

# LA INVESTIGACIÓN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

Autor: Ernestina Báez Parra  
Doctora en Cs. De la Educación  
Tlf. 0243-2839707. Cel. 0414-4501045  
e-mail. ebaez66@yahoo.es .  
UPEL-Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro"  
Recepción: 10/11/2005

## RESUMEN

El sistema educativo venezolano vigente demanda como objetivo prioritario la formación de un docente investigador, que cultive la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones limitantes del aprendizaje, al tiempo que se estimule el propio desarrollo profesional del docente. De esta necesidad, surge esta investigación que tuvo como objetivo generar lineamientos teórico-prácticos orientadores del proceso de formación del docente como actor crítico, reflexivo de su práctica pedagógica. El estudio tomó como soporte la Teoría de Acción de Argyris y Schön (Teoría Explícita y Teoría en Uso), la Teoría Crítica de la Enseñanza de Carr y Kemmis, así como La Teoría Social Comunicativa de Haberman. La investigación se abordó desde una perspectiva humanística, constructivista, interpretativa y crítica. El método implementado fue el de la develación y reconstrucción de la Teoría en Uso conjuntamente con el Método de Teoría Fundamentada, el cual lleva consigo dos estrategias fundamentales como son el método comparativo constante (MCC) y el muestreo teórico, utilizados en combinación para esta investigación con la Escalera de la Inferencia como instrumento heurístico de análisis. La recolección de la información se hizo a través de la entrevista en profundidad. Los resultados arrojaron que existen factores asociados al proceso de formación del docente investigador los cuales están vinculados a los procesos pedagógicos y estudiantiles que afectan el desarrollo de competencias investigativas en el futuro egresado. Por tanto, se recomienda la consideración de los lineamientos teóricos - prácticos propuestos para la orientación del proceso de formación del docente como investigador.

**Descriptor:** formación docente, rol investigador, docente - investigador, desempeño docente, praxis pedagógica.

## THE INVESTIGATION IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL FORMATION

Autor: Ernestina Báez. Parra  
Doctora en Cs. De la Educación  
Tlf. 0243-2839707. Cel. 0414-4501045  
e-mail. ebaez66@yahoo.es .  
UPEL-Instituto Pedagógico Rural "El  
Mácaro"

### ABSTRACT

The system educational Venezuelan effective demand as high-priority objective the formation of an educational investigator, in which the capacity of permanent reflection is cultivated in the action and envelope the action, to achieve the creative transformation of the educational act and of the conditions that limit the learning, at the time that the own development professional of the educational one is stimulated. This investigation had as objective to generate theoretical-practical limits that guide the process of formation of the educational one as critical actor, reflexive of its pedagogic practice. The study has taken as support the Theory of Action of Argyris and Schön (Explicit Theory and Theory in Use), the Critical Theory of the Teaching of Carr and Kemmis, as well as The Talkative Social Theory of Haberman. The investigation was approached from a humanistic perspective, constructivista, interpretive and critic. The implemented method was that of the develación and reconstruction of the Theory jointly in Use with the Method of Based Theory, which takes gets two fundamental strategies as it is the constant comparative method (MCC) and the theoretical sampling, used in combination for this investigation with the Stairway of the Inference like heuristic instrument of analysis. The gathering of the information was made through the interview in depth. The results evidence a model of educational formation attributed to an academic focus - tecnicista that he/she results in a formation associated to pedagogic factors and of learnings desfavorecedores of the development of investigative competitions. The conclusions are guided that for the formation of an educational one with investigative competitions, the pedagogic factors and of learnings to be considered frame inside the positions assumed by the focus reflexive-constructivista-emancipador.

**Describers:** educational formation, investigating, educational list - investigator, educational acting, pedagogic practice.

## Introducción

A lo largo de la historia de la educación, ha sido constante el reclamo de la sociedad exigiendo mayor calidad del trabajo docente y, en consecuencia, mayor productividad académica. Sin embargo, hasta el momento parece que no se han dado las respuestas. Aun cuando sobran las razones que podrían esgrimirse para explicar esta situación, en este estudio se consideran las siguientes: desvinculación entre la formación teórica y la formación práctica, así como la debilidad del nexo investigación/ reflexión como una vía para el mejoramiento de la práctica pedagógica; ambos aspectos cualitativos que afectan el proceso educativo. (Encuentro sobre Propuestas Educativas para Venezuela realizado en noviembre de 1994 en la Universidad Católica Andrés Bello).

Asímismo, Reina y Renoto (1996) expresan que "la formación docente del educador, no se corresponde con la práctica laboral, por cuanto carece de una preparación específica en el saber hacer. Adicionalmente, los contenidos impartidos en los pênsum de estudio son muy teóricos y con una escasa referencia al cómo hacer" (p.125). Todo esto aunado a la escasa preparación en el desarrollo de la ética, así como en el dominio socio - afectivo que debe mostrar el educador (Barrios 1995. p.54).

La misma autora señala que "la formación docente no enfatiza en el dominio de las estrategias didácticas para la enseñanza de las destrezas instrumentales básicas, el dominio de lectura, la escritura, el cálculo, el pensamiento lógico, y pensamiento creativo" (p.56). La omisión de estos aspectos conducen a una formación docente que no garantiza una práctica pedagógica de calidad.

Por otra parte, Esté (1994) señala que "el docente es formado para la repetición, lo dado y programado, por lo tanto, sus capacidades, no responden a un ejercicio profesional, acorde a los requerimientos de una mejor educación" (p.8). Estos problemas han sido analizados desde diversos enfoques; coincidiendo los autores en atribuir la responsabilidad de las fallas diagnosticadas a la deficiencia de los programas de formación docente.

Desde esta perspectiva, los esfuerzos por mejorar la formación docente son importantes. Sin embargo, los estudios realizados por Esté (1994), Barrios (1995), Reina y Renoto (1996) han demostrado la no existencia de cambios cualitativos significativos en el mejoramiento de los aspectos técnico - pedagógicos, a lo cual se une la carencia de un sistema apropiado de capacitación docente, que se expresa en egresados con escasas competencias para la indagación, la búsqueda, la interpretación y la propuesta de alternativas de solución a los problemas pedagógicos a los que se enfrentan en el entorno del aula. Así lo expresa la experiencia de Escontrela y Saneugenio (1991) en cursos de especialización en docencia universitaria.

Estos autores revelan que la práctica docente es rutinaria, alejada de la realidad y raramente es objeto de reflexión desde la óptica del propio docente. Problemática asociada con las dificultades que presenta la educación superior y al fracaso de las reformas emprendidas en este nivel.

En atención a lo expresado, cabe preguntarse, ¿Son los institutos de formación docente responsables de dicha problemática? Es evidente que la deficiencia en la práctica educativa apunta hacia una inadecuada formación docente, catalogada como tradicional; entendiéndose ésta, como las configuraciones de pensamientos y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos (Davini 1995 - 1999).

En el marco de estas ideas, se han realizado en los últimos 10 años estudios y talleres de reflexión para analizar el problema de la calidad educativa venezolana. De allí surgió en primera instancia la elaboración de una propuesta de Reforma Educativa, para la cual se estableció una agenda de prioridades con el fin de mejorar la educación. Esta propuesta hace referencia desde el papel del Estado en materia educativa hasta aspectos relativos a los sistemas de formación docente y formación profesional (Amaro de Chacín 2000).

Además, la formación docente en América Latina y en el mundo ha evidenciado grandes debilidades en las políticas educativas de Estado, pues ha hecho un mayor énfasis en el desarrollo de aptitudes para enseñar y educar que en la comprensión de los principios fundamentales del proceso educativo. Los cambios en la formación inicial no han estado articulados adecuadamente a los cambios curriculares de la educación básica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura. UNESCO 2005). Entre los inconvenientes se han encontrado:

1. La desarticulación entre la formación inicial o de pregrado y la formación en servicio. Los actores son múltiples tanto públicos como privados, sin espacios de articulación y coordinación de esfuerzos que potencien su trabajo.
2. En general, existe una debilidad de políticas de Estado referidas a la formación de los docentes. Se aprecian acciones de cambio focalizadas en niveles o programas, más que una propuesta consistente de formación docente que responda a las exigencias de los proyectos educativos de país.
3. La formación inicial, en casi todos los países de América Latina, se ha centrado en el desarrollo de conocimientos generales y de cultura personal de los futuros profesores. Se ha puesto mayor énfasis en el desarrollo de aptitudes para enseñar y educar que en la comprensión de los principios fundamentales del sistema educativo de la Región. Además, existe diversidad de enfoques, propuestas pedagógicas, énfasis en la disciplina o la práctica.
4. Paradójicamente, pese a lo anterior, los cambios en la formación inicial no han estado articulados adecuadamente a los cambios curriculares en la educación básica (UNESCO 2005).

Venezuela no escapa a esta realidad, pues, con frecuencia, se puede encontrar en los recintos de las universidades responsables de formar docentes, espacios académicos donde las clases están cargadas de improvisación, con una marcada naturaleza informativa de deshumanización, carencia de autocrítica y con un énfasis en el conocimiento de las disciplinas. Todo esto aunado a un diseño curricular en el que prevalece el logro eficaz de los objetivos (Morán 2003).

En consecuencia, se establece que un programa de reforma educativa en materia de formación docente debe "Formular una política integral del docente que atienda tanto a su formación, actualización y perfeccionamiento, como a la revalorización de su profesión" (Reforma Educativa 1994 p.36). Para ello, se propone reformular el programa nacional de formación y actualización docente así como la necesidad de reformular la Resolución 12, (derogada y sustituida por la Resolución 1, del 15 de enero de 1996) en virtud de que la dinámica social actual exige una nueva orientación de los programas de formación docente que atienda las demandas de la sociedad y, a su vez, sea considerada como una actividad científica, compartida con la calidad educativa y la transformación social. Esta última exposición genera las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la concepción prevaleciente en relación con la formación del docente investigador?

### **¿Existe Alguna Estrategia para Formar un Docente Investigador?**

Las respuestas a esta interrogante incluye la necesidad de plantear alternativas innovadoras de formación docente, un enfoque centrado en un proceso de reflexión permanente que conduzca a los nuevos docentes a cuestionar lo que hace, cómo lo hace y cómo podría hacerlo mejor. En otras palabras, adoptar un modelo de formación reflexivo, en el que el docente sea visto como un profesional que ejerce su acción como investigador en el aula y que toma decisiones científicas con respecto al trabajo desarrollado, lo que genera un proceso de cambio y una actitud innovadora de resolución autónoma de problemas prácticos.

Al respecto, Medina (1990) expresa..."hemos de plantear la formación del formador en la investigación y desde la investigación como una necesidad y un objeto sustantivo" (p.80). En este mismo sentido Kemmis (1985), Medina (1990) y Pérez (1994) sostienen que el fomento de la investigación en la acción es la base para la profesionalización del profesor y el mejor instrumento para un aprendizaje significativo y relevante. Esto parece reconocerse cuando se plantea la necesidad de cambios profundos en la profesión docente, tal como se expone en el IX Plan de la Nación 1995.

La razón cognoscitiva de estos planteamientos se favorece a través de los procesos de reflexión surgidos en el contexto interactivo del aula. Esto a su vez se corresponde con las ideas expresadas por Schön (1987 - 1992), Carr y Kemmis (1988), Medina (1990), Quicke (1992); Pérez (1993), Rodríguez y García (2002) en cuanto a que este modo de conocer se concreta en el proceso

de reflexión en la acción y produce lo que Schön (1987) llama conversación reflexiva, la cual genera una relación cíclica que conduce a la estructuración de nuevos dilemas a ser estudiados.

En consecuencia, se requiere formar un docente con competencias para realizar una acción de investigación - reflexiva, que despierte la conciencia, avive la sensación de que hay alternativas de solución a los problemas, provoque el debate, saque a la luz los temas importantes y deje de repetir siempre las mismas razones y las mismas excusas. Es decir, un docente que asuma la práctica pedagógica como su centro de experimentación. Por ello, más que un experto en investigación, debe ser autor y actor del cambio educativo.

En atención a lo expuesto en los párrafos anteriores, se hace necesario revisar ¿Cómo es el proceso de formación de un docente en la universidad venezolana?. ¿Qué pertinencia tiene hoy día la manera como se atiende la formación docente?. ¿Cuáles son los factores asociados a dicho proceso de formación?. ¿Cuál es la estrategia a utilizar para formar un docente con competencias hacia la investigación?.

A fin de dar respuestas a las interrogantes planteadas, la presente investigación tiene como propósito: Generar lineamientos teóricos - prácticos que orienten el proceso de formación de un docente investigador, crítico-reflexivo de su práctica pedagógica. Para ello es necesario:

- 1) Identificar los factores asociados al proceso de formación de un docente investigador.
- 2) Caracterizar la visión teórica de la formación de un docente investigador, crítico de su práctica pedagógica en correspondencia a las exigencias de la educación básica venezolana.
- 3) Determinar estrategias de acción que contribuyan a la formación de un docente investigador, crítico de su práctica pedagógica.
- 4) Establecer lineamientos que orienten el proceso de formación del docente como investigador de su práctica pedagógica.

Esta investigación contiene un gran valor pedagógico ya que se pretende generar un cuerpo de lineamientos que sirvan como guía al proceso de formación del docente investigador. Asimismo, los resultados obtenidos pueden contribuir a la reorientación del currículo en los institutos formadores de docentes. Desde el punto de vista social, la investigación arroja una serie de insumos que permitirán analizar la pertinencia de la formación inicial del docente (recibida en los institutos formadores) con su desempeño, en atención a los factores asociados a dicho proceso de formación, de tal manera que se puedan derivar recomendaciones que orienten la revisión del currículum utilizado actualmente para tal formación.

El valor teórico de la investigación se enmarca en la aplicabilidad de su marco referencial a otros estudios similares cuya temática esté relacionada con la formación del docente investigador; pues, se ofrece información concreta y

pertinente sobre la alta cuota de responsabilidad que posee el docente como investigador-mediador de aprendizajes significativos, en un ambiente constructivista, de comunicación dialógica, capaz de reflexionar sobre su acción para transformarla. Para finalizar, la investigación que se reporta a continuación se orienta, justamente, al estudio de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los institutos de formación docente entendidos como organizaciones sociales, formales, complejas, y de carácter educativo.

## **Perspectiva Epistemológica del Estudio**

La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo - interpretativo ya que permite la interpretación y descripción detallada de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresados por ellos mismos y no como el investigador lo describe (Montero 1993 p.19).

## **Modalidad de Investigación.**

El presente estudio se ubica desde el punto de vista metodológico en la modalidad de investigación de campo, de carácter descriptiva e interpretativa. De campo, pues la información se obtuvo tal cual como se presentó en el lugar de los hechos y lo más cercano a la realidad. Al respecto, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL 2003) en su Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral, plantea que la investigación de campo consiste "en el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito, bien sea descubrirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos o predecir su ocurrencia"...(p. 14).

## **Método de Investigación.**

En el caso del presente estudio se utilizó para el proceso interpretativo - analítico el método de la develación y reconstrucción de la teoría en uso de Argyris, C. y Schön, D. (1974), complementado con la teoría fundamentada (Glaser y Strauss (1997)). Éstos se corresponden con la naturaleza de la investigación, pues el propósito es comprender, interpretar, profundizar en los significados desde el punto de vista del actor y establecer relaciones entre los significados y el contexto situacional en el cual se producen para construir teoría, bajo un enfoque hermenéutico .

La teoría fundamentada es una metodología general para desarrollar teoría que está sustentada en una recogida y análisis sistemático de la información. La teoría se desarrolla durante la investigación y se realiza a través de una continua interpretación entre análisis y comparación de datos (Strauss y Corbin, citados en Rodríguez, Gil, y García, 1996).

Las dos estrategias fundamentales que Glaser y Strauss (1997)

proponen para desarrollar teoría fundamentada son el método de la comparación constante (MCC) y el muestreo teórico. A través del MCC el investigador codifica y analiza la información de manera simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades, e hipótesis que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos. Este procedimiento se desarrolla en cuatro pasos, los cuales son: a) comparar incidentes aplicables a cada categoría, b) integrar categorías y sus propiedades, c) delimitar la teoría, d) escribir la teoría tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría.

Como instrumento heurístico de análisis se hizo uso de la escalera de la inferencia, la cual está constituida por cuatro niveles o peldaños. Un primer peldaño, constituido por los eventos que son observables en forma relativamente directa, constituidos fundamentalmente por las expresiones orales o escritas suministradas por los sujetos, por sus acciones o por los resultados tangibles de sus acciones. Un segundo peldaño, representado por el significado que estos eventos tienen en su contexto cultural, para los actores involucrados en el estudio. Un tercer peldaño, que consiste en la interpretación de los dos primeros peldaños por el investigador. Un cuarto y último peldaño, que conforma el máximo nivel de abstracción y está constituido por la interpretación de todo lo anterior a la luz de la teoría de acción. Ambos se utilizaron en forma combinada, pues los cuatro niveles de la Escalera de la Inferencia guardan una estrecha similitud con las etapas propuestas por el MCC, permitiendo intercambiar elementos a fin de ampliar el proceso de análisis en la investigación.

## **Técnicas e Instrumentos de Recopilación de Información**

De acuerdo con la naturaleza del estudio y su propósito, se seleccionó como técnica de recolección de información la entrevista en profundidad, por considerarse pertinente y adecuada al método utilizado, ya que permite descubrir estructuras a través de un diálogo coloquial. Taylor y Bogdan (1994) definen la entrevista en profundidad como encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes; encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a su vida, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras.

## **Contexto de Investigación e Informantes Claves**

El contexto empírico de la investigación fue el Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro", adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), ubicado en Turmero Estado Aragua. Como informantes claves se consideraron a los docentes que administran las asignaturas del área de Investigación, docentes que gerencian en el área de investigación, la Coordinadora de Investigación, y estudiantes de pregrado cursantes del 8vo. o 9no. Semestre.

## Procedimiento

En esta parte se resumen los pasos seguidos para la ejecución del proceso de investigación previamente diseñado:

1. Como primer paso, se partió del análisis documental de la literatura, fundamentación legal, políticas educativas del Estado y políticas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador que rigen el proceso de formación del docente. Esta revisión permitió identificar los modelos por los cuales se ha regido el proceso de formación docente a nivel mundial, en Latinoamérica y en Venezuela.

2. Como segundo paso, se procedió a identificar las instituciones que hayan tenido una gran trayectoria en formación docente, quedando ubicada la UPEL, donde se estudió el caso del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, el cual tiene 67 años, contribuyendo con la formación del docente en Venezuela, iniciándose como escuela normal hasta la formación del docente a nivel universitario.

3. El tercer paso consistió en la selección de los informantes claves realizado a partir de criterios tales como experiencia docente en condición de jefe de área de investigación, coordinador de investigación, experiencia en la administración de las asignaturas de investigación. En el caso de los estudiantes, el criterio utilizado fue el estar cursando o haber cursado el 8vo y 9no semestre de la carrera y haber aprobado las asignaturas del área de investigación. Esto permitió configurar una visión general con respecto a las actitudes y competencias de los formadores de docentes, así como las estrategias de acción implementadas en dicho proceso.

4. A medida que se fueron seleccionando los informantes claves y haciendo uso del muestreo teórico se realizaron las entrevistas que constituyó el paso posterior. La información obtenida se transcribió, posteriormente se organizó en forma codificada atendiendo a los niveles de codificación abierta, axial y selectiva, dando inicio a la generación de conceptos y a la formación de categorías, hasta que se saturaron.

5. Terminado el proceso de etiquetar los eventos se procedió a comparar la información; y los incidentes similares fueron agrupados en la misma etiqueta conceptual. Posteriormente, se agruparon los conceptos que tenían vinculación, designándoles una denominación más abstracta, constituyendo las categorías de primer nivel.

6. Las categorías de primer nivel fueron comparadas, relacionadas y agrupadas nuevamente por medio de conexiones entre categorías, surgiendo las categorías de segundo nivel, en las cuales dependiendo de su naturaleza quedaban ubicadas dentro de ellas, identificándose las subcategorías, dando lugar de esta manera a la codificación axial del proceso de análisis.

7. Seguidamente se procedió a la integración de las categorías a través de la red categorial, constituyéndose de esta manera una categoría central. Este proceso equivale a la codificación selectiva del análisis.

8. Finalmente, con los resultados obtenidos en los pasos anteriores, se procedió a realizar una comparación con la literatura vigente: La Resolución 1, Normativas de la UPEL y Políticas del Estado relacionada con el proceso de formación del docente investigador. Esto sirvió de base para una reflexión crítica, la cual condujo a generar unos lineamientos teóricos - prácticos que orienten el proceso

de formación del docente investigador.

## **Encuentro con los Hallazgos.**

La presentación de los resultados se realizó en función con los objetivos específicos de la investigación y del marco referencial que lo sustentan, a fin de dar respuesta y cumplimiento al propósito del estudio.

## **Factores que Están Asociados al Proceso de Formación Docente**

La información codificada y analizada, que se obtuvo a partir de las entrevistas, permitió develar dos grandes categorías asociadas al proceso de formación del docente investigador. Éstas son: la categoría procesos pedagógicos, representada por el conjunto de propiedades que caracterizan el proceso de formación del docente investigador. De allí, se derivan una serie de subcategorías que identifican la adquisición y desarrollo de competencias investigativas durante la formación inicial. Entre ellas se encuentran en la primera categoría:

1. Deficiente preparación del docente en el área de investigación en su desempeño inicial.
2. Selección inadecuada del docente en el área de investigación.
3. Falta de supervisión.
4. Administración inadecuada del currículo.
5. Condiciones de enseñanza adversas a la investigación.

La otra categoría encontrada se denominó procesos de aprendizajes, representada por aspectos evidenciados en los futuros docentes en proceso de formación, las cuales tienen que ver con el desarrollo de competencias investigativas. Entre las subcategorías que la distinguen están:

1. Deficiencia en comprensión lectora y escritural.
2. Percepción desfavorable hacia la investigación.

## **Categoría: Procesos Pedagógicos.**

Comprende los factores que inciden de manera desfavorable en el proceso de formación del docente investigador. En esta categoría se agrupan las subcategorías que describen las apreciaciones de los informantes claves con respecto a cómo se ha llevado a cabo dicho proceso.

### **Subcategoría: Deficiente Preparación Docente en el Área de Investigación en su Desempeño Inicial.**

Entendida como el poco dominio y desconocimiento de los contenidos a facilitar, debido a la escasa experiencia por parte del docente para administrar la asignatura, lo que origina, en algunos casos, el cumplimiento inadecuado de dichos contenidos programáticos. Se podría decir que este factor, asociado a la formación del docente, está vinculado con otras propiedades emergentes como

es el tener una percepción equivocada hacia la Investigación, caracterizada por la manera de asumir el proceso de investigación educativa, lo que se evidencia por aspectos como concepciones u opiniones erróneas del acto investigativo. Asimismo, algunos informantes conciben a la investigación como el acto o capacidad de poseer dominio en diferentes áreas, a través de la búsqueda de información.

Del mismo modo, se encontró el concepto: La investigación como solución de problema de infraestructura en el que el proceso investigativo de acuerdo con la opinión de las informantes claves es asumido para solucionar problemas de infraestructura en las escuelas y no como una acción transformadora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta manera de concebir la investigación educativa conduce a la presencia de otro elemento encontrado en esta categoría de acuerdo a lo planteado por los informantes, tales como el uso indiscriminado de proyectos de investigación en las distintas asignaturas del plan de estudio. Otro aspecto relevante encontrado fue la presencia del concepto Deficiencia procedimental en la conformación de proyectos de investigación, evidenciado por las debilidades de estructura metodológica presentes en los proyectos de investigación realizados por los alumnos.

### **Subcategoría: Selección Inadecuada del Docente en el Área de Investigación.**

Caracterizada por la adjudicación de cátedra a docentes contratados y de planta sin ningún criterio establecido, que garantice la prosecución y seguimiento de los procesos de investigación en forma sistemática y reflexiva. Entre las propiedades que caracterizan esta categoría, se encontraron aspectos vinculados a: Asignación deliberada de los Docentes. Esta manera de asumir la selección de los docentes por parte de la institución responsable de la formación de los mismos, trae como posible consecuencia que no se lleve acabo una verdadera preparación cognitiva, procedimental y actitudinal hacia la investigación en el futuro docente. Además, es producto de otra subcategoría encontrada denominada: Falta de Supervisión de los procesos Académicos.

### **Subcategoría: Falta de Supervisión de los Procesos Académicos.**

Se refiere a la inexistencia de un seguimiento que permita la sistematización y orientación de los avances logrados durante los procesos académicos. En esta categoría se hallaron elementos como: carencia de supervisión académica e imposibilidad de supervisar los procesos, las cuales están referidas de alguna manera al compromiso que debe asumir la institución en cuanto a la prosecución, acompañamiento y control de los procesos académicos en el área de investigación. Otros aspectos, de acuerdo a los informantes, fueron la falta de seguimiento o Imposibilidad de seguimiento de los procesos académicos, lo que crea ruptura o no prosecución de los mismos. Esto

tiene que ver con la continuidad del proceso investigativo, en el que cada asignatura del área de investigación, conjuntamente con las asignaturas de fase (práctica profesional), cumple un papel muy específico en dicho proceso. Todos estos planteamientos develados en las entrevistas realizadas dan a conocer otro hallazgo como es la administración inadecuada del Currículo.

### **Subcategoría: Administración Inadecuada del Currículo.**

Entendido por la manera inapropiada como se administran las asignaturas del área de investigación dentro del plan de estudio de la carrera, que arroja como consecuencia, de acuerdo a la percepción de los informantes, una deficiencia en la matriz curricular. A esta deficiencia curricular se le agrega otro elemento bien importante asociado a la formación del docente investigador como es la aplicación desacertada de la concepción del proceso investigativo en las distintas unidades curriculares, representado por el modo en que los docentes que administran las unidades curriculares conciben el proceso de investigación, el cual no está dirigido a la formación de competencias investigativas en el futuro egresado.

### **Subcategoría: Condiciones de Enseñanza Adversas a la Investigación.**

Esta categoría está referida a la imposibilidad de suministrar una atención pedagógica individualizada a los estudiantes debido a propiedades como: exceso de matrícula. Ello no permite garantizarle al educando una orientación y seguimiento adecuado y personalizado en su proceso de aprendizaje, que genera otros elementos como exceso de trabajo y agotamiento por parte del docente.

Es evidente la falta de control y organización al momento de constituir las secciones, pues son conformadas con números exagerados de alumnos sin importar sus consecuencias pedagógicas. Como consecuencia, se origina la imposibilidad de ofrecer atención individualizada al momento de asesorar los trabajos. Por otra parte, se genera en el docente un exceso de trabajo. Esta manera de llevar a cabo el proceso de formación del docente, no garantiza al futuro egresado el desarrollo de competencias hacia la investigación.

### **Categoría Procesos de Aprendizaje.**

Esta categoría alude a las debilidades o deficiencias cognitivas que poseen los estudiantes en proceso de formación, las cuales constituyen un obstáculo para el avance en su carrera y el desarrollo de competencias investigativas. Está representada por las siguientes subcategorías:

#### **Subcategoría: Deficiencia en Comprensión Lectora y Escritura.**

Está referida al deficiente desarrollo por parte del alumno de habilidades y destrezas para la comprensión lectora y la producción escrita, como elementos

fundamentales para la adquisición de la competencia investigativa. Entre las propiedades que la caracterizan están: Deficiencia en lectura y escritura, debilidades en expresión escrita, necesidad de desarrollar competencias de expresión escrita y comprensión lectora. Todos estos conceptos dan a conocer las carencias que poseen los alumnos para el proceso de análisis, síntesis y producción crítica de textos escritos en forma coherente como resultado de una lectura comprensiva. La presencia de estas debilidades en los alumnos trae como consecuencia que ellos adquieran un aprendizaje superficial, simple, memorístico, adquirido de manera mecánica, el cual es producto de un bajo nivel de exigencia o compromiso cognitivo por parte del estudiante. Entre las propiedades características se encontró: aprendizaje a corto plazo, concebido como el aprendizaje momentáneo, superfluo, vago, sin profundidad cognitiva, propio de una actividad mecánica.

Lo descrito en el párrafo anterior llevó a la identificación de una segunda propiedad tipificada como: conocimiento limitado del alumno. Éste se caracteriza por el impedimento cognitivo, el cual dificulta el desarrollo de capacidades como la reflexión, comprensión y transferencia del conocimiento a acciones propias de su vida.

Esta manera de acceder al conocimiento origina un desapego por parte del alumno hacia la investigación, rechazo e indiferencia hacia la misma y por ende una desvalorización de su aplicabilidad como herramienta transformadora del acto educativo. Estos aspectos traen como consecuencia la aparición de la última subcategoría correspondiente a esta parte, la cual fue denominada: percepción desfavorable hacia la investigación.

### **Subcategoría: Percepción Desfavorable Hacia la Investigación.**

Caracterizada por la falta de interés, de sentimientos o de preferencia hacia la investigación por parte de los alumnos. Se encontró propiedades como: fobia hacia la investigación, representada por los miedos, temores y traumas evidenciados por los alumnos ante los procesos de investigación y por consiguiente hacia las asignaturas de dicha área. Estas expresiones conducen a una notable desestimación hacia la investigación, manifestado por el desapego, desvalorización y poca estima que se le tiene a la investigación a nivel institucional como herramienta fundamental en la formación de formadores.

### **Características de la Visión Teórica de la Formación de un Docente Investigador Crítico de su Práctica Pedagógica.**

De acuerdo con la opinión de los informantes se pudo identificar tres categorías que caracterizan la visión explícita que debe tener la formación de un docente investigador, crítico de su práctica pedagógica. Éstas son: transversalidad de la investigación, la investigación como una actitud de vida, la investigación como proceso creativo y flexible.

### **Categoría: Transversalidad de la Investigación.**

Consiste en tener una concepción de la investigación como eje transversal, ocupando un espacio dentro de la estructura curricular del plan de estudio, cuyos contenidos estén concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ella se articulen las distintas asignaturas del plan de estudio de la carrera. Entre los conceptos que caracterizan la presente categoría se encontraron: interdisciplinariedad de la investigación, concepción transversal de la investigación, en la que investigación esté implícita en todas las asignaturas del plan de estudio.

### **Categoría: La Investigación Como una Actitud de Vida.**

Implica asumir la investigación como un acto de vida, la cual está implícita en todas las acciones que realiza el ser humano, desde lo cotidiano hasta lo educativo, adoptando una posición crítica y reflexiva de todo lo que hace, permitiéndole a su vez entrar en un proceso de descubrimiento continuo e inacabado, en una reelaboración permanente del saber. En esta categoría se encontraron propiedades como: actitud hacia la investigación como acción humana, proceso actitudinal de la investigación e investigación vs actitud. Ello implica una posición intrínseca de entender y concebir la investigación ante la vida.

### **Categoría: La Investigación como Proceso Creativo y Flexible.**

Consiste en asumir la investigación dentro del proceso de formación del docente como un acto creativo y flexible. Creativo porque a través de la investigación el ser humano puede modificar la visión que tiene de su entorno, generar nuevas formas de relaciones, crear nuevos objetos, y generar nuevas propuestas de vida flexible ya que la investigación no es un proceso rígido, ni unidireccional; al contrario, es cíclico, recursivo y sistemático, cuyo proceso debe ser revisado y evaluado constantemente. Además, se debe entender como un acto libre de pensamiento y de elección; es decir, tener la capacidad de decidir lo que se quiere investigar.

### **Estrategias de Acción que Contribuyen a la Formación de un Docente investigativo**

Constituyen las técnicas y procedimientos desempeñados por los docentes que administran los cursos de investigación para direccionar de manera favorable la formación de un docente investigador. En esta parte del trabajo se develaron dos categorías representativas de dichas estrategias, producto del análisis de las entrevistas realizadas a los informantes claves.

La primera categoría identificada se denomina: acción didáctica, en la

que se encuentran las estrategias desempeñadas por el docente en el abordaje de las asignaturas pertenecientes al área de investigación. Entre las subcategorías que la distinguen se encuentran:

1. Acción valorativa de la investigación.
2. Reorientación Pedagógica del proceso investigativo.
3. Docente comprometido.

La segunda categoría está representada por la planificación y administración curricular, constituida por la serie de cambios, ajustes y actualización de los programas de las asignaturas del área con el propósito de organizar y sistematizar el proceso de investigación, así como la vinculación con otras asignaturas del plan de estudio. Entre las subcategorías que la conforman se encuentran:

1. Integración de cátedra.
2. Organización de los contenidos programáticos.

### **Categoría: Acción Didáctica.**

#### **Subcategoría: Acción Valorativa de la Investigación.**

Comprende los actos pensados y meditados cuidadosamente acerca de la acción investigativa, bajo una actitud o posición crítica y responsable ante este proceso. Entre las propiedades que caracterizan esta categoría están de acuerdo a la opinión de los informantes: la investigación como fuente de ayuda, representada por los conceptos: actitud responsable hacia la investigación e internalización del conocimiento investigativo como acciones conscientes de dicho proceso. Además de lo descrito, se encontró otra propiedad representativa de la categoría en estudio es: aprecio hacia la investigación, la cual consiste en reconocer y valorar el mérito que posee la investigación como herramienta fundamental del proceso educativo.

#### **Subcategoría: Reorientación Pedagógica del Proceso Investigativo.**

La presente subcategoría está representada por el seguimiento, orientación y discusión consensuada del acto pedagógico, en cuanto a la planificación didáctica y evaluación del proceso investigativo dentro de las asignaturas que conforman el área de investigación. Entre sus características están: seguimiento del proceso de formación: el cual consiste en la atención continua y sistemática de la formación investigativa en función a un orden lógico y coherente del proceso de enseñanza y aprendizaje. Otra propiedad, según los hallazgos analizados en las entrevistas, es la referida a la planificación de los procesos académicos, representada por la organización y elaboración de diversas actividades con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de investigación.

### **Subcategoría: Docente Comprometido.**

Comprende o representa a aquel docente involucrado con el acto educativo, que sirve de mediador entre el conocimiento científico y el conocimiento previo que posee el alumno, haciendo uso de una pedagogía estratégica, la cual es el puente entre el conocimiento existente y el nuevo aprendizaje adquirido por el alumno. En esta subcategoría se tienen características como: docente mediador de procesos, importancia del rol del docente, y docente preocupado. Caracterizado por aquel docente que intercede entre la enseñanza y el aprendizaje, haciendo uso de todas las herramientas pedagógicas que estén a su alcance.

### **Categoría: Planificación y Administración Curricular.**

#### **Subcategoría: Integración de Cátedra.**

Consiste en la interdisciplinaridad y correspondencia entre los contenidos de las distintas asignaturas, como complemento a la integración del saber, operacionalizado y puesto en práctica en las asignaturas del área de investigación. En esta subcategoría se pudieron distinguir conceptos como vinculación de cátedra, línea curricular, integración de la investigación con otras áreas, los cuales fueron agrupados en una propiedad denominada: aplicación de conocimientos adquiridos, la cual tiene que ver con la operacionalización del saber previo como fuente de ayuda en los procesos investigativos en otras asignaturas.

#### **Subcategoría: Organización de Contenidos**

Constituye la disposición, estructuración y reforma de los contenidos que conforman las asignaturas del área de investigación, en atención al grado de complejidad y requerimiento de las mismas. Entre los conceptos encontrados está la reestructuración de programas, sincerando contenidos, sistematizando los contenidos, planeación de contenidos, los cuales fueron agrupados de acuerdo con una propiedad de la subcategoría denominada: acoplamiento de contenidos, referida a los ajustes y organización de los contenidos en las asignaturas de investigación de acuerdo a un orden de prioridad y nivel de complejidad cognitiva.

Lo expresado anteriormente evidencia grandes logros en término de organización académica y forma de administrar los cursos del área de investigación. Sin embargo, estas modificaciones sólo logran cambiar las estrategias de acción durante el proceso de formación, dejando a un lado su verdadera razón, referente con el desarrollo de competencias investigativas en el futuro docente, quedándose la acción en actividades mecánicas, poco pensadas, sin una actitud reflexiva por parte del estudiante cuyo propósito fundamental es la obtención de un producto denominado: Proyecto de Investigación.

## Reflexiones Finales.

En atención a los hallazgos analizados, con respecto a la formación del docente como investigador, se encontraron los siguientes aspectos relevantes:

1. La formación de un docente investigador se caracteriza por la implementación de procesos pedagógicos y curriculares emancipadores dirigidos al fomento de la reflexión - crítica de la acción educativa.
2. La congruencia de las acciones humanas de los actores que administran el currículo podría garantizar una formación del docente investigador cuya teoría explícita sea igual a su teoría en uso.
3. Entender la transdisciplinariedad de la investigación como una concepción dentro del proceso de formación docente implica apoderarse de una nueva visión para la administración del currículo.
4. Actualmente la Universidad Pedagógica Experimental Libertador asume el reto de transformación y modernización del currículo de pregrado para la formación docente, en el cual debe enrumbar esfuerzos para consolidar en colectivo un currículo que dé respuesta a las necesidades y exigencias de la sociedad, considerando los aspectos anteriores.

## REFERENCIAS

- Amaro de Chacín, R. (2000). Investigación Didáctica y los Procesos de Reflexión en el aula. 1
- Argyris, C. y Schön, D. (1974). Theory in Practice. Ca San Francisco. Jossey - Bass.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). Organizational Learning; A Theory of Action Perspective. Ca. Addison. Wesley.
- Banco Mundial. (1995). Venezuela en el año 2000. Educación para el 1° crecimiento económico y social (Vol. 1).
- Barrios, M. (1995). Vocaciones y Formación de Educadores. Cuadernos CERPE. Doce Propuestas Educativas para Venezuela. Universidad Católica Andrés Bello. Encuentro Educativo.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988-1998). Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación - Acción en la Formación del Profesorado. Barcelona; Martínez Roca.
- Davini, M. (1981). Producción y Reproducción de las Formas Ideológicas del Planeamiento Educativo. Trabajo de Maestría no publicado. Universidad de Brasilia.

Davini, M. (1991). Modelos Teóricos para la Formación de Docentes en el contexto Latinoamericano. Revista Argentina de Educación N° 15.

Davini, M. (1995). La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía. Peadós. Buenos Aires.

Davini, M. (1999). La Formación Docente, Análisis y Perspectivas. Conferencia. X Congreso de APHU. Universidad de Buenos Aires.

Escontrela, R. y Saneugenio, A. (1991). La Función Docente Universitaria: Análisis de una experiencia. Papel de Trabajo presentado en las Jornadas de Investigación de la UDI, Escuela de Educación, UCV. Caracas.

Esté, A. (1994). La Escuela y La Descentralización. Maracaibo. Secretaría de Educación del Estado Zulia.

Esté, A. (1999). El Aula Punitiva. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello.

Glaser, B. y Strauss, A. (1997). The Discovery of Grounder Theory. Strategies for Qualitive Research. USA.

Habermas, J. (1965). Erkenntnis and Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (trad. Cast. Conocimiento e interés. Madrid: Taurus, 1986).

Habermas, J. (1978). Teoría Analítica de la Ciencia y la Dialéctica en Popper, Adarno, Dahrendorf, Habermas. La Lógica de la Ciencias Sociales. México. Editorial Grijalbo.

Habermas, J. (1986-1987). Teoría de la Acción Comunicativa. Argentina. Taurus.

Habermas, J. (1989). Conocimiento e Interés. Buenos Aires. Taurus Humanidades.

Hurtado de Barrera, J. (2000). Retos y Alternativas en la Formación de Investigadores. 2do Edic. Fundación Sypal. Caracas - Venezuela.

Kemmis, S. (1985). Actino Research and the Politics of Reflection. En: Boud, D., Keogh, R., y Walker, D. Reflection: Turning Experience into Learning. Londres Kogan Page. .

Lanz, C. (1994). El Poder de la Escuela. (p.114). Venezuela: INVEDECOR.

Medina, R. (1990). Formación de Formadores y Empleo del Ordenador. Fondo Social Europeo. Madrid.

Mierieu, (1992). La Formación Docente en la Descentralización Educativa. Resumen. Tesis Doctoral. Revista Cubana de Educación, Vol. 6 N° 5, 161, 183.

Montero, M. (1993). Permanencia y Cambio de Paradigmas. Planuic Año 11 y 12, N° 18 - 19.

Morán, P. (2003). La Docencia en forma de investigación. Perspectivas de un modelo educativo. [Investigación en línea]. Centro de Estudio sobre la Universidad. UNAM. Disponible: <http://www.pmoviedo@servidor.unam.mx> [Consulta: 2005, Junio 16].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). Formación Docente en América latina. Artículo sobre un estudio reciente difundido por OREALC/UNESCO. Perú. Junio 10.

Pérez, A. (1993). Autonomía Profesional y Control Democrático. Cuaderno de Pedagogía N° 220.

Pérez, A. (1994). Investigación Educativa Apertura Curricular. Cuaderno de Pedagogía N° 205.

Quicke. (1992). Teacher Education: Research as Reflective Practice. Teacher and teacher education. Vol 9, N° 2 (p. 159 - 167).

Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Resolución N° 719, Ministerio de Educación. (1998, Junio 27. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 4032 (Extraordinario), junio, 27 1998.

Reina R. Y Renoto, O. (1996). La Formación del Educador en Circunstancia de Descentralización. Buenos Aires: Emerson, S.A.

Rodríguez, G. Gil, J. Y García, E. (1996). Metodología de la Investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Ajibe, S.L.

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action .New York: Basic Books INC Publishers. 1

Schön, D. (1987- 1992). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco. (trad. Cast. La Formación de Profesionales Reflexivos. Barcelona: Paidós, 1992).

Strauss, y Corbin. (1998-2002). Base de la Investigación Cualitativa. Técnica y Procedimiento para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. Y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós. Barcelona. España