requiere de una delimitación conceptual o ubicación en un contexto determinado. Tal acción permite tener claridad acerca de lo que se va a investigar y a la vez, evita que se desvíe la investigación a otros caminos o senderos del conocimiento.

Continuando con esta idea, el investigador en este estudio, siguió moviéndose en un marco conceptual presente desde la percepción sobre lo observado sin imponer ningún tema. Hammersley y Atkinson (1994: 46)

sustentan esta idea al aconsejar que la búsqueda de literatura en torno a un área específica, es un paso necesario en el surgimiento del problema de investigación.

En este caso, el autor de este estudio define el conocimiento en una investigación como articulaciones de toda una estructura epistémica, que nadie ni nada podrá ser eximido. Por lo tanto, el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer.

Al respecto, Martínez (2009) plantea que la matriz epistémica es un sistema de condiciones de pensar, prelógico o preconceptual. En este sentido, se sigue describiendo estructuras preconceptuales.

## **2. Enseñanza para la Comprensión**

Existe un consenso generalizado sobre la importancia de la enseñanza para la comprensión, en todas las instituciones educativas y los docentes; sin embargo, ha sido valorado al menos retóricamente, porque la mayoría de los docentes están rodeados de modelos, actividades, formas de evaluación estandarizadas, planes y programas y experiencia que refuerzan la enseñanza basada en la transmisión tradicional

La enseñanza para la comprensión busca que los educandos les permita ser pensadores críticos, gente que plantea y resuelve problemas que sea capaz de sortear la complejidad, ir más allá de la rutina y vivir productivamente en este mundo cambiante apoyándose con toda claridad en

la convicción, de larga data, de que las escuelas deben comprometer a los alumnos de manera más intensa y contar con la comprensión y construcción de nuevos conocimientos como su pieza central.

### **2.1. Hacia la Búsqueda de un Proyecto de Investigación sobre la Enseñanza para la Comprensión**

La mejor forma de promover la enseñanza para la comprensión investigativa es desarrollar un proyecto de investigación acción en el aula que supere la relación unidireccional y estimule las relaciones entre educadores y educandos se desarrollen a partir de decisiones bidireccionales.

El conocimiento, la capacidad o habilidad y la comprensión son los materiales que se intercambian en la educación, así como los valores que suponen los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyas relaciones son praxiológicas.

La enseñanza para la comprensión involucra a los educandos en los desempeños didácticos de los docentes, para cuyo efecto es necesario responder a algunas interrogantes y elementos, entre ellos: determinar que contenidos deben de comprenderse identificando temas relevantes y pertinentes a través de tópicos generativos; organizando propuestas curriculares alrededor de ellas; además debe clarificar lo que los estudiantes tienen que comprender articulando metas claras centradas el conocimiento investigativo; motivar el aprendizaje de los educandos involucrándolos en

desempeños de comprensión o capacidades que exigen que éstos apliquen, amplíen y sintetizen lo que saben; controlar y promover el avance de los educandos por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños o capacidades, habilidades, destrezas con criterios directamente vinculados con las metas de la comprensión investigativa.

De esta forma, para dar respuesta a esas interrogantes, es necesario reflexionar y asumir la Didáctica como vía del pensamiento para la Comprensión y que además, se “aprende a investigar investigando”, pues se trata de experiencias con las que se pretende superar el aspecto solo informativo de la enseñanza y posibilitar la instrumentación en el diálogo con la realidad, el desarrollo de la capacidad de observar, problematizar e hipotetizar sobre esa realidad para construir conocimientos a partir de dicha problematización y reflexionar el análisis de como se aplicarían los resultados de una investigación a una situación determinada de la vida en el salón de clase y en su comunidad.

En relación con esa idea, numerosos autores; tales como Rojas Soriano (1992), Sánchez Puentes (1993), entre otros, abordan que el problema de la investigación en el nivel universitario son dinamizados a través de clases magistrales, limitando su acción, a una mecánica transmisionista del conocimiento. De esta manera, los contenidos se plantean muy abstractos y la información debe ser memorizada por los alumnos y su evaluación consiste en verificar la cantidad de información memorizada.

En ese sentido, se quiere mejorar el aprendizaje en investigación científica, es necesario crear espacios para la reflexión de aspectos relacionados con la comprensión investigativa, construida por los estudiantes y evaluada por docentes que incorporen en su labor innovaciones pedagógicas. Para Tójar y Sammartin (1997), ese aprendizaje desde una perspectiva constructiva, consiste en que los futuros docentes sepan superar los obstáculos que encuentran cuando están construyendo conocimiento.

Aunado a esto, Litwin (1997), afirma que el logro de un aprendizaje comprensivo, implica por parte del docente una determinada configuración didáctica. Para Nickerson y Perkins (1994), los principios a tener en cuenta para favorecer la comprensión, son los siguiente: el alumno debe contar con conocimientos previos-requisitos de aprendizaje o estructuras de acogida y la intención de comprender-enfoque profundo. Este enfoque se vincula por un lado, con el aprendizaje reflexivo o crítico de Bronckbank y Mc Gill (2002), pues la reflexión y la creación de significados es un proceso social, y por otro, con la idea del alumno como profesional reflexivo planteada por Barnett (1992).

Relacionando todos los aspectos antes señalados, Perkins (1999) opina que el aprender conocimientos conlleva el logro de las siguientes metas: a) su retención; b) su comprensión y c) su uso activo o transferencia. No alcanzarlas, da lugar al síndrome del conocimiento frágil y del pensamiento pobre. Sin embargo, para González, Morón y Novack (2001), el problema de retención se traduce en conocimiento olvidado, el de comprensión, en

conocimiento ingenuo y ritual y el problema del uso, en conocimiento inerte. Asimismo, los errores conceptuales contribuyen a su vez, en importantes obstáculos para el desarrollo del pensamiento creativo y crítico.

Es así como Bachelard (1995), afirma que las dificultades en el aprendizaje pueden constituir obstáculos epistemológicos pues son limitaciones que afectan las capacidades del sujeto para construir el conocimiento. De acuerdo con Brousseau (1983), los obstáculos pueden ser de origen: a) epistemológico; intrínsecamente relacionado con el propio concepto y b) didáctico: resultante de las estrategias seleccionadas en las situaciones de enseñanza.

### **3. La Comprensión Investigativa**

Es urgente, reorientar la cultura investigativa vigente a través de la Didáctica para la comprensión, ya que hoy ha adquirido una importancia determinante en los sistemas educativos y constituye parte de la agenda olvidada en las reformas educacionales, por lo que se le debe prestar una atención prioritaria debido a que existe un consenso generalizado en la idea de su eficacia en el éxito de la educación

Es necesario hacer referencia a la comprensión del conocimiento en general y no solo a la comprensión lectora que sólo se refiere a la comprensión de textos escritos. Muchos docentes tienen la creencia equivocada de que esa tarea es esencialmente del profesor de lengua, pero como veremos más adelante, es responsabilidad de todos los educadores

didactizar la investigación para enseñar a investigar.

Para empezar, es necesario teorizar, señalando que son tres dimensiones que intercambian los educadores con los educandos en los procesos de enseñanza - aprendizaje: los conocimientos, las capacidades o competencias y la comprensión de la investigación..

Los conocimientos, como sabemos pertenecen a la experiencia ecosociocultural e histórica, científica y tecnológica; las capacidades, se entienden como objetivos, competencias, habilidades, destrezas, y otros; la comprensión se refiere al sentido que le damos a nuestros aprendizajes. En la presente investigación se realizó un abordaje de las tensiones básicas de este último debido a que condiciona la estructuración de significatividades relevantes y pertinentes en la enseñanza de la metodología de la investigación.

No obstante, creemos que la comprensión en la institución universitaria es asumida de diversas formas según la naturaleza de las áreas y asignaturas, así como las prioridades que se le brinda de acuerdo con una modalidad de enseñanza. Por ejemplo, según se priorice el nombre, la fórmula o la norma, como propósitos del área o asignatura se producen estereotipos de la comprensión, como por ejemplo: El nominalismo, que se practica en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, donde existe un énfasis en el recuerdo de autores, obras, fechas, lugares, datos, personajes, sentencias, máximas, accidentes geográficos, presidentes, héroes, próceres, mártires; así como áreas de Ciencia Tecnología y Ambiente, donde se

prefiere que el educando comprenda nombres de plantas, animales, partes de los organismos, niveles taxonómicos, compuestos, elementos, números atómicos y otros.

La práctica en las áreas de Ciencia, Tecnología y Ambiente y en Matemática donde existen prioridades en el desarrollo de leyes, principios, axiomas, teoremas expresados en fórmulas cuya peculiaridad que los funda es la demostración, así como el balanceo de reacciones, entre otros.

El normativismo, que se practica en la enseñanza de la Lengua o Comunicación Integral y Tutoría, Persona Familia y Relaciones Humanas donde la enseñanza consiste en el “deber ser”, es decir, brindar un conjunto preestablecido e irrefutable de normas, principios, y otros; por lo que existe un énfasis en prácticas y comportamientos deseados y correctos.

De esa forma, al reflexionar sobre lo anterior, decimos que la comprensión debe ser la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. En ese sentido, es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad, o de otro modo es la capacidad de usar el conocimiento de maneras novedosas. El aprendizaje para la comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas. La comprensión se puede dilucidar de dos formas: desde una visión vinculada al desempeño y desde una visión representacional.

Para poder apreciar la comprensión vinculada con el desempeño de las personas desde el sentido común se establecieron los siguientes criterios: primero, poner en práctica lo comprendido explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, armando un producto; segundo, responder reflexivamente su nivel de comprensión actual sino que lo más probable es que los haga avanzar.

Al trabajar dándole respuesta a un desafío particular, llegan a comprender mejor, a través de un criterio de desempeño flexible. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe, en cambio, cuando un educando no va más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinaria nos indica falta de comprensión. Comprender un tópico quiere decir, ni más ni menos que es capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria.

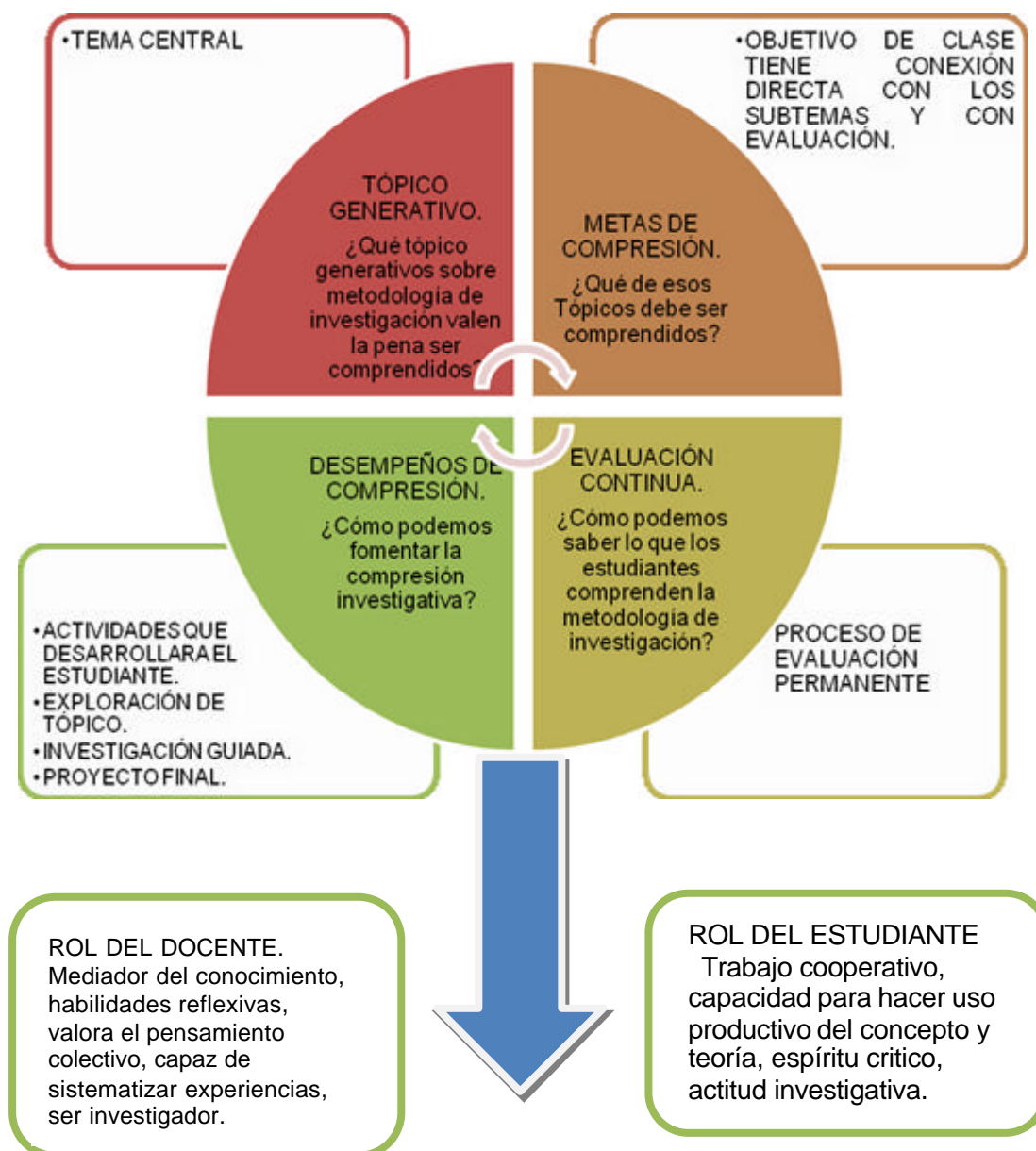
En la visión representacional de la comprensión, pensamos la misma como algún tipo de representación, imagen o modelo mental que tienen las personas. Cuando se logra comprender algo se dice en el lenguaje cotidiano: “lo tengo”, “veo lo que dice”, “veo el sentido”, “veo a través de ti”, “veo la respuesta”, estas expresiones vinculan la percepción con la comprensión; así, está entendida como visión exige alcanzar una representación mental que capta lo que ha de comprender.

Por lo tanto, depende de adquirir o construir una representación adecuada de algún tipo, un esquema, modelo mental o imagen. Existen dos tipos diferentes de representaciones, en primer lugar, tenemos los modelos mentales, este tipo de representaciones son objetos mentales que la gente manipula, maneja o recorre con el ojo de la mente, en segundo lugar están los esquemas de acción que considera que las representaciones están en el trasfondo, que el ojo interno no las inspecciona conscientemente sino que en cierta forma guían nuestras acciones.

La acción comprensiva puede darse a partir de la comprensión de actos que pasa por la prueba de desempeño flexible, porque todas las formas de comprensión son parciales, uno nunca entiende todo acerca de algo. El educando de castellano, catalán o aimara puede discutir sobre la gramática castellana, catalana o aimara pero no podrá usarla flexiblemente porque carece de algo. La comprensión de acto no necesita de modelos. La mayoría de las personas tenemos una habilidad musical cotidiana, aprendemos a retener una melodía y cantarla o silbarla con arreglos y variaciones sin conocimiento alguno de la notación musical.

Cuando conversamos, navegamos o cantamos flexible o fluidamente, con toda claridad no lo hacemos revisando nuestros modelos mentales, actuamos solo con ocasional referencia a ellos. Cuando hacemos referencia a modelos de partituras de música o recurrimos a la gramática para

reflexionar sobre la lengua realizamos una comprensión reflexiva (ver esquema 1).



Esquema 1. Estructura de la Comprensión Investigativa

#### **4. Didáctica**

El estudio del proceso enseñanza - aprendizaje constituye en la actualidad, el complejo contenido del que se ocupa primordialmente la Didáctica. Para Escudero (1981) la enseñanza es el término definicional clave de la Didáctica, apreciación en la que coincide otros autores como Mattos, Titone, Nerici o Bruner, en tanto que para Rodríguez Diéguez (1980): enseñar desborda el ámbito específico de la didáctica.

La Didáctica, entonces, constituye una ciencia fundamental dentro de las Ciencias de la Educación, que sirve a la pedagogía como apoyo insustituible para explicar y hacer comprender los grandes principios epistemológicos del conocimiento, en el ámbito expreso del proceso de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía es la ciencia de los principios y de las leyes de la educación; la didáctica es la ciencia que los hace aplicables en el desempeño docente.

En este sentido, la epistemología estudia la estructura propia de cada ciencia y sus rasgos característicos, es decir, se entiende como la disciplina filosófica que se encarga del estudio del conocimiento, de sus principios, axiomas y fundamentos, como también de su evolución histórica. En consecuencia, la epistemología es, por lo tanto, la ciencia de la ciencia y constituye una reflexión sistemática y válida acerca de lo que es la estructura de la didáctica. Para comprender mejor el concepto de didáctica se presentan a continuación algunas definiciones que constituyen un variado

conjunto de aportaciones epistémicas para la investigación:

- a) Comenio (1630): Artificio universal para enseñar todo a todos
- b) Nerici (1973): Es la ciencia y el arte de enseñar....
- c) Fernández Huerta (1974): Es la ciencia que estudia el trabajo docente y discente....
- d) Rodríguez Diéguez (1980): Es la ciencia y técnica de instrucción educativa.
- e) Escudero (1981): Es la ciencia que tiene por objeto la orientación y organización de situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- f) Pérez Gómez (1982): Es la ciencia y tecnología del sistema de comunicación intencional...
- g) Darós (1982): Es una ciencia y una tecnología....
- h) Bruera (1985): Es un saber que se articula desde las estructuras epistemológicas de la ciencia.
- i) Gimeno Sacristán (1985): Disciplina científica.
- j) Zabalza (1987): Es un campo de conocimiento, de investigaciones de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, podemos decir, que la verdad del discurso no está en el método sino en la episteme que la define, es así como las definiciones sobre didáctica de algunos autores, caracterizan una aproximación cualitativa que, en realidad, se considera legítima para el constructo que se propone en

esta investigación denominada Didáctica Epistémica.

#### **4.1. Configuración de la Interrogante es posible Enseñar a Investigar**

El sentido del término enseñar a investigar queda definido por su status epistemológico, lo que significa producción teórica, ideas, modelos y reflexión para enseñar a través de la investigación acción en el aula, la cual, permite reconocer el carácter activo del investigador y de la muestra del estudio, porque la producción teórica en la investigación debe llevar el compromiso de los actores en forma permanente, en el curso de todo el proceso investigativo y así comprenderla.

Por lo tanto, al considerar todas las aportaciones teóricas planteadas en esta investigación, podemos reflexionar para orientar a la comunidad universitaria, participante en este estudio a unir los esfuerzos en la construcción de una teoría para mejorar la práctica educativa.

#### **5. Triangulación Reflexiva para Justificar las Estructuras Pre conceptuales**

Haciendo un análisis reflexivo sobre los preconceptos teóricos que nos sirvieron para definir el área de interés. En este sentido, estamos hablando de lo que Glasser y Strauss (1987) suponen como las teorías formales; las cuales se refieren a áreas conceptuales de indagación, en este caso sobre:

**Didáctica**, para la cual se puede plantear que es una ciencia, un saber, una disciplina científica, un campo de conocimiento que se centra en enseñar o transmitir conocimiento para orientar el aprendizaje significativo en los estudiantes, es decir, la didáctica es la ciencia de la enseñanza que alude al saber que se posee para transmitirlo, a un saber para lo cual se propone una didáctica epistémica que defina estrategias innovadoras y cooperativas, que atienda al hombre en su formación y además atender responsable y científicamente el desarrollo de sus potencialidades, entre ellas, pensamiento, inteligencia y creatividad, sin olvidar la inserción y realización de ese hombre en su universo sociocultural

**Comprensión Investigativa**, cuando se reflexiona, que se aprende a investigar investigando, es lo que determina la comprensión investigativa. Esta propuesta pretende superar el aspecto sólo informativo de la enseñanza y posibilitar una didáctica epistémica que permite el diálogo con la realidad, el desarrollo de la capacidad de observar, problematizar y plantearse hipótesis sobre esa realidad, de construir conocimientos a partir de dicha problematización y de analizar cómo se aplicaría ese constructo en una situación educativa determinada. Es decir, la investigación como proceso es un conocimiento transferible construir un conocimiento nuevo y ponerla en práctica (Comprensión).

**Didáctica epistémica:** Es la ciencia del conocimiento que podría plantearse como vía del pensamiento y comprende el vínculo estrecho y

definitivo del pensar como ejercicio artístico. La didáctica epistémica es actitud vital, cuyo sentido es la evocación del pensamiento. Es buscar una cultura de la enseñanza y no sólo enseñar la cultura.

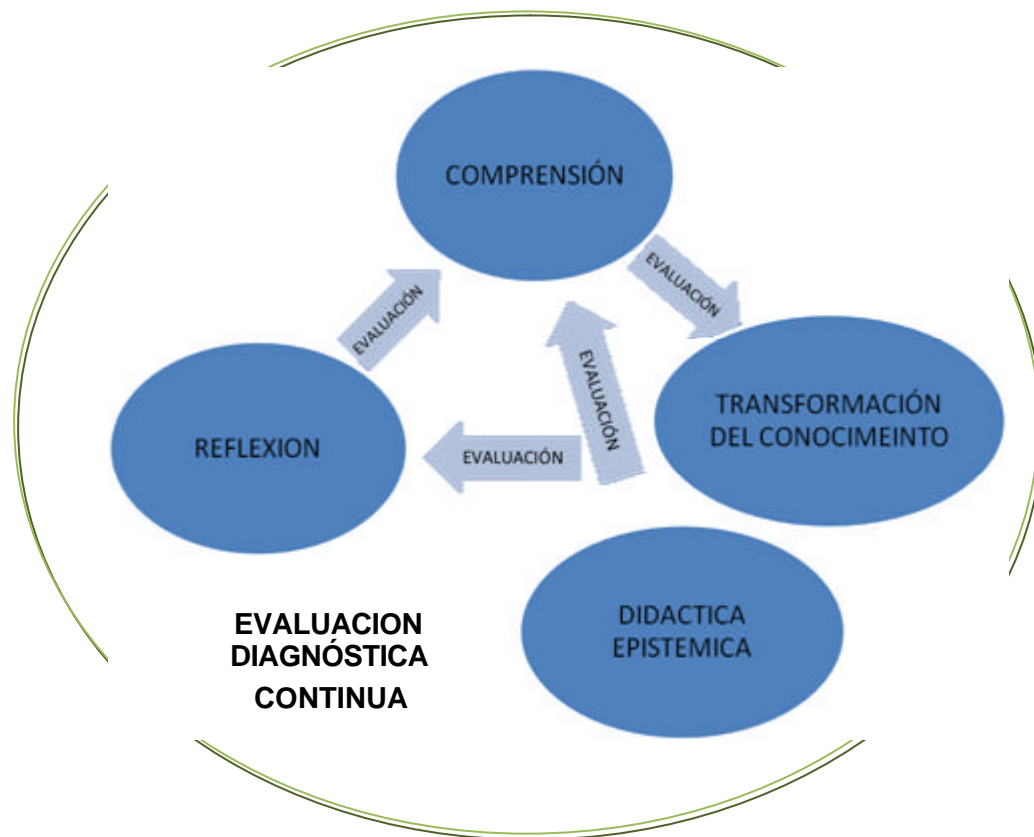
**Comprensión:** Es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno conoce. Comprender y enseñar a comprender, permite relacionar una idea con otras ideas al interior de la misma materia y también con ideas de otras materias.

**Trasformación del conocimiento:** para que un pensamiento epistémico sea comprendido debe ser transformado de manera flexible en otro pensamiento epistémico y actuar con un compromiso reflexivo.

**Evaluación diagnóstica continua:** proceso inmediato de la comprensión, a través de la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación. Debe ser continua

**Reflexión:** es lo que el profesor y el alumno hacen en forma retrospectiva para reconstruir la nueva comprensión. (Ver esquema 2)

En ese sentido, "Mediante la reflexión y el diálogo es posible progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica" (Elliott, 1983).



**Esquema 2.** Idea inicial de la propuesta del ciclo de la didáctica epistémica para la comprensión, tomado del modelo de Shulman Lee (2005)

## 6. La Investigación Educativa

La investigación educativa como disciplina de base empírica aparece a finales del siglo XIX, que es cuando en Pedagogía se adopta el método experimental, tomando el nombre de Pedagogía experimental. Esta nueva disciplina cuenta con influencias como el pensamiento filosófico del siglo XIX, el nacimiento de la pedagogía científica y el desarrollo de la metodología experimental.

La influencia del pensamiento filosófico del siglo XIX viene dada por las corrientes que en él predominan y que van a cambiar la forma de concebir la naturaleza de los fenómenos educativos, contribuyendo a la emancipación de las ciencias sociales y al desarrollo del método.

Dentro de las corrientes tenemos: el positivismo (Comte, 1778-1857), o corriente filosófica que concibe el conocimiento como un conjunto de hechos relacionados según ciertas leyes y que sólo admite los datos de la experiencia como fuente de conocimiento; el sociologismo (Durkheim, 1858-1917), o corriente que estudia los fenómenos sociales y las relaciones humanas; el pragmatismo, o corriente filosófica divulgada por James, Pierce, Dewey, Schilder, según el cual el único criterio válido para juzgar la verdad de toda doctrina se ha de fundar en sus efectos prácticos, y el experimentalismo (Dewey, 1859-1952), o movimiento filosófico basado en la experiencia para examinar y probar las características de una cosa.

Es así como, el nacimiento de la pedagogía científica es, sin duda, otra de las influencias en la pedagogía experimental. En el siglo XVIII, con el racionalismo, se inicia la idea de una pedagogía científica basada en la experimentación: las investigaciones como las de Darwin (1859) sobre el origen de las especies; Comot (1891), sobre los fundamentos de nuestros conocimientos; Bain (1879), sobre la educación como ciencia; Bernard (1895), con introducción al estudio de la medicina experimental, junto con las aportaciones innovadoras del pensamiento pedagógico de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1852), propician el nacimiento

de la investigación pedagógica con carácter práctico sentando las bases empíricas de la educación.

De este modo, el desarrollo de la metodología experimental va a influir igualmente en la consolidación de la llamada pedagogía experimental, y aunque esta metodología se desarrolla primero en ciencias afines como la medicina y la psicología, que aportan aspectos significativos en el modo de trabajar específico, que es el laboratorio, en el área de interés que serían los estudios psicopedagógicos, unos instrumentos de medición como las pruebas objetivas y el foco de interés que es el individuo, se extendió después a la educación como el resultado de factores culturales, sociales y políticos relacionados con aspectos como la preocupación por asentar la educación sobre bases empíricas y la introducción del método experimental en las ciencias humanas.

De forma general, la investigación educativa es la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica aplicados todos ellos al ámbito de la educación. Trata de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando y adoptando nuevos significados a la par que han ido apareciendo nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. En la actualidad, son múltiples los

significados que pueden asumir la expresión de investigación educativa si se considera la diversidad de objetivos y finalidades que se le asignan. De ahí que virtualmente sea imposible dar una definición aceptada por todos o que satisfaga las diversas concepciones existentes.

Una manera de poder dar una definición es analizar cómo está concebida en las distintas perspectivas de investigación. Centrándose en las perspectivas empírico-analítica (positivista) y en la interpretativa y crítica de corte anti positivista.

Según Best (1972) la perspectiva empírico-analítica, de la investigación educativa equivale a investigación científica aplicada a la educación y debe ceñirse a las normas del método científico en su sentido más estricto. Desde esta perspectiva, se da importancia al carácter empírico de la investigación apoyándose en los mismos postulados que las ciencias naturales. Desde este punto de vista, para Travers (1979), investigar en educación es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico. Consiste en una actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores.

Con el desarrollo de nuevas ideas sobre la educación, concebida como realidad sociocultural, de naturaleza más compleja, singular y socialmente construida, han surgido nuevas conceptualizaciones o perspectivas de la investigación educativa, denominadas interpretativa y crítica. La concepción interpretativa supone un nuevo enfoque en el estudio de la educación. La

educación se concibe como una acción intencionada, global y contextualizada regida por reglas personales y sociales y no por leyes científicas. Según esta concepción, investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. El propósito de la investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal.

Desde la corriente crítica, la investigación trata de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. De esta manera, el conocimiento se genera desde la praxis y en la praxis. La investigación se concibe como un método permanente de autorreflexión.

Según estas posturas, se puede definir la investigación educativa como una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas. Stenhouse (1984: 25) y Elliot (1978: 56) la definen como “una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica”.

La principal característica de la investigación educativa es la peculiaridad de los fenómenos que estudia. El fenómeno y objeto de la investigación, junto con la multiplicidad de los métodos y pluralidad de fines y objetivos, hacen que tenga identidad propia y además sea distinta de otro tipo de investigación como la de las ciencias naturales.

La primera característica hace mención a la propia realidad educativa, la cual está compuesta por fenómenos dinámicos, interactivos, y algunos de ellos tan complejos como las creencias, la moral, los valores, la ética que la hacen distinta de la realidad físico natural y que le plantean problemas difíciles de resolver por el carácter cualitativo de los mismos, existiendo un riesgo de subjetividad e imprecisión en los resultados. Latorre-Rincón (1996) presentan las siguientes características:

a) La mayor dificultad epistemológica de los fenómenos educativos, los cuales se pone de manifiesto a través de las siguientes situaciones: el hecho de que los fenómenos educativos en la mayoría de los casos no se pueden repetir, el no tener instrumentos precisos para todos los problemas hace que no se pueda alcanzar la misma precisión y exactitud que en las ciencias naturales y, por último, la dificultad del control de todas las variables que intervienen e interactúan en los fenómenos educativos.

b) El Carácter multidisciplinar. Los fenómenos educativos, como hemos dicho, tienen un carácter amplio y plural, de forma que pueden contemplarse desde diferentes disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Filosofía, lo que hace que tengan que irse desde un estudio coordinado de las mismas lo que le confiere un carácter multidisciplinar.

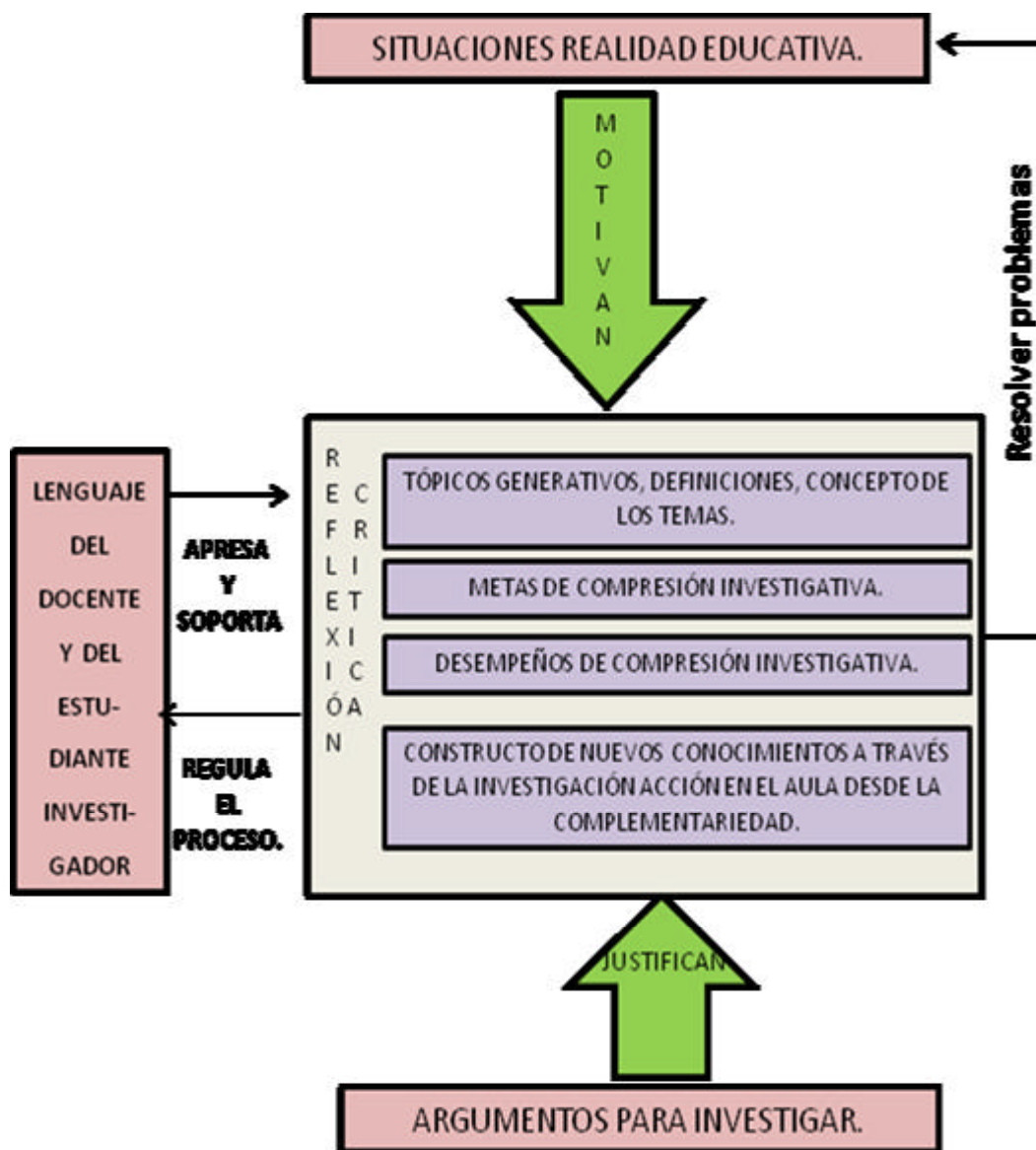
c) El carácter pluriparadigmático. La investigación educativa no se guía por un solo método o un solo paradigma como lo harían las ciencias

naturales, sino que se guía por distintas perspectivas y métodos difíciles de conciliar lo que le confiere un carácter pluriparadigmático y multiforme.

d) La relación peculiar entre investigador y objeto investigado. En la investigación educativa, el investigador forma parte del fenómeno social que investiga con sus creencias, valores, ideas, etc., lo que hace que no sea totalmente independiente o neutral sobre los fenómenos estudiados; aun así, esto no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad.

e) El Carácter plurimetodológico. Los fenómenos educativos frente a los fenómenos naturales presentan una serie de características que a su vez se convierten en limitaciones que hacen que sea necesario la utilización de distintas metodologías. Las metodologías experimentales, que algunos autores consideran como muy adecuadas para estudiar el fenómeno educativo, presentan serias limitaciones y restricciones a la hora de aplicarlas con seres humanos. Por otro lado, están quienes opinan que las metodologías experimentales no son suficientes para estudiar este fenómeno y que se precisan de metodologías no experimentales que estén más acordes con la realidad educativa. (Ver esquema 3). La integración de estas dos posturas son las que justifican la necesidad de una metodología plural que permita estudiar la realidad educativa desde un aspecto integral y holista.

f) Dificultad de conseguir los objetivos de la ciencia. Uno de los objetivos de la ciencia es el establecimiento de regularidades y la generalización. En los fenómenos educativos, esta generalización se hace



Esquema 3. Situaciones de la Realidad Educativa

difícil, ya que estos fenómenos tienen una gran variabilidad tanto en el espacio como en el tiempo, variabilidad que dificulta la generalización. Esta circunstancia obliga a adoptar posturas más prudentes que en otras ciencias.

g) Su delimitación. Delimitar cuál es el campo de la investigación educativa resulta difícil y complejo, ya que de por sí el concepto de la misma no tiene un marco claro. A veces se confunde el concepto con distintas propuestas de innovación y de métodos o modelos didácticos, pero esto no es investigación educativa si no va acompañada de procedimientos que permitan evaluar objetivamente los resultados y controlar sus efectos. Este carácter difuso e impreciso obliga a mantener una actitud abierta hacia diferentes formas y posibilidades realizando un esfuerzo de clarificación.

Como podemos observar, estas reflexiones nos permiten responder las dos primeras interrogantes, existe medianamente conciencia crítica en torno el porqué y al para qué de la investigación, creo que tenemos que seguir luchando para lograr al unísono que necesitamos investigar siempre en busca del bienestar sociocultural, económico y tecnológico del país. Las Universidades no están diseñadas para la creatividad y la generación de conocimiento, todavía se sigue transmitiendo conocimiento En este sentido, **Como primera conclusión surge una nueva interrogante sobre la docencia en investigación ¿es posible enseñar a investigar?**

## **7. El Docente – Investigador**

En Venezuela, a pesar de las reformas educativas en el Sistema Educativo, el docente que egresa de las universidades continúa formándose bajo el paradigma de la enseñanza tradicional con predominio de la

enseñanza, memorística, expositiva y magistral. Situación que impide al educando participar activamente, aprender a comprender y por ende, formarse como un individuo crítico y transformador de su propia realidad.

El sistema educativo ante esas nuevas exigencias del sistema social debe implementar unas acciones que superen el proceso básico de la enseñanza como transmisión, difusión y reproducción de conocimientos. En este sentido, asumimos la investigación formativa como parte integrante de su didáctica, es un elemento nuevo para el cambio que pretendemos producir y que responda las exigencias actuales. Hablar de investigación en educación implica que el docente, primero que todo, debe tener en cuenta el marco epistemológico desde el cual parte.

A este respecto, De Tezanos (1998) coloca la primera disyuntiva, se es docente o investigador. Los que investigan la educación, tendrán como propósito explicar, interpretar lo educativo, lo pedagógico o lo didáctico, así el maestro contribuye a la producción de conocimiento y quienes enseñan e investigan construyen saber pedagógico desde el ámbito de la pedagogía o la didáctica.

Así, Sánchez (1998), señala que cuando la investigación se realiza por un agente externo éste realiza preguntas sobre la conducta del profesor y sus alumnos, sobre el ambiente en el cual desarrollan su trabajo. Al proceder de esta manera, el investigador profesional no toma en cuenta la experiencia que el propio profesor y otros actores tiene sobre el proceso educativo.

En la práctica educativa las preguntas están asociadas a aquellos problemas que afectan la actividad docente. Esta situación pone de manifiesto, la importancia que tiene y debe tener la generación por parte del mismo profesor, del conocimiento que le permitiría encontrar las estrategias mas apropiadas para su mejor desempeño docente. Pero el ejercicio conceptual no se agota en la didáctica de la enseñanza las preguntas en torno al saber pedagógico tiene como finalidad construir problemas, abrir la universidad a un “algo”.

Pero hay que entender que, investigar en el aula tiene una finalidad básica: la formación de los sujetos (docentes- estudiantes) involucrados en el proceso, que además de consolidar saberes, sirva para la construcción de subjetividad de los actores del proceso, a través de la comprensión, la cual permite desarrollar competencias cognitivas, comunicativas y actitudinales. Para ello hay que tener en cuenta tres aspectos: el rol del docente en su flexibilidad epistemológica y didáctica; el rol del estudiante a partir de un aprendizaje autónomo, y la comunicación entre los actores como negociación de significados en la elaboración de nuevos conocimientos .

Es en el aula entonces, donde se encuentran dos tipos de actores con diversos intereses y saberes, el interés del docente por alcanzar los objetivos y fines de la educación en la práctica, el saber pedagógico que surge al cuestionar su práctica con el fin de desarrollar un mejor aprendizaje a partir de estrategias de enseñanza adecuadas (didáctica epistémica); de modo que

interés y saber pedagógico se encuentran para el logro de los fines educativos; los estudiantes (futuros docentes) con sus intereses por el conocimiento y teorías previas pretenden procesar nueva información que signifique nuevos conocimientos (comprensión). (Ver esquema 4)

Cuando docentes y estudiantes negocian intereses, comparten conocimientos que le permite a cada cual lograr su propósito; el docente, el saber pedagógico, el estudiante, el saber pertinente y significativo, ya que permite al estudiante falsear sus teorías y comprender otras más complejas que responden a las necesidades de su entorno. El futuro educador a través de la investigación debe conocer la realidad de su entorno.

Por lo tanto, el docente debe orientar y desarrollar los mecanismos que le permitan al estudiante lograr su objetivo, en palabras de Bachelard, debe contribuir a la formación del espíritu científico en el estudiante. Esto significa que el docente a partir de la investigación educativa deja de ser el trasmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, ya que el investigar su propia práctica lo hace tomar conciencia de su concepción epistemológica, pedagógica y didáctica, de modo que pueda romper con las prácticas irreflexivas y plantear nuevas situaciones educativas que permitan una mejor comprensión investigativa de los estudiantes en su formación docente.

En consideración al planteamiento anterior, se hace necesario reconocer que la investigación del quehacer educativo requiere implementar

metodologías diversas de investigación en el aula. En este sentido, surge la siguiente interrogante: ¿Puede elaborarse una teoría educativa fundamentada científicamente y que permita dar cuenta de la complejidad de su objeto?



**Esquema 4. Formación del Docente Investigador**

A este respecto, Arboleda y Recalde (1999; Gardner 2001), afirman que pareciera que el campo de las definiciones en investigación constituyeran un terreno llano, pero hoy en día es un lugar común considerar que existen diversos enfoques que se contraponen o confluyen. Las representaciones

que cada perspectiva realiza de la ciencia, pasan por el análisis del sistema de valores y conceptos que cada investigador elabora, por los procedimientos que una u otra perspectiva aportan y llevan a concluir determinados resultados.

En este sentido, autores como Cohen (1990) y Buendía (2000) consideran que la doble aproximación a los objetos de conocimiento, a partir de la experiencia y la reflexión de los procesos inductivos y deductivos, es la esencia del método científico moderno y marca el último paso del progreso humano hacia la ciencia empírica, un camino que llevó al hombre a través del folklore y el misticismo, del dogma y de la tradición, observación casual y finalmente, hasta la observación sistemática.

Según Cohen (1990), aunque deducción e inducción tiene sus debilidades, sus contribuciones al desarrollo de la ciencia son enormes y caen dentro de tres categorías: 1) la sugerencia de hipótesis; 2) el desarrollo lógico de esas hipótesis y 3) la clarificación e interpretación de los hallazgos científicos y su síntesis en un marco conceptual.

Este enfoque que hegemonizó las concepciones en torno de la investigación hacia la década de los ochenta, definió la investigación como una actividad cognoscitiva sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones presumidas entre fenómenos naturales. En esta perspectiva, para Kerlinger (1970), citado por Cohen (1990), la investigación tiene tres características particulares que la distinguen de los modos espontáneos, mágicos de la resolución de

problemas, a saber:

Primero, la experiencia trata con hechos producidos al azar o de manera casual, la investigación es sistemática y controlada, basando sus operaciones el modelo inductivo-deductivo.

Segundo, la investigación es esencialmente empírica, el científico retorna a la experiencia para una convalidación. Esto significa que la creencia subjetiva debe contrastarse con la realidad objetiva. Según Cohen, el científico debe siempre someter sus nociones al tribunal de la encuesta y de la prueba empírica.

Y tercero, la investigación es autocorrectora. No sólo el método científico cuenta con sus mecanismos incorporados para proteger al científico del error, sino que sus procedimientos y resultados están abiertos al examen público de los colegas profesionales.

Según autores como Cohen (1990), Hernández (1995), Sánchez (1997); Lakatos (1999) Buendía (2000), esta función autocorrectora es el aspecto individual más importante de la ciencia, pues garantiza que los resultados incorrectos se encuentren a tiempo como incorrectos y debidamente revisados o descartados. La investigación es una combinación de experiencia y razonamiento y se le debe mirar como aproximación de más éxito para el descubrimiento de aspectos formales, de aquellos procesos del entorno. Así una ciencia es madura cuando desarrolla un programa de investigación que anticipa no sólo hechos nuevos sino también, y en un sentido importante, teorías auxiliares nuevas: la ciencia madura a diferencia

del pedestre ensayo y error, tiene poder heurístico.

De manera radical, bajo estas nociones, denominadas hoy como el enfoque cuantitativo, se evaluó la investigación en educación hacia los años setenta y ochenta, la cual se consideró tenía un desarrollo desigual. Se atribuía éste, principalmente al predominio de formas de producción de conocimiento espontáneos, donde la experiencia se había tomado, como un medio de progresión ascendente que conducía a la teoría; por otra parte por la renuencia, el desconocimiento, en la aplicación de los principios de la investigación sobre todo el enfoque cuantitativo. Es así autores como Landsheere (1996: 354) consideraba que el menor desarrollo cuantitativo de la investigación educativa en América Latina hacía temer que su calidad promedio fuera relativamente baja.

Igualmente, Cohen (1990), señala como razones importantes para el progreso lento de la investigación en educación en ese período, los métodos ineficaces y acientíficos empleados por los educadores al adquirir conocimientos y resolver sus problemas. Una aceptación acrítica de las opiniones de autoridad que no se apoyan en una evidencia objetiva y una super dependencia de la experiencia personal. No obstante, el autor considera que esta es una valoración demasiado pobre, pues se halla atemperada por el conocimiento de que se han hecho avances modestos en estos años como resultado de la aplicación de métodos de la ciencia social al estudio de la educación y de sus problemas.

Según el autor, la investigación educativa había absorbido simultáneamente dos visiones en competencia en las ciencias sociales. La visión tradicional, y una visión más radical de origen reciente. La primera sostiene que las ciencias sociales son en esencia las mismas que las ciencias naturales y por tanto se preocupan por descubrir las leyes naturales y universales que regulan y determinan el comportamiento individual y social: la segunda visión, sin embargo, aunque comparte el rigor de las ciencias naturales y la misma preocupación de la investigación tradicional en cuanto describir y explicar el comportamiento humano, pone el énfasis en como la gente difiere de los fenómenos naturales inanimados y entre si.

Estas dos visiones se pueden resumir en dos paradigmas: el “cuantitativo” y el “cualitativo”. El primero emplea variables de tipo cuantitativo, enfatiza en la confiabilidad, su análisis es de tipo correlacional explicativo, emplea con preferencia la deducción. El segundo enfoque, que se desarrolla con mayor fuerza en la década de los noventa, estudia los aspectos subjetivos cualitativos, estudia los fenómenos dentro del contexto, enfatiza en la validez, emplea el análisis descriptivo-interpretativo, emplea con preferencia la inducción. (Taylor y Bogdan, 1994; Cohen, 1990; Pineda, 1994; Pérez, 1994; Dos Santos y Sánchez, 1997; Buendía, 2000).

En este sentido, Briones (1998) opina que en este paradigma, el investigador no se desprende de sus valores para significar la información que recoge, aunque trata de controlar esta influencia con la autoconciencia, el examen riguroso de la información, la triangulación y una actitud crítica.

Así mismo, Taylor y Bogdan (1994: 147) plantean que el investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez, y no da todo por sobreentendido. Todo es tema de investigación.

Según Dos Santos y Sánchez (ob. cit), el debate alrededor de los métodos de investigación no solo corresponde al campo educativo, sino a los diversos campos de las ciencias. A nivel internacional, la literatura latinoamericana ofrece pocas publicaciones sobre este asunto, pues el conflicto entre cantidad y cualidad continúa siendo uno de los más importantes temas de nuestro tiempo y esta aun distante de alcanzar consenso en la comunidad científica.

En este orden de ideas, Dos Santos y Sánchez (1997), Sánchez(1998), en la formación de investigadores, proponen recuperar históricamente esta confrontación exponiendo las diferencias epistémicas entre los llamados “paradigmas cuantitativos” y “paradigmas cualitativos”, señalando los motivos, las metodologías, el empleo de estos paradigmas, así como las posibilidades de relación.

El acriticismo, el operacionalismo rampante, el empirismo radical, limitan la reflexión y formación en torno de esta problemática. Así es que para Dos Santos y Sánchez (1997) en la formación de investigadores, el conocimiento de los autores, componen un todo articulado denominado paradigma, modelo, lógica de la investigación o abordaje teórico metodológico. Pues, las opciones de la investigación en educación, no se

limitan a la elección de técnicas o métodos cuantitativos o cualitativos, desconociendo sus implicaciones teóricas y epistemológicas.

Los autores antes citado afirman que las opciones son más complejas y se refieren a las formas de abordar el objeto, a los objetivos en relación a este, a las maneras de concebir el sujeto o los sujetos, a los intereses que orientan el proceso cognitivo, a las visiones del mundo implícitas en estos intereses, a las estrategias de la investigación al tipo de resultados esperados, etc. En otras palabras hace referencia la complejidad de las alternativas epistemológicas.

**Reflexión:** La formación en investigación educativa sustentada en la epistemología objetivista y que a su vez sirve de fundamento metodológico a la naturaleza cuantitativa se ha consolidado en Venezuela, una forma de investigar y de enseñar a investigar que ha sido asumida en el mundo académico y en los programas de formación en formación investigativa. El proceso se ha llevado a la hegemonía de la ciencia social positivista ha estrechado y vinculado al auge y difusión del método científica, tal como lo describe Méndez (2000): “Esta racionalidad se socializó, inclusive para todos los individuos de la sociedad, vía escuela, al convertirse la ciencia en el único saber que proporciona la verdad” (p. 510).

El estado actual de la formación y enseñanza de la investigación educativa se mantiene sin cambios sustanciales. Veamos, predomina en los pregrados y postgrados, un modo único de enseñanza, basado en los fundamentos de los paradigmas de naturaleza cuantitativa, lo que evidencia

la ausencia en los procesos formativos en investigación educativa de los fundamentos de los paradigmas de naturaleza cualitativa. Uso muy generalizado de un esquema investigación educativa sustentada en el diseño de investigación lineal, secuencial, dividido en fases y capítulos inamovibles. En este sentido, se privilegian los aspectos técnicos y cuantitativos, lo que ha determinado el surgimiento de un proceso ritualizado y estandarizado, sin discusión crítica.

En consecuencia, el proceso investigativo asume el carácter experimental, propio de las investigaciones en las ciencias naturales. Se ignoran las reflexiones en torno a las posturas epistemológicas alternativas en ciencias sociales. Por lo tanto, hay una carencia del examen crítico sobre los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales y se ha impuesto una metodología basada en el método científicista.

Esta práctica educativa tiene su origen en la simplificación y en el rechazo a las discusiones sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos que orientan la investigación social por parte de los dogmáticos diseños curriculares implementados por los profesores quienes trasladaron esta simplificación a “la enseñanza de la metodología de la investigación, como conjunto de pasos que hay que seguir, porque de lo contrario al ser violados terminan pagando muy caro el precio: la investigación resultante no es válida y confiable” (Méndez, 2000; 513).

Entre los efectos perversos de esta perspectiva en la formación en investigación educativa, se puede mencionar: reducir la comprensión

investigativa en detrimento de una cultura investigativa de la ciencia, desconocer la fundamentación ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica de la ciencia desde un principio complejo, rechazar la filosofía y excluir la sabiduría popular. Aspectos que deben ser estudiados a través de las relaciones interactivas en su contexto del mundo de la vida.

Por lo antes expuesto, nos planteamos una segunda conclusión: la formación docente exige, que el acto educativo legitime los esfuerzos por investigar, cómo se construye y se comparte el sentido de la vida en eventos, situaciones y realidades diversas, apoyándose en la reflexividad de los investigadores entendido como actores de la investigación que desarrolla y es capaz de darle sentido a esa realidad que investiga propiciando una relación epistemológica que conduce a la co-construcción de los saberes, a través de una didáctica acrítica o didáctica epistémica. De esta forma, surge otra interrogante: ¿Por qué reflexionar sobre la mirada que proviene de la Epistemología?

No obstante, el análisis epistemológico es fundamental si se quiere reorientar y superar las prácticas docentes. Y como dice Gorodokin (2005) a falta de esa mirada epistemológica el docente:

No logra acceder él mismo ni conducir a sus alumnos a la raíz de la problemática de su campo. En realidad está “condenado” a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma en la que la hicieron (...). El docente no trasmite el conocimiento, sino que lo comunica intencionalmente. Las características que

otorgue a la comunicación dependerán de su propia concepción del saber, reflejándose en la modalidad de enseñanza en la clase de contenidos que escoge y el tipo de relaciones entre los mismos que privilegie. (p. 3).

## **8. Contextualización del Estudio**

Las problemáticas de la investigación educativa son diversas según se piense el objeto de eso que se ha llamado la educación y la pedagogía o el saber pedagógico. Es así, que dos aspectos merecen ser destacados. Por una parte, la objetivización del objeto de estudio por parte del investigador lo que lo condice a elaborar interrogantes sobre aspectos extremadamente localizados a través del intento de delimitar el estudio. La investigación educativa, la cual hace evidente su concepción ontológica de los docentes investigadores y la formación docente en investigación educativa.

Lo anterior, conlleva a afirmar que la complejidad social y dentro de ello la educativa no puede ser abordada reduciéndola a escenarios artificiales, tal como lo hace el reduccionismo metodológico. En ese sentido, la formación no puede ser constreñida solo al dominio de las competencias prácticas, ya que su fin se orienta a ejercer una acción sistemática sobre individuos y grupos que transforme el saber – hacer, pero también, el saber – obrar y el saber – pensar. A partir de estos señalamientos se aspira que esta acción profunda coadyugue el desarrollo del pensamiento crítico.

La universidad como espacio intercultural, el acto pedagógico como interacción comunicativa u operacionalización de métodos, el quehacer del

educador como saber enseñar o dirección cultural de la sociedad, la pedagogía como formación o instrucción, saber pedagógico y social, trasposición didáctica, educación intercultural, son algunos aspectos que construyen la didáctica epistemológica en el campo de la educación y que contribuyen al ámbito epistémico y metodológico de la investigación en educación, sin embargo, estas problemáticas no son todas abordadas a cabalidad en la investigación educativa en Venezuela.

### **8.1. La Investigación Científica en Venezuela**

Hablar de la investigación científica en Venezuela es hablar de sus universidades, puesto que en ellas, como en todos o casi todos los países de Latinoamérica, se realiza el mayor porcentaje y se tiene la mayor responsabilidad con respecto a esa actividad científica. Los profesores y estudiantes universitarios practican en alguna forma esa actividad por el valor que ella tiene como apoyo a los procesos pedagógicos y por la retribución, material o espiritual, que puede significar.

Conviene expresar que, como sucede en otras partes del mundo, la investigación científica no es la única actividad intelectual (además de la docencia y la extensión) que realizan las universidades y otras instituciones de educación superior. En efecto, cada vez más las universidades se vinculan a la creación tecnológica y artística, las cuales son también importantes para el desarrollo social y del ser humano.

Sin embargo, Morles (2002) opina que la tradición de origen germano ha impuesto la práctica de dar mayor importancia a la investigación científica, la cual no es más que una de las formas, quizás la más sencilla, de hacer ciencia, la cual, a su vez no es más que una, entre un conjunto variado de actividades de producción intelectual.

En la Venezuela anterior al siglo XX se desarrolló muy poco la producción científica y era lógico, puesto que en esos tiempos no había demanda social de ciencia y tecnología. Lo cierto era que la práctica científica no pasaba de ser pasatiempo de algunos privilegiados de la fortuna o de la inteligencia.

Como es bien sabido, la ciencia y la tecnología inician en la Europa del siglo XVIII su conversión en fuerzas productivas con el comienzo de los procesos de industrialización. Esto genera una revolución en la universidad, comenzando por la alemana: de medio para la formación en unas pocas profesiones básicas (médicos, abogados, clérigos e ingenieros) se convierte en una institución en la cual se privilegia la actividad científica. En el caso de las universidades venezolanas éstas comienzan a incorporarse a este proceso a mediados del siglo XX.

Desde 1990 funciona en Venezuela el Programa de Promoción del Investigador (PPI), el cual ha permitido una mejor definición de lo que es este trabajador intelectual y ha garantizado la consolidación y crecimiento de la comunidad científica al dar estímulos económicos en función de la

productividad. El programa, al cual sólo están adscritos quienes concursan expresamente, comenzó incorporando a su seno 740 investigadores. Para 1995 el número se había elevado a 1213, en el 2000 alcanzó a 1600 y en el 2001 llegó a 2.048.

Aparte de la actividad científica universitaria, en la actualidad existe un conjunto importante de centros de investigación y de desarrollo tecnológico que han realizado contribuciones significativas, entre los que destacan el IVIC (el principal instituto de investigación en ciencias duras), el INTEVET (centro de investigación en el área de hidrocarburos, creado por la empresa estatal Petróleos de Venezuela, en el cual laboran unos 300 investigadores y técnicos), el Instituto Nacional de Agricultura (antes FONAIAP), el CICASI (Centro de Investigaciones Carboníferas y Siderúrgicas) y el CITO (Centro de Investigaciones Tecnológicas de Oriente), estos últimos financiados por corporaciones regionales en las cuales participan los sectores público y privado.

Si se mide el esfuerzo de investigación en Venezuela empleando el número de citas que aparecen en el Science Citation Index se encuentra que, en comparación con el resto de América Latina, Venezuela está en el quinto lugar, después de Brasil, Argentina, México y Chile pero muy lejos de los llamados países avanzados.

El alto grado de dependencia externa que caracteriza a nuestra economía impide regularmente que los resultados de la actividad científica,

se reflejen e incorporen en los sectores de la economía nacional. Además no han existido políticas claras y coherentes de estímulo que conduzcan a la selección de áreas y resultados de investigación en sintonía con los problemas prioritarios del país.

El número de investigadores activos es muy inferior a lo recomendado en función de la población. Según organismos internacionales deberíamos contar con unos 20 mil investigadores y apenas su número se ubica alrededor de tres mil.

El problema es de múltiples dimensiones y una de ellas tiene que ver con la forma de organizar las actividades concernientes a la generación de conocimientos, de manera que pueda servir para el desarrollo social y económico de la nación. Una posibilidad cierta es a partir de las universidades, sobre todo en esas que ya producen ciencia y tecnología. Aproximadamente el 70% de los investigadores reconocidos en la educación superior, se encuentra ubicado en cuatro universidades (UCV, USB, ULA y LUZ) y el IVIC.

La Ley de Universidades aprobada es reformada en 1970 contiene algunas disposiciones importantes. Establece que los profesores universitarios son docentes-investigadores, y crea los Consejos de Desarrollo Científico y Humanístico, a los cuales se asigna la función de estimular y coordinar las actividades de investigación en esos centros de estudio.

Estos Consejos son por ley los responsables de evaluar la situación de la investigación de las distintas dependencias universitarias, proponer

políticas para su fomento y establecer programas de financiamiento y apoyo a la investigación mediante becas, asignaciones para participar en eventos científicos, viajes de estudio, publicaciones y subvenciones para proyectos de investigación y para el equipamiento de infraestructura (bibliotecas, laboratorios, equipos, etc.).

En la actualidad, las universidades oficiales están obligadas, por resolución del Consejo Nacional de Universidades, a asignar un mínimo del 3% de su presupuesto al funcionamiento de estos Consejos. Las disposiciones con respecto a la actividad de investigaciones incluidas en la Ley de Universidades han sido adoptadas progresivamente como propias por las demás instituciones de educación superior. Para el año 2000 la situación de la investigación científica en Venezuela es la siguiente:

a) Más del 70% de dicha actividad se lleva a cabo en las instituciones de educación superior, sobre todo en las universidades. Si nos orientamos por las estadísticas del PPI, para el año 2000, un 25% se realiza en la UCV, 16% en la ULA y 12% en la USB. El principal centro de investigación científica, el IVIC, tiene adscritos al PPI el 11% del total nacional de investigadores.

b) Aunque el volumen de actividad de investigación ha ido creciendo a un ritmo constante durante la etapa democrática, lo cierto es que ella adolece, entre otros defectos de su carácter unidisciplinario, individualista y de limitado alcance. Se mantienen deficiencias en los sistemas de información, bibliotecas, laboratorios y equipos especializados, así como en

los ambientes laborales, los cuales estimulan poco la creatividad.

c) Hay fallas en los mecanismos de coordinación de las actividades de investigación dentro y entre las instituciones de educación superior, y en la comunicación entre estas instituciones, el gobierno y el sector productivo; y, existen, como siempre, dificultades en los procesos de definición de políticas y prioridades de investigación.

d) En relación con este último punto cabe señalar que desde la década del sesenta se declararon abiertamente dos tendencias contradictorias sobre el papel que debe jugar la actividad científica en las universidades.

e) Una es la posición científicista, elitista o academicista, que sostiene que la ciencia tiene valores universales que van más allá de los de las urgencias sociales; y la otra, pragmática y utilitaria, la cual se ha ido fortaleciendo, que defiende la necesidad de una interacción y cooperación crecientes entre la comunidad científica, el sistema productivo y el Estado.

El problema financiero vivido por las universidades desde comienzos de los años 80 ha tenido su influencia en este cambio de énfasis. La investigación aplicada, así como el asesoramiento y asistencia técnica a empresas y organismos del Estado, se han ido constituyendo en una fuente para la generación de ingresos adicionales. Para Pirela (1991) y Morles (1999), las universidades han comenzado a explorar esta alternativa y en este sentido, durante los últimos años, se han dado pasos de acercamiento hacia el sector empresarial.

En este sentido, entre las expresión de los lazos que se han comenzado a establecer son: a) la creación en 1982, del Centro de Cooperación Tecnológica de las Universidades y el Sector Productivo (CECOTUP), un organismo privado en el cual participan representantes de varias universidades, del sector productivo, el CONICIT, la Asociación Pro-Venezuela y el Círculo de Periodismo Científico; b) el Convenio Macro de Cooperación Academia- Empresa, firmado entre la Federación Venezolana de Empresarios (FEDECAMARAS) y la Asociación Venezolana de Rectores (AVERU) en 1996; y, C) numerosos convenios existentes entre universidades particulares y empresas públicas y privadas.

Conviene precisar que la actividad de investigación se realiza en las instituciones de educación superior en varios ámbitos: en las cátedras (porque los profesores deben presentar trabajos para su ascenso en el escalafón), los estudiantes de algunas escuelas (como parte de sus planes de estudio), en los estudios de postgrado (donde se tiene la investigación como instrumento esencial para la realización de los trabajos de grado) y en los institutos (en los cuales hay un pequeño número de profesores dedicados exclusivamente a las actividades de investigación).

Los recursos para esta actividad en los institutos de educación superior se asignan, administran y logran por tres vías: los presupuestos correspondientes a los Consejos de Desarrollo Científico y Humanístico; los capitales que invierten las distintas dependencias académicas, ya sea a

través de Institutos y Centros de Investigación, Departamentos y cátedras, así como los fondos obtenidos de entes externos, tales como el FONACIT, Ministerios, Gobernaciones, Corporaciones de Desarrollo, Fundaciones, empresas, etc.

En las instituciones de educación superior, la investigación se realiza de diferentes formas, pero la mayor parte de lo que se produce no se registra, no se publica, ni se difunde. En un estudio realizado en la Universidad de los Andes se determinó, por ejemplo, que de los trabajos producidos en dicha Universidad solo el 10 % era publicado.

Para tener una idea del volumen de organismos en los cuales se concentra la actividad de investigación a tiempo completo en las universidades nacionales, a continuación se presenta un cuadro resumen de los centros e institutos de investigación científica de esas casas de estudio para el año 2004.

En el caso de la actividad de investigación en los institutos universitarios tecnológicos, ella es realizada en los laboratorios que funcionan adscritos a los departamentos. En estos institutos existen, además, los llamados Centros de Producción, los cuales ejecutan proyectos que generalmente se vinculan a empresas privadas; estos centros están afiliados a la Fundación de Centros Tecnológicos (FUNDATEC). Un ejemplo emblemático es el IUT, Región Capital, donde existe un Laboratorio de Microscopía Electrónica que sirve de apoyo a la docencia, a la investigación y a la industria.

Por otra parte, la creación del Programa de Promoción del Investigador (PPI) en 1990, ha impulsado el desarrollo científico por cuanto mediante él los profesores pueden lograr una remuneración adicional, pero, además, el número de PPIs es uno de los criterios adoptados por el Consejo Nacional de Universidades para efectos de la asignación presupuestaria anual. El programa se encuentra en discusión al momento de presentar esta investigación.

**Cuadro 1**  
**Institutos y Centros de Investigaciones de las principales universidades de Venezuela**

UNIVERSIDADES	INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN	CENTROS DE INVESTIGACIÓN
UCV	33	5
ULA	13	28
LUZ	9	14
UC	3	9
UDO	4	3
UCLA	1	0
USB	10	0
UNEFM	0	7
UNEG	0	4
UCAB	2	13
UNIMET	0	1
UGMA	1	0
UNIMAR	1	0
URBE	0	4
UJMV	0	1
<b>TOTALES</b>	<b>77</b>	<b>79</b>

**NOTA:** La UCV, UDO, ULA, LUZ y UCLA cuentan además con estaciones experimentales donde se realiza investigación aplicada. Por otra parte, la USB, ULA, UNEXPO y LUZ cuentan con parques tecnológicos.

El plan de estudios de pregrado de un 75% de las carreras (biología, química, psicología, sociología, educación, economía, etc.) tiene materias relacionadas con prácticas de laboratorio (experimentación) o metodología de la investigación. En no menos del 20% de los planes de estudios se exige la elaboración y, a veces, el desarrollo de un proyecto o ejercicio de

investigación sobre un problema relativo a su profesión, o el diseño de un modelo o prototipo, o un estudio monográfico. Además, la formación en la investigación educativa ha estado ceñida por el desmedido carácter técnico, instrumentalista, empirista y apriorístico.

En ese orden de ideas, García (1978) y Delgado (2006), afirman que: no se trata de una acción fortuita siendo la transferencia de racionalidad tecnocrática a la investigación educativa con el propósito de formar “recursos humanos” de manera acrítica y bajo la égida del pragmatismo metodológico, donde la discusión sobre la naturaleza de lo social y las diferentes formas de abordar su estudio es inexistente.

En referencia a lo anterior, Luís Damiani (2004) realizó una investigación sobre los contenidos de los distintos programas de Formación en Metodología de Investigación establecidos por los diferentes departamentos de Metodología de las universidades venezolanas, específicamente Universidad Central de Venezuela (UCV); Universidad de Oriente (UDO); Universidad del Zulia (LUZ); Universidad Nacional Experimental de los Llanos “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ); Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Experimental Libertador y otras instituciones de educación universitaria; entre sus hallazgos comenta: “Hemos advertido, en estos años de enseñanza de metodología de investigación de las ciencias sociales, una carencia difundida de conocimiento básico sobre los fundamentos epistemológicos de la disciplina metodológica”.

El mismo autor afirma: “Nuestro planes de estudio contienen, absolutizándola, la propuesta según el cual el método de investigación científica es único y es el método empírico analítico” (Ibidem). De esta forma, Méndez (2000), sostiene: “Al descuidar la discusión epistemológica a nivel oficial e institucional el método se redujo a un conjunto de etapas y procedimientos que todo científico debe seguir si desea tener éxito” (p. 530)

En lo esencial, llamamos a la reflexión sobre los problemas que genera el abandono de la discusión epistemológica en la enseñanza de metodología de la investigación educativa.

Un alto porcentaje, no cuantificado todavía, de la investigación que se realiza en las universidades es producto de la labor que hacen profesores y estudiantes de postgrado, muy especialmente quienes optan a los grados de Magister o de Doctorado. A quienes optan al grado de Especialistas se les exige un trabajo especial de grado que generalmente consiste en un ejercicio de investigación o de diseño tecnológico. “La investigación es un requisito para graduarse”.

En este sentido, las actividades de investigación en la educación superior en Venezuela son escasas. Ellas se realizan principalmente en los siguientes centros: La Oficina de Planificación del Sector Universitario, órgano técnico del Consejo Nacional de Universidades, el cual ha desarrollado una labor ininterrumpida de apoyo estadístico en esta materia desde su creación en 1970, el CENDES (Centro de estudios de Desarrollo) de la Universidad Central de Venezuela, en la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador y en las cinco Escuelas universitarias de Educación que existen en el país, en algunos de los más de 80 cursos de Maestría y de Doctorados en educación que funcionan en el país, en el instituto privado católico CERPES, aunque su interés predominante ha sido lo relacionado con educación básica, en el CEISEA (Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada) de la Universidad Central de Venezuela, especializado en educación de postgrado o avanzada, y el Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Nacional Abierta, especializado en educación a distancia.

En Venezuela existen investigadores de prestigio en materia de educación superior, como son: Orlando Albornoz, Hebe Vesuri, César Villarroel y Carmen García Guadilla, Víctor Morlés, Marcos Barrera y Yaqueline Hurtado quienes tienen obra reconocida ampliamente a nivel de América Latina, entre otros.

### **8.3. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Instituto Pedagógico Rural “El Macaro”**

El Instituto Pedagógico Rural “El Macaro”, nace como escuela normal rural el Macaro en el año 1936. Inicia su primer periodo de auge en la educación rural venezolana, de países hermanos como ayuda tecnológica, necesaria y mentes creativas construyeron soluciones propias a nuestra problemática educativa. Las misiones rurales, la mística Macarina en acción;

el liderazgo positivo de maestro, la comunidad-escuela, los proyectos en el aula, el taller y el campo venezolano desde los años treinta. El país inicia la Renovación Educativa.

El 24 de Julio en 1940, fue promulgada la Ley de Educación deroga la vieja Ley Orgánica de Instrucción. La ley medinista dividió la educación primaria en seis grados de 1º a 3º, educación primaria elemental y de 4º a 6º, educación primaria superior. Este instrumento fundamento la atención especial a la educación de la población campesina y la formación especializada del magisterio rural. Dividió el capítulo correspondiente a la educación normal en dos secciones: Sección I - Educación Normal Urbana; Sección II - De la Educación Normal Rural.

Surgen los primeros núcleos escolares nace la escuela Granja El Macaro. El 23 de Enero de 1958 se crea el centro de Capacitación Docente "El Macaro". Además se plantea la Organización de los primeros programas de estudio para la educación rural. Diseñados mediante el proceso Experimental.

En el Macaro se establecieron las bases para el diseño del Curriculum de la educación indígena en su primer nivel. En 1978 al cumplir 40 años El Macaro esperaba su conversión en instituto de educación superior. En 1979, mediante decreto presidencial es adscrito al Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional de Magisterio como núcleo permanente.

El Instituto Pedagógico Rural El Macaro al ser aprobado la incorporación de los Institutos en 1990. El Macaro se hace parte de la UPEL, tras serle concedida la autonomía por el CNU se transforma en Instituto Pedagógico Rural. Su gran reto transformar la educación Venezolana a partir de la Formación Docente.

La concepción curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador se constituye a partir de la siguiente premisa:

- a) La realidad es objeto permanente de conocimiento.
- b) El estudiante de la carrera docente es objeto y sujeto del conocimiento.
- c) La ciencia, La técnica, las artes, las humanidades, los acontecimientos sociales, los hechos pedagógicos y en fin la realidad como totalidad son objeto del conocimiento.
- d) El conocimiento se construye sobre la base de las experiencias en múltiples realidades y de la investigación como la vía natural para su generación y como actividad transversal del Curriculum.
- e) La Universidad en su conjunto, el docente y el estudiante son elementos que posibilitan, la creación, construcción y revisión permanente del conocimiento.

Estas premisas sustentan el Diseño Curricular de la Universidad en el cual subyacen supuestos e indicadores de diferentes concepciones curriculares: la atención integral del estudiante, la visión de los contenidos como referente para pensar, la nacionalidad Tecno-Curricular, la eficacia, eficiencia, control predicción y economía en la adecuación de los medios y

fines, formación de un hombre participativo, crítico, actor y gestor de su realidad, el aprendizaje mediante un esquema globalizador, la concientización del docente para desarrollar su papel activo o histórico, la educación como su proceso abierto a experiencias nuevas, diferentes y multidisciplinarias.

Además, este currículo, tiene como propósito responder a las necesidades de formación docente dentro del marco general que plantean las políticas del Estado Venezolano, organizar los saberes, tanto en función de su estructura como de su relación dinámica interdisciplinaria con la problemática que enfrenta el hombre en su interacción con el medio natural y cultural, promover el desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, racional reflexivo, crítico y eficiente de la docencia en el marco de la política nacional de formación docente.

Asimismo, estimular proceso que impulsen la cooperación, el trabajo en grupo, la responsabilidad y que propicien la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos, dispuestos y capacitados para participar en la solución de los problemas de la colectividad, y promover los procesos de investigación a fin de permitir la adquisición de variadas formas de indagación e interpretación de la realidad, que conduzcan al diseño y aplicación de estrategias propias para la transformación de la misma.

#### **8.4. Formación de Profesionales de la Docencia en la UPEL – MACÁRO**

La estructura programática en la formación docente UPEL. Macaro plantea aspectos teóricos fundamentales en lo referentes a su misión. En este sentido, la institución genera acciones que propicien la innovación y el desarrollo educacional, capaces de participar consiente y creativamente en la elaboración u ejecución de proyectos pedagógicos que respondan a las necesidades de formación de la población en diferentes ámbitos y enfrenten la realidad socio-histórica y cultural presente y futura.

Sensatos de la misión y compromiso socializador y cultural de la escuela, de la insurgencia de nuevos escenarios educativos, pedagógicos y saberes, los cuales implican el desarrollo de valores y prácticas diversas. Identificados con el proyecto educativo de la institución a la cual pertenecen y abiertos a la apropiación de forma observacionales y críticas de la realidad como totalidad compleja, así como a la incorporación de nuevos enfoques, tecnológicos y posturas en el campo pedagógico.

Conscientes de las implicaciones éticas del proceso educacional, del desarrollo bio-psico-social del estudiante de las dimensiones de los contenidos y los objetivos pedagógicos, que permitan el desarrollo de estrategias de trabajo y modalidades de evaluación pertinentes a la situación educativa en el aula y fuera de ella.

Preparados para interpretar y aprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje y reconstruir estilos formativos orientados hacia la articulación reflexiva del conocimiento universal con las diversidades de nuestro contexto socio-histórico y cultural. En actitudes favorables y reflexivas en cuanto al compromiso nacional y responsabilidad hacia el desarrollo ético, político y moral de la docencia, el arraigo, liderazgo, consistencia conceptual de su ejercicio y la comprensión del hecho educativo en su multidimensionalidad.

En dominio teórico y práctico de los saberes fundamentales de las áreas del conocimiento, modalidad o campo de especialización que su vocación y aptitudes le han orientado a seleccionar como eje central de su acción formativa y educativa.

En dominio de las metodologías didácticas que permitan incorporar en las relaciones del hecho educativo, la investigación independiente, los seminarios y trabajos de campo, la simulación de experiencias y los juegos de negociación, los proyectos en pequeños grupos e individuales, la auto adquisición de la información, las tutorías, los contratos de aprendizaje y otras estrategias conducentes al acto de aprender con calidad.

Poseedores de actitudes positivas hacia la indagación permanente y la investigación educacional consciente de la necesidad de conjugar la labor educativa, la realidad del país y las necesidades locales, regionales y nacionales del presente y del futuro. Comprometidos a consolidar el concepto de nación a través de valores enraizados en la identidad nacional.

Comprometidos con la construcción vivencial de su pensamiento para generar actividades creativas que le permitan elaborar teorías a partir de su propia práctica sobre bases axiológicas, epistemológicas y ontológicas derivadas de su quehacer educativo.

Como se puede observar en los párrafos anteriores, lo teórico está muy alejado de la realidad, pienso por experiencia propia de treinta y ocho años de servicio en la docencia venezolana y en los últimos diez años en la investigación educativa, que la forma de investigar y de enseñar a investigar asumido en el mundo académico a los Programas de Formación Docente, en Formación Investigativa es específicamente esquematizado, sustentado en el diseño de investigación lineal, secuencial, dividido en fases y capítulos inamovibles. Se privilegian los aspectos técnicos y cuantitativos sin discusión crítica. Sin temor a equivocarme, creo fehacientemente que todas las mayorías de las universidades en Venezuela plantean en su visión y misión el “deber ser”, pero la realidad es otra.

En este mismo orden de ideas, Méndez (2000) expresa: “Son once los pasos para tener éxito en la investigación científica, señalan algunos manuales (...). O son cuatro los capítulos que tiene la investigación, estos son el problema, el marco teórico, el marco metodológico y los resultados” (pp. 513-514).

## **9. Ámbito de la Investigación**

La presente investigación se ha desarrollado con el fin de contribuir al

impulso de acciones concretas encaminadas a promover el ejercicio docente bajo un enfoque amplio y reflexivo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Instituto Pedagógico Rural “El Macaro” Centro de Atención Dabajuro del Estado Falcón. (UPEL Macaro Ext. Dabajuro).

El Municipio Dabajuro El Municipio Dabajuro es uno de los 25 municipios que integran el Estado Falcón, Venezuela. Su capital es la ciudad de Dabajuro. Tiene una superficie de 1.144 km<sup>2</sup> y se estima que para 2007 cuenta con unos 24.000 habitantes. Éste municipio sólo está integrado por una parroquia que lleva el mismo nombre del municipio. El gentilicio de esta población es, hombres y mujeres dabajurenses.

Está ubicado al oeste del Estado Falcón, se distinguen dos zonas geográficas, la norte es una región de elevaciones moderadas que no alcanzan los 500 metros de altura hasta el centro del municipio en la serranía de las Copas que supera los 1.000 metros, desde esta zona hacia el sur el terreno oscila entre los 500 y los 1.000 metros hasta llegar a cerro cerrón, Pico'e Gallo, parte de la zona sur del Municipio Dabajuro que es reclamada por el Estado Lara como parte de su territorio. Limita por el Norte, Este y Oeste por el Municipio Buchivacoa y al Sur por el Municipio Torres del Estado Lara.

Se emplaza en la serranía litoral del sistema Coriano, a 88 m de altitud, en un paisaje costero semiárido. Se comunica con el resto del país por la carretera que une las ciudades de Coro y Maracaibo. La base económica se sustenta en el desarrollo de actividades agropecuarias, donde destaca la cría

de ganado caprino para la obtención de leche, carne y cueros. Su situación, al borde de la carretera, ha propiciado el desarrollo de un comercio asociado al transporte de vehículos, como bombas de gasolina y talleres mecánicos. Fue fundada en 1775, por Mariano Martí, como un caserío de indígenas agricultores. Población del municipio (2001), 40.879 habitantes.



Imagen 1. Mapa de ubicación del Municipio Dabajuro

### 9.1. Reseña Histórica de la UPEL-Macaro. Dabajuro

Por iniciativa del pueblo y con la Implantación del nuevo Diseño Curricular, llegaron al Municipio Dabajuro un grupo de Facilitadores pertenecientes a la U.P.E.L. IP.R. El Macaro Coordinación Falcón, entre ellas la Profesora Mérida Pereira, quien se extrañó, de que en una población tan grande como la nuestra no existiera un Núcleo Universitario. Ella planteó la posibilidad de llevarse algún censo o proyecto, para entregarlo a las Autoridades Regionales. La propuesta no hizo esperar, y antes de que terminara el taller se presentaron los Profesores José Oberto y María Eugenia Rojas de Mavárez, con el Proyecto.

Al poco tiempo, se obtuvo la repuesta deseada. Por lo que la Decano de la U.P.E.L. I.P.R. El Macaro para ese entonces, Profesora Aura Díaz de Perales, se presentó en nuestra Comunidad, acompañada por el Coordinador Regional de la Extensión Universitaria Falcón Profesor Ramón Hidalgo, ambos sostuvieron conversaciones con las autoridades Municipales entre ellos el Ciudadano Alcalde del Municipio Sr. Jesús Rafael Reyes Zavala, quien en todo momento se mostró receptivo; por lo que prometió en nombre de sus padres donar una sede propia, para que nuestra Universidad funcionara.



**Imagen 2. Fotografía del Mácaro**

Fue entonces, cuando la Profesora María Eugenia Rojas de Mavárez y la Docente Elia María Gómez, comienzan a trabajar con el proceso de preinscripción (para presentar prueba de admisión y vocación), y posteriormente la inscripción de los estudiantes admitidos, este proceso se realizó en la sede de la Alcaldía ubicada detrás del Hospital Dabajuro.

Para el mes de Octubre del año 1999, luego de afirmarse el convenio Alcaldía - Universidad; comienza el Primer (I) Semestre de Educación Integral (Cohorte 99), en una de las aulas del Liceo Ángel Dolores Colman, con una matrícula de 78 estudiantes, en su mayoría Docentes en servicio, dividido en dos secciones (A y B). En el transcurso de los dos primeros semestres, ocurre una deserción del 50% de los participantes, quedando solo una sección de 39 estudiantes.

De igual forma, ya la universidad contaría con una secretaria, un obrero, y la Coordinadora, que sería la Profesora María Eugenia Rojas de Mavárez, donde se mantuvo hasta el año 2000, pasando a coordinar entonces el Prof. Ramón Hidalgo hasta finalizar el primer periodo del año 2002, y es a partir del segundo periodo de este, que toma la Coordinación el Prof. José Ramón Rivero Isea.

Ya para noviembre del año 2001, preparada y acondicionada la sede de la universidad, esta abre sus puertas, para convertirse en una de las extensiones o Centro de Atención de la U.P.E.L. Macaro, con sede propia en el País, dando albergue a estudiantes procedentes de otros municipios y del occidente falconiano (Mauroa, Buchivacoa, Urumaco, Pedregal, Miranda) y los estados Zulia.

Para el año 2003, la Universidad contaba con 5 sesiones de las especialidades en Educación Integral, Rural y Educación Preescolar, donde se sumaba un total de 155 estudiantes, entre ellos 34 estudiantes T.S.U. por

equivalencia de preescolar, y aumentando así también el número de docentes facilitadores.

En el año 2004, para esta cohorte, ingresaron 159 nuevos estudiantes en las menciones antes señaladas, procedentes de los diferentes Municipios que conforman el Occidente de Falcón, e incrementando la población estudiantil a 314 estudiantes; aclarando que solo la Alcaldía de nuestro Municipio, mantenía el convenio con esta Casa de Estudios. Es de hacer notar que para los años 2002 y 2003, no hubo ingreso (cohortes). Durante este año, también se dio inicio a las cláusulas 38, educación preescolar, diplomado, entre otros.)

Año 2005, importante conmemorar; por hacerse creadora de 70 profesores pedagogos de integral y Preescolar, que egresaron de esta casa de estudios; de igual forma, 46 estudiantes del séptimo semestre de educación integral, que recibieron el título de Maestro Especialista. Por lo que nos llena de orgullo y fuerzas para seguir formando y preparando buenos maestros.

Cabe destacar, que en este año asimismo, ingresaron 115 estudiantes; conformando así una sección de integral, Rural y Preescolar para la cohorte 2005. El número de profesores para este periodo es de 46 facilitadores. A su vez, hacemos notorio el inicio de la Especialidad en Educación Básica, el cual nos compromete aun más con nuestros profesionales.

El Mácaro, ha ido creciendo en gran escala, que durante este año, también se creó e instaló la oficina de Coordinación de Secretaria y

Docencia. Del mismo modo, cuenta con personal administrativo (oficinista-secretaria y bibliotecaria); Obrero y Vigilante. En diciembre del año en curso, terminan de cursar estudios de pregrado los estudiantes de Educación Rural cohorte 2000.

Ya, para comienzos del año 2006, inician su primer semestre 130 estudiantes de la cohorte 2006, en educación Rural, Integral y Preescolar. En el mes de abril, recibieron su título de profesor 32 estudiantes de la cohorte 2000 de Educación Rural. Así mismo, egresó el primer curso de Diplomado en Capacitación Pedagógica para Profesionales no Docentes y Asistente de Educación Inicial.

Cabe mencionar, que en este año se ha logrado el inicio de la construcción de nuevas aulas, el cual se ha ido adquiriendo por medio de auto gestión con los estudiantes, coordinación, profesional administrativo, obrero y personal docente. Esto con el fin de cubrir nuestras necesidades de espacio físico, ya que con las que contamos no son suficientes.

En el mes de junio, se inicio el PAENA I, hasta el 28 de julio, y para el mes de agosto hasta septiembre se cursara el PAENA II; el cual permitirá a los estudiantes avanzar semestres. Actualmente, contamos con una población estudiantil de 426 participantes. Es importante mencionar, que para la cohorte 2007, ingresaran 190 estudiantes, ya que se iniciaran las menciones de lengua y literatura y matemáticas, además de las especialidades de integral, rural y preescolar.

En este sentido, visto el acelerado aumento de la matrícula que ha tenido la UPEL-IPR El Mácaro, desde su fundación hasta los actuales momentos, donde según cifras de la coordinación ,existen un total de 380 estudiantes de las diferentes cohortes y disciplinas, sin contar con los docentes que están realizando especialización, cláusulas 38, diplomados, entre otras actividades académicas; lo que hace casi imposible el desempeño laboral por escasas aulas, ya que solo se cuenta con 6 aulas funcionales, de las cuales unas de ella esta siendo acondicionada para el funcionamiento del centro telemático, lo que vendría a dificultar aun mas el problema, ya que solo estarían disponible cinco aulas, y con una población de ingreso que supera los 200 estudiantes nuevos, para las próximas cohortes a ingresar.

## **9.2. Materias impartidas en el Mácaro, relacionadas con la Investigación educativa**

Relacionadas con la investigación, en el Instituto Pedagógico Rural el Mácaro, se imparten tres asignaturas; las cuales son: Introducción a la investigación, Investigación Educativa y Ejecución de Proyecto de Investigación, materia inmersa en la Práctica Profesional. A continuación se detalla la programación de las mismas.

**Cuadro 2**  
**Materias impartidas en el Mácaro, relacionadas con la Investigación educativa**

DENOMINACION:	INTRODUCCION A LA INVESTIGACION
TIPO DE CURSO:	OBLIGATORIO HOMOLOGADO
ÁREA:	HEURÍSTICA
COMPONENTE:	FORMACION GENERAL
UNIDAD CRÉDITO:	3
PRELACIÓN:	NINGUNA
PROPOSITO:	Iniciar al estudiante hacia la investigación como estrategia para la ampliación de conocimiento y el desarrollo de una actitud favorable para el estudio sistemático de la realidad educacional, a fin de que mejore la calidad y eficiencia de su acción docente.
OBJETIVOS GENERALES:	Valorar la investigación como proceso fundamental, para el desarrollo individual, profesional y social del estudiante. • Valorar la importancia de los centros de información y la indagación documental para el desarrollo de la investigación. • Aplicar los momentos lógicos y organizativos de la investigación documental mediante la elaboración del informe de investigación. • Diferenciar los métodos y técnicas para la recolección y el análisis de información tanto cualitativa como cuantitativa.
CONTENIDOS FUNDAMENTALES:	• La Investigación como vía para el desarrollo individual, profesional y social del individuo. Los centros de información y documentación: su aporte en el desarrollo de una investigación. la investigación documental: características, momentos, aplicación y difusión. Criterios para la utilización de los procedimientos técnicos específicos de la investigación documental. Métodos y técnicas de uso más generalizados para la recolección y análisis de información cualitativa y cuantitativa. Elaboración y presentación de un informe de investigación documental.
ESTRATEGIA PEDAGÓGICAS SUGERIDA:	• Curso Teórico - Práctico. Talleres • Visitas dirigidas a centros de información y documentación • Asesorías permanentes en los distintos momentos de la investigación • Presentación oral del informe de investigación • Iniciar al estudiante en el uso de las normas del manual de trabajo de grado y tesis doctoral de la UPEL

**Continuación de Cuadro 2**

DENOMINACION:	INVESTIGACION EDUCATIVA
TIPO DE CURSO:	OBLIGATORIO HOMOLOGADO
AREA:	METODOLOGICA
COMPONENTE:	FORMACIÓN PEDAGÓGICA
UNIDAD CRÉDITO:	4
PRELACION:	INTRODUCCION A LA INVESTIGACION
PROPOSITO:	En este curso la continuidad curricular que se inicia con introducción a la investigación. Se pretende que el estudiante adquiera las metodologías adecuadas para el estudio y análisis de la educación como objeto de conocimiento, a la vez que desarrolle aptitudes positivas hacia la investigación como práctica permanente del quehacer educativo
OBJETIVOS GENERALES:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los enfoques teóricos - metodológicos fundamentales que sirven de base y orientan la producción de conocimientos en la investigación de las ciencias sociales y en especial, la educación.</li> <li>• Identificar problemas significativos en el campo de la educación.</li> <li>• Elaborar un proyecto de investigación factible de ser ejecutado</li> <li>• Valorar la investigación como una función inherente a la función docente.</li> </ul>
CONTENIDOS FUNDAMENTALES:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La investigación como una función inherente a la función docente: el rol del docente como investigador. La investigación como actividad de apoyo a la administración y planificación de programas e instituciones educativas. Estado de la investigación educativa en Venezuela. Enfoque teórico-metodológico de la investigación en las Ciencias Sociales. Selección del problema objeto de estudio. Elementos. Factores a considerar para la selección del problema. Elaboración de un proyecto.</li> </ul>
ESTRATEGIA PEDAGÓGICAS SUGERIDA:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Teórico - Práctico.</li> <li>• Tutorías.</li> <li>• Asesorías.</li> <li>• Talleres</li> </ul>

**Cuadro 3**  
**Fase: Ejecución del Proyecto de Investigación Educativa**

<b>PROFESOR GUIA</b>	<b>PROFESOR AUXILIAR</b>	<b>PRACTICANTE</b>
1. Discutir con el grupo las expectativas del curso, normas, otros		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a conocer expectativas en cuanto a: docente, compañeros y la fase.</li> </ul>
2. Analizar y discutir el programa, plan de evaluación, cronograma y metodología de trabajo con los practicantes.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en la discusión de normas</li> <li>• Profundizar y proponer en práctica conocimientos sobre investigación educativa</li> </ul>
3. Ajustar la planificación en función de las necesidades detectadas (alumno, recursos, tiempo, otros).		
4. Promover discusiones sobre experiencias en investigaciones educativas.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar y presentar el anteproyecto de acuerdo con criterios establecidos</li> </ul>
5. Solicitar al estudiante el anteproyecto de trabajo a realizar		
6. Orientar a los estudiantes en cuanto a la factibilidad del proyecto.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar con el profesor guía en las gestiones administrativas para seleccionar el centro de aplicación</li> </ul>
7. Realizar gestiones administrativas pertinentes para la ejecución del proyecto en un centro de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar deseos de participar como auxiliar</li> <li>• Informa al profesor guía sobre las expectativas como profesor auxiliar</li> <li>• Asumir el compromiso a futuros colegas</li> </ul>	
8. Acordar con el practicante la selección del centro de aplicación para la ejecución del proyecto		
9. Presentar al estudiante en el centro de aplicación o proporcionar los insumos que faciliten su incorporación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistir a la presentación del estudiante docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentarse en el centro a la hora y la fecha acordada.</li> </ul>
10. Informar sobre el desarrollo de la fase a las instancias correspondientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar permanentemente al profesor guía sobre el desarrollo de la fase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar permanentemente al profesor guía y al profesor auxiliar sobre el desarrollo de la ejecución del proyecto.</li> </ul>
11. Propiciar en el estudiante y el profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar mancomunadamente con el profesor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar disposición de trabajo junto con el</li> </ul>

---

auxiliar el clima favorable para la ejecución del proyecto.	guía y el estudiante para el logro de los objetivos de las fases.	profesor guía y el profesor auxiliar.
12. Evaluar y dar retroalimentación al proyecto		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma en cuenta recomendaciones y sugerencias hechas al proyecto por el profesor guía y el profesor auxiliar.</li> </ul>
13. Llevar un registro de las actividades realizadas por el estudiante en el centro de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar fe de las actividades cumplidas por el alumno en el centro de aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar cumplimiento de las actividades</li> </ul>
14. Desincorporar al estudiante del centro de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistir a la desincorporación del practicante docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar presente para el momento de la desincorporación.</li> </ul>
15. Entregar y discutir con los alumnos los criterios para la elaboración del informe final de investigación		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear dudas acerca de los criterios para la elaboración del informe</li> </ul>
16. Solicitar a los estudiantes el informe de investigación		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar informe de investigación de acuerdo con criterios establecidos.</li> </ul>
17. Evaluar el informe de investigación		
18. Entregar copia del informe al centro de aplicación, cuando este lo solicite.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los resultados y conclusiones del informe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar agradecimiento al personal de centro de aplicación por la colaboración prestada.</li> </ul>
19. Agradecer al centro de aplicación de la colaboración prestado. Tramitar: a) Carta de agradecimiento, b) Constancia del profesor auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recibir: : a) Carta de agradecimiento, b) Credencia de participación, c) otros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar exposición oral</li> <li>• Presentar y discutir en grupo el trabajo realizado</li> </ul>
20. Organizar evento de divulgación de los trabajos de investigación: taller, seminario, discusión de grupos, otros.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en la evaluación de la fase</li> </ul>
21. Evaluar la fase tomando en cuenta las observaciones del profesor y del practicante		

---

## **10. Análisis Explicativo de la realidad encontrada.**

En la formación docente en educación integral, educación rural, preescolar, docentes en matemática e informática se concibe la investigación como una asignatura del diseño curricular que instrumenta la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico el Mácaro en Dabajuro, con la finalidad de facilitarle al profesional de la Docencia las herramientas necesarias para abordar la realidad y generar innovaciones en su práctica profesional.

En este sentido, en el trayecto de las prácticas y la investigación de la estructura curricular se explicita que se pretende inicial al docente y al alumno en la Investigación - Acción como estrategia para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas (Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología. 1999: 34), por lo que los contenidos de los espacios curriculares introducción a la Investigación (I Semestre); Investigación Educativa (IV Semestre) y proyecto Educativo (Práctica Profesional) de la UPEL- Mácaro, son los espacios claves para el desarrollo, de la puesta en marcha de una investigación sobre: “Didáctica Epistémica Para La Comprensión Investigativa. Una Experiencia Reflexiva Desde La Complementariedad”

En este orden, los contenidos programáticos, son suficiente para la comprensión de la metodología de la investigación. para realizar la práctica profesional en la asignatura proyecto educativo bajo las modalidades de participación activa de los alumnos en el desempeño docente e investigativas

y para promover: a) la vivencia de la investigación como proceso que acompaña la práctica docente en el aula y b) favorecer la articulación de las problemáticas que las instituciones educativas donde ejercerán los futuros profesionales de la docencia tienen con su propia actividad docente y la relación que tiene la investigación con la solución o el mejoramiento de los problemas de la comunidad.

En la práctica educativa, se observa confusión en la operacionalización de los currículos de formación docente por el excesivo énfasis que han recibido los contenidos programáticos y los objetivos curriculares desde el punto de vista cuantitativo, de la administración de las instituciones educativas y de las políticas de estado.

La lectura anterior, es sustentada por las siguientes interrogantes realizadas por Balenilla (1997), ¿Puede la enseñanza abarcar todos los contenidos? ¿Qué hacemos con los nuevos conocimientos que van surgiendo de la dinámica social y del incremento del saber? ¿Organizarlos en nuevas disciplinas? ¿Elegir nuevas asignaturas para completar el currículum? ¿Cómo sabemos que serán relevantes al cabo de unos años?

No obstante, desde que ingrese a la institución en el 2006, he observado una inquietud que además, se presenta en algunas universidades desde hace mucho tiempo, como es la dificultad que tienen los futuros profesionales de la docencia para realizar la práctica investigativa, en lo referente a como investigar y muy específicamente, a la posición epistemológica que deberían asumir los estudiantes de un VII semestre de

educación, a la de abordar un proceso investigativo. En este caso, su investigación.

Esta situación nos condujo, a indagar las causas de esta reiterativa actitud. Nos estimuló a buscar respuesta y salidas a un problema de vieja data. Por lo tanto, empezamos a ejecutar un proyecto de investigación y en la primera etapa del diagnóstico, nos permitió tomar como objeto de estudio a las dificultades para aprender metodología de la investigación en la formación docente en la UPEL-MACARO, ext. Dabajuro.

El propósito de la reflexión diagnóstica es explorar, comprender y construir una preconceptualización sobre las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes de formación docente, en relación con la asignatura metodología de la investigación, desde la mirada de la misma investigación y de los significados atribuidos por los propios actores, y así poder esbozar didácticas epistémicas que permitan revertir la situación de su desempeño como futuros docente.

Entre las técnicas que se plantean en esta acción de construcción anticipada de la realidad se identifican dos procedimientos un estudio de caso: Narrativa Testimonial y una Conversación Abierta- individual y grupales a los estudiantes de una muestra tomados de las secciones donde se facilita las clases de proyectos educativos del cuarto semestre de la cohorte II – 2007. cohortes I y II 2008 y la cohorte I - 2009 se estudia en forma simultanea y se realizó un análisis reflexivo mediante el método de Triangulación desde la Transreflexionariedad, a fin de generar categorías

teóricas que permitirán tener un presupuesto sobre las dificultades que evidencian los estudiantes en la comprensión investigativa. El discurso-analítico planteado nos dará fundamentación precisa desde la reflexión y desde la experiencia, herramientas para formular el problema.

### **10.1. Estudio de Caso: “Mi Experiencia en la Docencia frente al Espejo de un Pasado Reciente”**

La “Vivencia” como fundamento del testimonio. Algunos autores consideran la narrativa testimonial como una forma de historia de vida, sin embargo, tiene varias características que la hacen bastante diferente y que la ubican, más bien entre los métodos fenomenológicos. El investigador tiene una menor injerencia en los relatos y contenidos que constituyen las vivencias de los protagonistas que testimonian. (Martínez, 1996).

Narrativa Testimonial: Profesor Luis Acurero

Momento: Relato escrito, sobre el desempeño como profesor invitado de la UPEL-Macaro. Dabajuro y del postgrado de la UNERMB. Desde el 2006 hasta el presente.

Fecha de realización: Diciembre 2006

Normalista y luego Profesor Graduado en Matemáticas, con maestría en Docencia para la Educación Superior obtenida en 1994, con una experiencia de 38 años al servicio de la educación venezolana, ejercí como maestro de aula en primaria, luego como profesor por hora en secundaria, después como docente en educación universitaria, y ahora jubilado; en los últimos 10

años con la investigación educativa, son motivos a veces a la edad de 55 años de retirarse, descansar y disfrutar en familia. Sin embargo pienso que la cima de la verdad no la he conseguido todavía. Parafraseando a Robert Fisher en el libro *El Caballero de la Armadura Oxidada*, “a pesar de haber transitado el sendero de la verdad y haber logrado cruzar los castillos del silencio, del conocimiento y de la voluntad y la osadía”.

A finales del año 2006, fui contratado para desempeñarme como profesor invitado a trabajar con la cátedra Proyecto Educativo del VIII Semestre de Educación Integral, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.- Instituto Pedagógico “El Macaro” Extensión Dabajuro del Estado Falcón y además la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” del programa de Postgrado, también me contrató como profesor invitado para suplir a un colega que murió inesperadamente, el cual dictaba el seminario Tesis III, de la Maestría Docencia de la Educación Superior. En este sentido, es necesario decir que en la actualidad sigo como profesor invitado en las dos universidades.

Esa situación, hizo que fuera en busca nuevamente de los saberes y volviera a ocupar un lugar en los pupitres de alguna universidad para cursar un diplomado en investigación y luego cursar el doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Rafael Beloso Chacín, todo esto de volver a trabajar en educación superior y estudiar, me hizo reflexionar sobre la profesión docente, la cual se vuelve apremiante repensar la forma como todavía se sigue formando al nuevo profesional de la docencia e

investigador, fundamentado en una concepción del desempeño de rutina y reproducción de conocimiento.

En consonancia con lo dicho, necesitamos un cambio de paradigma cuyos postulados sean amplios; no pueden ser específicos como cuando se trata del paradigma de la enseñanza informativa. Todo ello implica un enfoque básicamente epistemológico de ver la realidad donde se conjugue la interpretación de las interpretaciones y la explicación de las explicaciones, es decir, la comprensión reflexiva.

En el momento que inicié mi labor didáctica, con los alumnos del VII semestre de la UPEL-MACARO, Dabajuro en la Asignatura Proyecto Educativo, realice un diagnóstico, a través de un conversatorio, que me permitió identificar las dificultades que tenían los estudiantes en torno a la comprensión de metodología de la investigación, referente por ejemplo a los conceptos básicos de la investigación científica, a pesar que cursaron en semestres anteriores, la asignatura Introducción a la Investigación en el I Semestre e Investigación Educativa en el IV Semestre de Educación.

En ese sentido, se observó que se sentían inseguros en sus respuestas, sin dominio sobre la metodología que tenían que aplicar en sus proyectos. Ellos planteaban el proceso investigativo en una forma mecanicistamente, como reglas, normas, pasos que tienen que cumplirse, porque así lo exige la universidad. La investigación tiene que realizarse por capítulos y estos son cuatro: planteamiento del problema, el marco teórico, el marco metodológico y el análisis de resultados. Eso si que sean verificables y confiables.

Esto me hace plantear el siguiente presupuesto: “El conocimiento construido al no ser aplicado en situaciones de la realidad humana se transforma en conocimientos inertes y se olvida, o bien se memorizaron de modo mecánico los procesos metodológicos de la investigación, por lo que se olvidan. O posiblemente, el conocimiento sirvió en la situación en que fue aprendido y los estudiantes no pueden realizar en otro momento el proceso de abstracción, necesario para su aplicación. A mi modo de ver es un problema de enseñanza para la comprensión investigativa”

La misma situación comprobé en el postgrado al realizar entrevistas al grupo de estudiantes, la cual respondían tímidamente al no sentirse seguros sobre los conocimientos que tenían de investigación científica, es decir, lo defendieron memorísticamente y en una forma mecánica el complejo mundo de la investigación: Capítulo: I Planteamiento del Problema, Formulación del Problema, Objetivos General y Específico, Justificación e Importancia. Capítulo II: Antecedentes, Bases Legales, Bases Teóricas. Capítulo III: Marco Metodológico etc., etc. Y al consultar sobre la fundamentación epistemológica de sus respectivos proyectos de investigación las respuestas de todos los participantes del curso en ese momento, fue de desconcierto e incertidumbre.

La inquietud y la necesidad de investigar esta problemática, surgen de esas experiencias vividas por mí en el microcosmos social del aula de clase. Reflexionando ¿En qué semestre de la universidad los estudiantes construyeron una comprensión investigativa? La respuesta es una crítica reflexiva, ¿En verdad se enseña y se aprende a investigar?

Estas reflexiones tienen dos propósitos en esta investigación. El supuesto dice que para poder mejorar o cambiar el tipo de enseñanza, los docentes tenemos que enriquecer nuestros esquemas epistemológicos y el objetivo son: en primer lugar, ayudar a conocer la posición epistemológica que poseemos y que deben poseer nuestros estudiantes de formación docente y segundo, apreciar la correspondencia que existe entre la didáctica epistémica y la comprensión investigativa.

Repensar mi profesión como docente se vuelve interesante cuando reflexionamos la forma como se sigue formando al nuevo profesional de la docencia en este momento. “Era del Conocimiento”. Por lo tanto, la investigación en el aula es una necesidad cultural, pero ¿cómo aplicarla? ¿Cómo formar una cultura investigativa en los alumnos? Investiguemos.

## **10.2 Guía Didáctica para el Análisis de la Reflexión Grupal del Caso.**

### **Resumen Breve del Contenido**

Esta guía, es un instrumento elaborado, en primera instancia por un seis estudiantes y un docente del postgrado de la UNERMB, que colaboraron conmigo en ese momento de la investigación para facilitar la redacción de la interpretación y comprensión de la síntesis obtenida de la triangulación entre la vivencia el docente investigador, las estructuras preconceptuales y la conversación en el aula.

En ese sentido, el caso trata sobre la experiencia del profesor Luís Acurero, un docente con muchos años de servicios en la docencia, que luego

de ser jubilado por el ministerio de educación y cultura, reinicia su actividad profesional en la educación superior.

El profesor Acurero fue contratado como docente invitado para trabajar en la UPEL-MACARO de Dabajuro y el Postgrado de UNERMB, en asignaturas de Metodología de la Investigación. Tal situación le permite comprobar las dificultades en el aprendizaje por la falta de una comprensión investigativa. El caso se centra en la problemática de una didáctica epistémica para la comprensión investigativa.

### **10.2.1. Objetivos Didácticos del Caso**

En este caso se busca que los alumnos entiendan que el desempeño de comprensión se refiere a todos los casos en los cuales ellos usan lo que sabe de una manera novedosa. Y, que comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños”, que demuestre que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía y ser capaz de asimilar un conocimiento, utilizarlo de una forma innovadora.

Dentro del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión a través de la didáctica epistémica; tales actividades desempeños se denominarán “desempeños para la comprensión”. El caso busca también incentivar comprensión investigativa de los alumnos, ya que se le pedirá a estos elaborar proyectos de investigación y de esa forma buscarle solución a sus problemas.

Además se busca la capacidad analítica con la puesta en marcha de la investigación en el aula fundamental en su formación docente. Como este es un caso introductorio, se utilizó en el diagnóstico de la investigación lo que permite tener un antecedente previo sobre la importancia de la comprensión investigativa en la formación docente.

### **10.2.2. ¿Qué tipo de Investigación se va a utilizar?**

Este caso recomienda usar la investigación-acción en el aula, ya que nos permite plantearnos acciones reflexivas del grupo de investigación en la clase de la asignatura metodología de la investigación IV Semestre de la UPEL Dabajuro.

### **10.2.3. Conocimientos Previos Sobre el Proceso Investigativo.**

a) Conocimientos básicos de metodología de investigación. Se espera que los estudiantes conozcan los conceptos centrales de métodos científicos, de modo que puedan enfocar el problema desde una base común que propicie el diálogo para la realización del proyecto de investigación.

b) Conocimientos de: Estrategias de Enseñanzas y de Aprendizajes Didácticas Epistémicas, Comprensión investigativas, investigación acción, Formación Docente, investigación educativa, fundamentación epistemológica del conocimiento. Aspectos esenciales en la construcción de un aprendizaje que conlleve al desempeño de la comprensión.

#### **10.2.4. Niveles de Comprensión**

Aquellos niveles que vayan más allá del propio conocimiento aprendido. Es decir, convertirse en un investigador educativo.

#### **10.2.5. Preguntas que se Proponen al Profesor para la Discusión**

¿Qué alternativas de solución dio el profesor Acurero y el grupo de investigación al problema de la Comprensión Investigativa en la Formación Docente?

En su opinión. ¿Qué alternativa de solución resultaría ser la más conveniente?

Para dar respuesta a estas interrogante es necesario, conjugar esfuerzos en la realización de un proyecto investigativo y que este trabajo de investigación no pase a formar parte del cementerio de las teoría azules, sino que sirva de ejemplo de una propuesta teórico practico para mejorar la comprensión investigativa en el aula.

#### **10.2.6. Debilidades y Fortalezas del Caso**

**Debilidades:** Lo breve del caso, hace que este sea aplicable principalmente como introductoria a la temática diagnosticada, más que una aplicación cabal de los conocimientos descritos.

**Fortalezas:** El caso proporcionaría en pocas líneas, una rica perspectiva general sobre la situación problemática que sirve de escenario

para la búsqueda de mejorar la comprensión investigativa en el marco de una didáctica epistémica, a través de la investigación acción en el aula.

### **11. Categoría: El problema de la Comprensión de la metodología de la Investigación en el aula de la UPEL Dabajuro**

**Código: COMEIN.**

#### **Nodos problemáticos**

- Reflexionar sobre la profesión docente, la cual se vuelve apremiantemente repensar la forma como todavía se sigue formando al nuevo profesional de la docencia.
- Concepción del desempeño del docente en el aula lo hacen en forma rutinaria y tradicional y de reproducción del conocimiento.
- Cambio de paradigma cuyos postulados sean amplios diferentes al paradigma de la enseñanza informativa.
- El Enfoque Epistemológico debe sustentarse en la comprensión reflexiva donde se conjuguen la interpretación de las interpretaciones y la explicación de las explicaciones.
- Dificultades de los estudiantes de metodología de la investigación.
- Conocimientos previos débiles
- La formación investigativa es sustentada en la epistemología objetivista, cuantitativo.

De la experiencia surgieron dos interrogantes: ¿En qué semestre de la universidad los estudiantes construyen una comprensión investigativa, a la

cual respondí reflexivamente ¿En verdad se enseña y se aprende a investigar?

## **12. Reflexión: La Investigación Formativa en el Aula como Vía de Construcción de una Didáctica Epistémica**

El hecho que el docente realice investigación como una estrategia didáctica, no implica necesariamente que su trabajo deba generar nuevos conocimientos y sean validados por la comunidad científica, sino realizar un acto educativo reflexivo donde se encuentren los sentimientos, los miedos, la vida, donde se construyan significados y el problema de investigación, los procesos, los procedimientos y los resultados sean parte del corpus Didáctico del aula. Si sus alcances no trascienden ese espacio Didáctico los resultados serán validados por los propios alumnos. Creemos que el trabajo compartido entre investigación y didáctica, es una experiencia compleja, porque a la postre la didáctica es un acto de realización de certezas y la investigación un acto de suspensión de certezas.

En este contexto, creemos que la propuesta fue plantearnos la configuración de una teoría didáctica epistémica, como actitud vital del desempeño docente. Una didáctica crítica, creativa y transformadora necesariamente debe ser investigativa, sustentada epistemológicamente que fusione la diversidad de teorías humanistas, donde se reflexione el acto educativo desde adentro, para construir un aprendizaje significativo para la comprensión investigativa. Según John Elliot, (2000) la idea de Stenhouse,

(1993) sobre la enseñanza basada en la investigación debe formar parte integral del rol investigativo del docente, en el contexto del proceso de enseñanza y el aprendizaje.

Es así, que en esta parte de la investigación cuyo principio subyacente fue formarnos también la idea de que los individuos están configurados por ciertas estructuras que determinan y explican su conducta. Por tanto, trate de percibir la realidad como es visto por los miembros de los grupos que estudie. Nunca me identifique con una parte o grupo de los ambientes estudiados,

En la investigación Etnográfica, la información que se busca es aquella que más relevancia tenga y ayude a descubrir mejor las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos estudiados. Por esto, pueden ser muy relevantes los siguientes tipos de información:

- El contenido y la forma de la interacción verbal entre los sujetos.
- El contenido y la forma de la interacción verbal con el investigador en diferentes situaciones y en diferentes tiempos.

### **13. La Conversación: “Comprender para Fusionar Conocimientos”**

Coherente con el enfoque hermenéutico de esta investigación, la información se recolectó a través de la conversación con preguntas abiertas que mantienen múltiples posibilidades de sentidos. Antes de la realización de la realización de las conversaciones se explicitaron los criterios para la

selección de la muestra y se formularon interrogantes que sirvieron de guía para el diálogo.

De acuerdo con lo planteado es necesario responder: ¿Por qué el análisis de la conversación con enfoque hermenéutica en esta investigación? La experiencia hermenéutica implica enfrentarse en el aula a la tradición que habla por sí misma desde la subjetividad del individuo, el cual posee un lenguaje idealizado que procede siempre a toda experiencia y que opera por la pertinencia del Yo individual a una comunidad lingüística particular. De esta manera, se entiende el por qué el lenguaje se convierte en condición y guía positiva de la experiencia y por qué para una investigación se complementa con un enfoque hermenéutico, es vital el reconocimiento de la alteridad del otro para comprenderlo y, finalmente, tomar partido de lo dicho con el objeto de estudio que nos ocupa.

Comprender una tradición requiere un conocimiento, lo cual implica un desplazamiento de la alteridad del otro, de su circunstancia. Comprender es ganar el conocimiento del otro para entenderlo en toda su magnitud, cuando esto se logra hablamos, entonces de fusión de conocimiento. Una de la forma es que ganamos el conocimiento del otro a través de la conversación. El dominio de el arte de la conversación en la cual los interlocutores son capaces de entablar un dialogo, análogo al que se realizo en esta investigación a través de método narrativo y su trascripción del hecho, para la comprensión e interpretación de lo que se leyó.

El procedimiento en la comprensión de los textos es similar al de la conversación, en tanto, la comprensión se da cuando se llega a hablar de la misma cosa, teniendo como requisito previo la homogeneidad lingüística que permite el acercamiento de los interlocutores quienes conforman una nueva comunidad en la que no se trata sólo de exponer el punto de vista o de imponerlo, sino de llegar a acuerdos de los que ambos participantes salen transformados.

No obstante, las investigaciones sobre la conversación como objeto de estudio son de carácter recientes. La importancia fue observada por otras disciplinas como la sociología y en educación es primordial por que la conversación es el núcleo de experiencia en el aula de clase, ya permite la lengua en interacción, donde las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea (Tusón 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999).

### **13.1. CONVERSATORIO (primera y segunda semana de clase).**

#### **Categorías de la observación de la utilización de estrategias didácticas y de evaluación**

##### **Subcategorías:**

- **De las dificultades para definir y/o el vocabulario técnica.**
- **Dimensiones inductivas desde los estudiantes.**

Es necesario plantear que estas categorías se seleccionaron a través de una triangulación: alumnos colaboradores – profesora colaboradora

(Docente "PCI", no identificamos el nombre del docente), grupo investigador de la UPEL (GIUPEL). En este caso: Selección de Contenidos



**Imagen 3. Investigador con los alumnos**

### **Descripción de los Hechos**

Dificultades que devienen de la incapacidad de usar los conocimientos en nuevas situaciones. Esta dificultad para poner el conocimiento en acción, se observó reiteradamente en el cuarto semestre durante el proceso de elaboración de los diseños de proyectos de investigación Cohorte II del 2007 (Marzo - Julio).

- **Conversación en el Aula de Clase de Metodología de da Investigación (Observación)**

#### **Ficha Técnica:**

Fecha: 07-10-2007

Hora: 1 y 30 a 6 y 45 p.m

Lugar: sección "A"

Participantes: alumnos del IV Semestre de Metodología de la Investigación y la docente facilitadora de la asignatura.

### **Preliminares**

En la observación se visualizaron a nivel de las diferentes dimensiones del proceso metodológicos propuestas por el profesor de la asignatura, que los niveles de conocimiento eran débiles y las dificultades de los alumnos de concretar la realización de una investigación e inclusive en lo referente a la selección del tema de investigación, muchas dificultades. En este sentido, creo con criterio racional que esas dificultades resultan de la falta de conocimientos previos. No sabían realizar un proyecto de investigación a pesar de haber visto las asignaturas introducción a la investigación y metodología de la investigación.

Además, se detectó en relación con los contenidos sobre paradigmas de investigación educativa, ciencia, fundamentación epistemológica en las conversaciones dadas entre profesor y alumnos, a través de preguntas y respuestas, individuales y grupales, que no existe un dominio conceptual, la cual influye directamente en cualquier proceso investigativo. Por lo tanto, planteamos la configuración de una didáctica epistémica para la comprensión investigativa.

La conversación es la unidad de análisis en nuestra propuesta. Una conversación se puede entender como la interacción comunicativa entre estudiantes y profesores delimitados por una actividad alrededor de un tema.

En el transcurso de una clase pueden darse una o varias conversaciones, y de igual forma una conversación puede desarrollarse a lo largo de varias clases. En este caso, se realizaron preguntas, discusión grupal en un tipo de seminario.

**a. Dificultades para definir y/o explicar el vocabulario técnico (DIVOTEC)**

Los alumnos expresan que no recuerdan los conceptos de paradigmas, métodos, técnicas, a pesar de haberlos estudiados anteriormente surgieron comentarios como:

**Luís:** “De lo único que me acuerdo es que Khun fue el que introdujo lo de los paradigmas pero no recuerdo de qué se trata y menos qué es el paradigma critico- reflexivo y quien lo inicio.... Parece que fue... no se”.

**Carlos:** ¿Que es paradigma? “Humm no se bien”... “No me recuerdo” si hay diferencias o no entre método y técnica, para mi la técnica son los métodos...

**Mildred:** “Yo se que hay métodos cualitativos y cuantitativos para investigar, pero no se bien cuándo se usa uno y cuando se usa el otro”

**Ingrid:** “Algo me recuerdo del paradigma positivista por lo que estamos viendo, es la Investigación científica más utilizada donde, se trabaja con hipótesis y con experimentos”

Respecto al concepto Ciencias muy utilizado en el área de metodología de la investigación como Introducción a la Investigación (II semestre),

metodología de la investigación (IV semestre) y proyecto educativo (VII semestre); en el contenido problemática del conocimiento los siguientes **discursos** ejemplifican las dificultades.

El tópico se planteo en una sesión académica en el IV semestre de educación integral, tipo seminario, en la cual se realizaron lecturas previas de varios documentos facilitado por el profesor, recomendado para la discusión grupal. Los alumnos elaboraron resúmenes y el producto se expuso:

**Grupo 1:** “Ciencia es el proceso que se realiza a través del método científico, cuando se trabaja con experimentos ... como por ejemplo, inventar la cura del sida, la teoría de relatividad de Einstein”

**El profesor reflexiona y alega:** de acuerdo a lo que ustedes dicen los profesores no hacemos ciencia.

Otro alumno del grupo responde: “No, lo que hacemos son proyectos para solucionar un problema y a veces ni se toma en cuenta.

**Participa el Grupo 4:** Para leer sus aportes sobre el concepto ciencia: “ciencia es el conjunto de conocimiento científicos... donde tiene que realizarse muchos experimentos para logra una investigación... ciencia es saber algo”

**El profesor** les dice a todos: “los muchachos del grupo 4 sostienen que ciencia es saber algo, entonces, que hacemos nosotros aquí en el aula de clase”.

**Responde María del grupo 1**, “eso es correcto... nosotros construimos un aprendizaje, o sea, en el caso de ciencia nosotros investigamos aquí en el salón... lo que pasa es que muchas veces se nos olvida lo que vemos de un tema... pero cuando no se pone en práctica se olvida..., hay muchos conceptos de las ciencias que vimos en el segundo semestre”

**Grupo 2:** “ciencia es aplicar las conclusiones a toda una población como hizo Darwin... a partir de los experimentos de casos se comprueba lo que se investiga”.

**La alumna Luisa** participa para aclarar dudas y plantea: “nosotros como futuro docente tenemos que experimentar en el salón de clase como un científico”

**El profesor aclara para afianzar** lo que dice Luisa “ciencia es un conjunto de verdades sistematizadas de manera reflexiva... en educación, el aula es el laboratorio natural, donde docentes y alumnos intercambia esas verdades... los alumnos van construyendo conocimientos, desde el mismo momento que empieza su proceso de socialización... y esa interacción sociocultural les permite construir nuevos conocimiento... Nosotros somos científicos de la educación

**Por el Grupo 9 participa Ernesto:** “Para nosotros ciencia tiene que con técnicas, métodos y procedimientos para realizar investigaciones científicas... consideramos que nosotros investigamos por ejemplo, respecto al rendimiento académico para saber cuantos aplazados hay... los nuevos

métodos de investigación no lo conocemos... es decir el método cualitativo como el cuantitativo”...

El grupo de investigación (GIUPEL) comprobó las limitaciones que se observaron en los alumnos en lo referente a conceptualizaciones y esos errores conceptuales se dan cuando se les pide ejemplos. Otro aspecto que se observó, fue las dificultades que tienen los alumnos de vincular las características del paradigma cualitativo con proceso de enseñanza aprendizaje.

En opinión de los alumnos, las particularidades de cada paradigma fueron escasamente explicadas por el docente en clase o no las entendieron al leer los textos. Por otra parte, la complejidad inherente de estos contenidos, no fue tomada en cuenta por el profesor al trabajar el paradigma interpretativo, ya que se lo abordó desde la simple explicación del concepto.

De allí, los obstáculos que devienen de la deficiente comprensión de los conceptos. Es así como Sirvent (2004: 45), afirma que “estas dificultades se vinculan fundamentalmente con los conceptos de la lógica cualitativa como con los componentes del proceso metodológico”. Las mismas se dieron en el cuarto y octavo semestre en torno a: Conceptos de los paradigmas hermenéuticos y paradigma crítico: inducción, comprensión, muestreo teórico, triangulación, pares lógicos, dialéctica teoría-práctica, etnografía, investigación-acción, intersubjetividad, transferibilidad.

**b. Dimensiones inductivas (DIN) que se analizaron de forma reflexiva de la observación hecha en los alumnos del IV Semestre**

Se observó los componentes de las diferentes dimensiones del proceso metodológico:

- Confusión entre tema, objeto y problema
- Confusión entre antecedentes y marco teórico conceptual.
- Confusión entre hipótesis y supuestos de anticipación de sentido.
- Confusión entre unidad de análisis y unidad de información.

Estos obstáculos se relacionan en parte con el déficit conjunto de conocimientos y de estrategias para tratar la información. No obstante, los estudiantes atribuyen el olvido de los conceptos a la falta de uso de los conocimientos adquiridos, al tiempo transcurrido y a su mala memoria. Estas ideas se reflejan en expresiones del tipo:

- “Me olvide porque no llegamos a hacer una investigación-acción... solo vimos los conceptos y algunos no los entendí”

- “Yo hice un trabajo para investigar un problema educativo, pero no investigamos en la realidad... quedó en el papel”

- “Como me voy a acordar si el primer semestre vimos: la fichas bibliográficas, la monografía y la investigación documental; no sólo me costo entender sino hacerla”

-“Nosotros en el primer semestre hablamos de la observación y la encuesta o entrevistas y en 2º nos explicaron sobre la metodología de

investigación pero,. no me acuerdo eso de la investigación- acción... la etnografía del aula... ¿Qué es?..”

- “Nosotros trabajamos lo de la investigación educativa siguiendo las dimensiones de Lidia Fernández, todo con entrevistas semiestructuradas”

- “Ya estoy en cuarto semestre y hace 2 años que inicie la carrera de educación y no recuerdo cómo realizar un proyecto de investigación porque apenas entendí algunos conceptos, no tengo base.. ya no me acuerdo lo que vimos en el primer semestre en Introducción de investigación educativa”

Como se puede observar, en el discurso de los estudiantes aparece una diversidad de experiencias y contenidos “aprendidos” que se traducen en conocimiento olvidado e inerte en el transcurso del tiempo.

#### **14. La Triangulación como Proceso de Preconfiguración Reflexiva de la Realidad (Diagnóstico)**

##### **Explicar para comprender la Triangulación**

El término triangulación fue tomado de la navegación, según Opperman, (2000), “por tomar múltiples puntos de referencias para localizar una posición desconocida”. Los primeros en introducir el concepto triangulación en las investigaciones sociales fueron Web, Campbell, Schwartz y Sechrest. En (1996), según ellos los enfoques plurimetodológicos muestran que las medidas de un mismo concepto con distintos métodos (validación convergente) ofrecen una mayor fiabilidad y validez que las

medidas de distintos conceptos con un solo método (validación discriminante).

Campbell y Fiske, (1959) fueron los primeros en utilizar la técnica de validación concurrentes de datos diferentes pero **Complementarios**; proponían los conceptos de validación convergentes y de validación discriminantes.

Begley, C. M. (1996), afirma que “existen cinco tipos documentados de triangulación: de datos, de investigadores, teórica, metodológica y de unidades de análisis”. Bisquerra, (1989), menciona cuatro tipo de triangulación que se combinan:

a) De Datos, se recolectan los datos desde diversas fuentes de información para su contratación, considerando las dimensiones temporales (se recogen los datos de distintos momentos o fases para revisar la constancia de los resultados), espaciales (se comparan los datos recogidos en diferentes lugares para confirmar resultados) y personales (se recurren a los distintos sujetos para comprobar el sentimiento y validez de los datos.

b) De Investigadores y De Análisis, se emplean varias personas en el registro y análisis de los datos para cotejar interpretaciones y valoraciones.

c) Metodológicas, se aplican distintos métodos y técnicas de investigación para evidenciar y constatar semejanzas y diferencias entre los datos e información. Distintos instrumentos sirven para ratificar las conclusiones o valoraciones.

d) Triangulación Múltiples, se combinan diversos tipos y niveles de triangulación.

#### **14.1. La perspectiva deductiva, en esta investigación se realizó desde La Triangulación Múltiple**

Desde el pensamiento Sistémico ecológico por Martínez, (1991) una estructura comprendida desde la realidad cultural está compuesta por distintas partes, donde cada una de ellas tiene substancia de la otra, las cuales componen a su vez el todo de la estructura. Por tanto, al modificar una parte de la estructura, también se modifica el todo. En términos de Edgar Morín (1994), se complejiza la realidad sociocultural.

A propósito Goldemann (citado por Briones 1996, p. 65) considera que para “juzgar y comprender sus juicios (juicios del investigador y los de los demás) el investigador debe relacionarlos con la estructura social por captar sus significados...”.

Como resultado de esos juicios, se fusionaron las teorías formales de varios autores que opinaron sobre el tema y las teorías sustantivas, desde las experiencias del investigador y de los alumnos que comparten la realidad educativa en el aula, en metodología de la investigación de la UPEL Dabajuro. La Triangulación y la Complementación fue el camino para conocer y comprender más y mejor la realidad, por la cual se Preconfiguró las siguientes Reflexiones:

a. De los autores de investigación;

**Categoría: Investigar en Educación.**

Código: IEDU

**Reflexión 1:**

Best. (1972), la perspectiva empírico analítica de la investigación educativa equivale a investigación científica aplicada a la educación debe ceñirse a las normas de método científico.

Travers, (1979), investigar en educación es el procedimiento más formal.

Landsheere, (1996), considera que el menos desarrollo cuantitativo de la investigación educativa en América Latina hacía temer que su calidad promedio fue relativamente baja.

**Categoría: Didácticas del profesor de Metodología de la Investigación.**

Código: DIMEIN.

**Reflexión 2:**

Fundación Sypal. Hurtado. (1999), los docentes no están llevando de manera óptima las actividades didácticas del aula.

Los profesores apenas, ejecuta las actividades y lleva a cabo las estrategias más apropiadas en el aula para la enseñanza para la metodología de la investigación.

Las estrategias didácticas preferidas por el profesor el profesores la exposición con pizarra y tiza, otra estrategia es dar instrucciones para la realización de los trabajos de investigación.

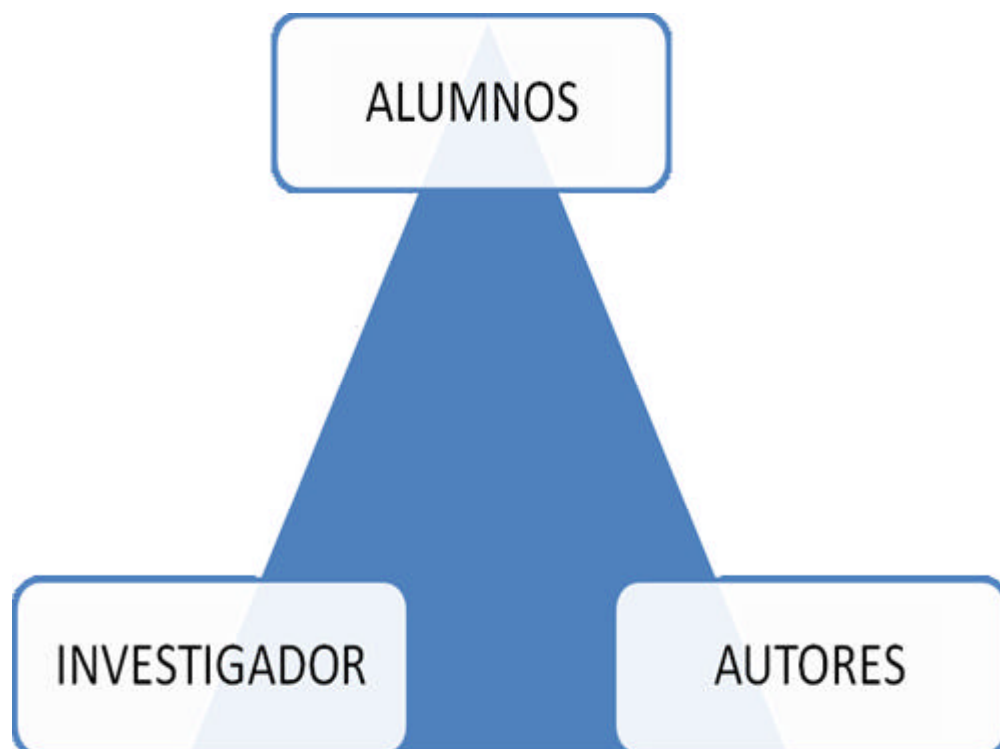
**Categoría: Enfoque Epistémico de la Investigación en el Aula**

Código: EEIA.

**Reflexión 3:**

Fundación Sypal. Hurtado, (1999), los contenidos que trabajan menos los profesores de metodología es el enfoque epistémico. Las técnicas de análisis cualitativos no lo hace nunca y cuando lo hace lo aplica más o menos.

Martínez, (2009), plantea que la Matriz Epistémica es un sistema de condiciones de pensar prelógico o preconceptual. Por tanto, seguimos describiendo estructuras preconceptuales. (Ver esquema 5)

**15. Triangulación desde la Transreflexionabilidad**

**Esquema 5. Personas que llevaran a efecto la Triangulación**

**Cuadro 4**  
**Triangulación desde la Transreflexionariedad**

<b>INVESTIGADOR</b>	<b>ALUMNOS</b>	<b>AUTORES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre la profesión docente, la cual se vuelve apremiante</li> <li>• Repensar la forma como todavía se sigue formando al nuevo profesional de la docencia.</li> <li>• Concepción del desempeño del docente en el aula lo hacen en forma rutinaria y tradicional y de reproducción del conocimiento.</li> <li>• Cambio de paradigma cuyos postulados sean amplios diferentes al paradigma de la enseñanza informativa.</li> <li>• El Enfoque Epistemológico debe sustentarse en la comprensión reflexiva donde se conjuguen la interpretación de las interpretaciones y la explicación de las explicaciones.</li> <li>• Dificultades de los estudiantes de metodología de la investigación.</li> <li>• Conocimientos previos débiles</li> <li>• La formación investigativa es sustentada en la epistemología objetivista, cuantitativa.</li> <li>• De la experiencia surgieron dos interrogantes: ¿En que semestre de la universidad los estudiantes construyen una comprensión investigativa, a la cual respondí reflexivamente ¿En verdad se enseña y se aprende a investigar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existen limitaciones que se observaron en los alumnos en lo referente a conceptualizaciones y esos errores conceptuales se dan cuando se les pide ejemplos.</li> <li>• Presentan dificultades que tienen los alumnos de vincular las características del paradigma cualitativo con proceso de enseñanza aprendizaje.</li> <li>• Las particularidades de cada paradigma fueron escasamente explicadas por el docente en clase o no las entendieron al leer los textos.</li> <li>• La complejidad inherente de estos contenidos, no fue tomada en cuenta por el profesor al trabajar el paradigma interpretativo, ya que se lo abordó desde la simple explicación del concepto.</li> </ul>	<p><b>Investigar en Educación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Best. (1972), la perspectiva empírica analítica de la investigación educativa equivale a investigación científica aplicada a la educación debe ceñirse a las normas de método científico.</li> <li>• Travers, (1979), investigar en educación es el procedimiento más formal.</li> <li>• Lansdsheere, (1996), considera que el menos desarrollo cuantitativo de la investigación educativa en América Latina hacía temer que su calidad promedio fue relativamente baja.</li> </ul> <p><b>Didácticas del profesor de Metodología de la Investigación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundación Sypal. Hurtado. (1999), los docentes no están llevando de manera óptima las actividades didácticas del aula.</li> <li>• Los profesores apenas, ejecuta las actividades y lleva a cabo las estrategias más apropiadas en el aula para la enseñanza para la metodología de la investigación.</li> <li>• Las estrategias didácticas preferidas por el profesor el profesores la exposición con pizarra y tiza, otra estrategia es dar instrucciones para la realización de los trabajos de investigación.</li> </ul> <p><b>Enfoque Epistémico de la Investigación en el Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundación Sypal. Hurtado, (1999), los contenidos que trabajan menos los profesores de metodología es el enfoque epistémico. Las técnicas de análisis cualitativos no lo hace nunca y cuando lo hace lo aplica más o menos.</li> <li>• Martínez, (2009), plantea que la Matriz Epistémica es “un sistema de condiciones de pensar prelógico o preconceptual. Por tanto, seguimos describiendo estructuras preconceptuales.</li> </ul>

## **16. “La vinculación docencia-investigación como ejercicio artístico de la Didáctica para la Comprensión Investigativa”**

Nos hizo reflexionar y reconceptualizar desde la interioridad de nuestro saber didáctico, no como un catálogo de recomendaciones sobre el buen enseñar de la investigación en el aula sino mas bien la didáctica como vía del pensamiento. Es preciso buscar nuevas conceptualizaciones que partan ya no de la transmisión de contenidos, del conocimiento, de la erudición del saber hacer, sino del pensamiento como acontecimiento complejo. Repensar la Didáctica en dirección hacia el pensamiento para ser creativos, estéticos y éticos y así, situarla en disposición hacia el pensamiento como docente-alumno, Universidad y saber como una actitud vital.

## **17. Justificación de la Investigación**

En la llamada sociedad del conocimiento y de la información es innegable la importancia de la investigación en todos, los ámbitos del conocimiento, pero sin lugar a dudas es en los procesos educativos donde se requiere con más apremio que su presencia atraviese cada espacio, cada resquicio para que deje de mirarse como algo destinado a los científicos y se convierta en una experiencia significativa en una forma de vida, en la que todos y todas investigadores/as e investigados/as participemos y seamos creadores de mundos posibles. Ese cometido, se logrará en una Universidad en la cual la docencia y la investigación sean el “eje de la vida académica”,

porque es esta relación donde se gestan las transformaciones sociales.

En este sentido, Stanhouse dijo: “Solo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo. Este es el caso en la investigación como base de la enseñanza” (1987, p. 37). En nuestra investigación planteamos: Una Didáctica Epistémica para la Comprensión Investigativa.

En consecuencia, esta investigación fue fruto de una preocupación permanente por la manera en que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Macaro. Dabajuro y, más concretamente en la asignatura Metodología de la Investigación del IV Semestre de Educación Integral (Cohorte I y II – 2008), asumimos la Formación del Docente – Investigador como un acto de vida que responda a las necesidades educativas de nuestros estudiantes con pertinencia, excelencia y calidad humana, para que desde allí, en el roce continuo con sus realidades sociales, puedan contribuir al mejoramiento de un mundo mejor.

Es por ello, que enseñar de manera comprensiva implica repensarnos en nuestros deseos, acciones y aspiraciones, reflexionar sobre nuestra historia para comprender porque hemos llegado hasta aquí, como nos han formado y cómo estamos formando a las nuevas generaciones. Por esta razón, fue necesario emprender un itinerario que permitiera dar cuenta de nuestras visiones e intencionalidades acerca de la investigación en la UPEL: Formar Docentes Investigadores.