

ALGUNOS ELEMENTOS CONDICIONANTES DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CASO: UPEL MARACAY

Nancy Flores de Ríos

nanflonan@yahoo.es

Ma. Margarita Villegas

margaritavillega@hotmail.com

(UPEL-IPMAR)

Recibido: 26/07/07

Aprobado: 11/12/07

RESUMEN

Este estudio es una aproximación al tema de enseñanza-aprendizaje de los procesos de investigación en el ámbito de la formación docente. Se consideran los encuentros de estudiantes y profesores como escenarios donde convergen conocimientos científicos y no científicos que actúan como elementos condicionantes de las prácticas pedagógicas. El objetivo es analizar los elementos que condicionan el aprendizaje de la investigación desde la perspectiva de los estudiantes y profesores, además de examinar aspectos que puedan favorecer la función de investigación universitaria. Con un enfoque interpretativo, se aplicó la entrevista grabada como técnica descriptiva, a quince (15) estudiantes, semestres (9no o 10mo) de pregrado, así como a tres (3) estudiantes de postgrado, y ocho (8) profesores activos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Núcleo Maracay. Los resultados fueron categorizados a través de una matriz pentadimensional. Como resultado se presentan seis (6) categorías: *1. Recursos e incentivos institucionales, 2. Disposición del investigador para el trabajo, 3. Actitud y motivación del Investigador, 4. Postura epistemológica. Relación sujeto-objeto, 5. Grupos, acompañamiento y pares académicos, 6. Relación Docencia-Investigación.* A partir de estos resultados se construyen algunas implicaciones teóricas respecto a las prácticas y saberes pedagógicos específicos a los procesos de aprendizaje de la investigación y sus elementos condicionantes en la Institución.

Palabras clave: enseñanza; saberes; pedagogía; investigación.

SOME DETERMINING FACTORS OF THE RESEARCH LEARNING IN HIGHER EDUCATION, CASE: UPEL-MARACAY

ABSTRACT

This study covers the teaching-learning aspect of the research processes in the field of teacher training. Student – teacher encounters are considered scenarios where scientific and non-scientific knowledge converge and become determining elements of pedagogic practices. The aim is to study the determining elements for research learning from the students' and the professors' perspective. In addition it examines other aspects that may favour university research. The recorded interview was implemented with an interpretative approach, it was applied as a descriptive technique to fifteen (15) university students (9th and 10th semester), as well as to three (3) postgraduate students and eight (8) professors on active service of the Maracay campus of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador. The results were categorized by means of a penta-dimensional matrix. The outcome were 6 categories: 1) institutional resources and incentives; 2) Researcher's disposition towards work; 3) researcher's attitude and motivation; 4) Epistemological stand. Subject-Object Relationship; 5) group, accompaniment and academic peers; 6) Teaching-Research Relationship. From these results some theoretical implications were drawn with regard to the practices and knowledge inherent to the research learning processes and their determining elements in the institute.

Key words: learning; knowledge; pedagogy; research.

QUELQUES ÉLÉMENTS CONDITIONANT L'APPRENTISSAGE DE LA RECHERCHE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, CAS : UPEL MARACAY

RÉSUMÉ

Cette étude est une approximation au thème de l'enseignement – apprentissage des processus de recherche dans le domaine de la formation de l'enseignement. On considère les rencontres d'étudiants et de professeurs comme des scénarios où convergent des connaissances scientifiques et non scientifiques qui fonctionnent en tant qu'éléments conditionnant des pratiques pédagogiques. L'objectif est d'analyser les éléments conditionnants de l'apprentissage de la recherche d'après la perspective des étudiants et des professeurs, et d'examiner des aspects favorisant la fonction de la recherche universitaire. Par le biais d'une approche interprétative, on a appliqué l'interview enregistrée comme technique descriptive, à quinze (15) étudiants des IXe et Xe semestres du troisième cycle ainsi qu'à trois (3) étudiants du quatrième cycle, à des professeurs actifs de l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Siège de Maracay. Les résultats ont été catégorisés grâce une matrice penta dimensionnelle. On présente six (6) catégories de résultats : 1. Ressources et les stimulants institutionnels, 2. Disposition du chercheur pour le travail, 3. Attitude et motivation du chercheur, 4. Position épistémologique, 5. Groupes, accompagnements et paires académiques, 6. Relation Enseignement – Recherche. À partir de ces résultats, on construit quelques implications théoriques concernant les pratiques et savoirs pédagogiques spécifiques, les processus d'apprentissage de la recherche et ses éléments conditionnants dans l'institution.

Mots clés: enseignement; savoirs; pédagogie; recherche.

Introducción

Los fundamentos teóricos que interpretan el proceso de investigación, al igual que la ciencia misma y acorde con los nuevos paradigmas, en estos tiempos, se han alejado de la visión lineal causa-efecto y este proceso ha sido considerado como uno de los fenómenos más complejos que favorece la reinterpretación de la realidad a través de “la complementariedad entre cuerpo y alma, entre sujeto y objeto, entre educando y educador...” (Flórez Ochoa, 2000, p. 12). Asimismo, la educación, actualmente, ya no se percibe como una simple exposición de conocimientos probados, sino como un proceso que combina diferentes áreas del desarrollo humano, considerando al ser como “la estructura dinámica o sistema integrado mas complejo de todo cuanto existe en el universo” (Martínez Miguélez, 1993, p. 18).

Se reconoce que la educación integra una serie de factores relativos al ser humano, no sólo en sus características intrínsecas, sino también en aquellas derivadas de su entorno. En virtud de esto, Morin (2002) indica que “es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades” (p. 18). Para este caso, nos interesan algunos de esos elementos vinculados con los factores que condicionan la emergencia de las actividades de investigación en el ámbito universitario no sólo desde lo cognitivo o tecnológico, sino a través de los aspectos afectivos, socioculturales y axiológicos. Estas dimensiones, tan profundamente humanas, deben tomarse en cuenta en la educación universitaria a fin de alcanzar la construcción del conocimiento y desarrollar nuevas habilidades y competencias de comprensión, explicación, aplicación, coordinación y concertación entre campos de conocimiento e instancias que potencien y organicen las prácticas de docencia, investigación y extensión en función de una agenda académica que guíe la política de formación de cada institución en correspondencia con las demandas (Morin, 2000; Biardeau, 2004).

A pesar de que la universidad es el ente que determina las políticas de formación en investigación, en el contexto siempre se expresarán condiciones no esperadas que moldean la estructura sociocognitiva del sujeto que conoce (Biardeau, 2004). En ese contexto, pueden darse condiciones favorables, que funcionen como impulsores del desarrollo del conocimiento o por el contrario, desfavorables, que

obstaculizan el proceso de crecimiento cognitivo. En consecuencia, para el objeto de estudio, el ámbito universitario es marcado por la cultura en relación con la sociedad donde se encuentra; ésta le proporciona una naturaleza particular. Según Morles (2004), lo que caracteriza a la “universidad latinoamericana, en general, es una mezcla de distintos paradigmas; que ella ha contribuido a democratizar la educación y el poder en nuestra región, pero es muy rígida y conservadora. Una institución esencialmente docente y burocrática” (p. 69). Ésta es concebida, así mismo por Ibarra Colado (2004, p. 23), como una “universidad que en contexto es compleja, borrosa, imperfecta y problemática”.

En consecuencia, en América Latina la situación de la producción del conocimiento exhibe niveles extremadamente bajos, tal como lo plantea Decibe (2003). En 1999 en Europa se editan el 74% de las publicaciones científicas, mientras que en América Latina el porcentaje sólo alcanza al 1,8% y eso no ha cambiado significativamente en la actualidad.

La universidad venezolana pertenece a ese contexto social, político, económico y cultural del cual habla Morles. Contexto que ha propiciado la instalación de una estructura científico tecnológica muy limitada de espaldas a las demandas de la sociedad del conocimiento (Decibe, 2003; Pierre Lemasson y Chiappe, 1999). Algunos de los fenómenos que evidencian los efectos negativos del contexto son: a) la fuga de investigadores hacia el extranjero; b) la devaluación e inflación existente en el país; c) la falta de incorporación de nuevos investigadores en las instituciones universitarias o de investigación, entre otros.

En Venezuela, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en su máximo interés de formar docentes de calidad y tomando la investigación educativa “como una actividad obligatoria para el ejercicio docente” (Orozco Cruz, 1998, p. 60), viene construyendo, a través de sus políticas de investigación, un modelo relativo al ejercicio de la función de investigación y a su evaluación, con el interés de superar la perspectiva tradicional del Estado docente y burocrático frente a la Educación Superior, y elevar su productividad, la cual ha sido definida por Valarino y Yáber (2001, p. 5), como la relación entre los resultados derivados de los insumos o recursos empleados para

generar las investigaciones. Se ejemplifica en la relación entre el indicador: cantidad de trabajos de investigación (resultados) por año fiscal (insumo) en función del presupuesto asignado.

El indicador de productividad constituye, entonces, la relación de variados elementos como las políticas institucionales, la formación y reconocimiento de docentes investigadores, el registro de un número cada vez más ascendente de unidades de investigación, la acreditación de los programas de postgrado y la promoción de la actividad investigativa en pre y postgrado con énfasis en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la investigación en todas sus modalidades. La productividad permite evaluar los resultados obtenidos por cada institución, de acuerdo con los recursos que le son asignados. En consecuencia, permite hacer comparaciones entre instituciones. Sin embargo, es necesario aclarar que el modelo se muestra insuficiente ya que en la evaluación de la calidad de la investigación de la universidad se ha encontrado que aunque existe una producción estable, y en la UPEL se han delineado políticas y criterios para la evaluación de la función de investigación que definen “el deber ser de la investigación en sus diferentes dimensiones y procesos propios de la institución” (Muro y Arana, 2003, p. 33), persisten los bajos niveles de producción y “aún se hace necesaria una mayor productividad investigativa” (Muro et al., 2003, p. 2), pues los índices existentes aún no son satisfactorios.

Se entiende, también, que la investigación es desarrollada por personas que en la medida que se comprometen con el quehacer investigativo se convierten en sujetos de la investigación con miras a la construcción social del conocimiento. En ese contexto, se presupone que los estudiantes y los profesores universitarios, en sus encuentros cotidianos en el aula, se forman para ser agentes de acción que pueden responder a retos, necesidades y requerimientos que la sociedad en general y la sociedad del conocimiento le demanda a la instituciones de Educación Superior. Es decir, en Venezuela se están creados los espacios universitarios como contextos para la formación en investigación de acuerdo con el artículo 3 de la Ley de Universidades (1970), el cual reza:

Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar

la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

No obstante, se reconoce que existen una serie de factores que condicionan los procesos investigativos institucionales derivados de la cultura de investigación y de formación que impera en la sociedad de la cual la institución forma parte. Algunos de estos factores o elementos que condicionan los procesos de aprendizaje en general, se pueden subdividir, de acuerdo con Marchesi, (2000) y Fermoso Estebanez (1991), en aquellos relativos al sujeto, como son su motivación, sus competencias y aptitudes; al entorno estimulante del “aprendiz”, como: el sistema educativo, la familia y la sociedad.

De acuerdo con estas afirmaciones se abren las siguientes interrogantes relativas a la investigación en el ámbito universitario: ¿cuáles son los elementos que condicionan el aprendizaje de la investigación en el ámbito universitario de acuerdo con la perspectiva de los estudiantes y profesores consultados? ¿cuáles son las consideraciones de los estudiantes y los profesores respecto a los aspectos que favorecen la función de investigación en la UPEL Maracay?. Por lo señalado, este trabajo apunta hacia los siguientes objetivos:

- Analizar algunos elementos que condicionan el aprendizaje de la investigación en el ámbito universitario desde la perspectiva de los estudiantes y de los profesores.
- Examinar algunos aspectos a considerar para favorecer la función de investigación en la UPEL Maracay.

Revisión bibliográfica: aspectos teóricos a considerar

Desde la primera década del siglo XXI se observa un mundo globalizado y complejo, en el que han proliferado un sinnúmero de planteamientos que necesariamente deben considerarse en el momento de transitar los caminos que signan los procesos científicos y pedagógicos necesarios para la construcción del conocimiento, tales como:

1. La enseñanza-aprendizaje de la investigación en el ámbito universitario

El paradigma científico ha sido definido como “el principio rector del conocimiento y de la existencia humana” (Martínez Miguélez, 1999, p. 23). De aquí nace la incomunicabilidad de los diferentes paradigmas y las dificultades de comprensión entre dos personas ubicadas en paradigmas alternos, lo que explica que el paradigma al mismo tiempo que sirve de guía también se convierte en una limitación para la construcción del conocimiento del investigador. Pues un “paradigma”, según González (2005, p. 32):

constituye un marco conceptual, una normativa, una postura intelectual, en el que se inscriben, como supuestos básicos subyacentes, creencias y valores a los cuales los integrantes del grupo que lo comparten se adhieren fuertemente, sin que sean siempre explícitos o conscientes.

Entonces se puede afirmar que, de manera consciente e inconsciente, el paradigma condiciona la investigación científica desarrollada por cada sujeto y por las instituciones tales como las universidades, órganos de máxima expresión de la actividad investigativa académica, la cual tradicionalmente ha determinado la manera de entender y de hacer ciencia. Los pensamientos, razonamientos y saberes del sujeto inmerso en la actividad científica se ven entonces supeditados al paradigma del momento.

Pero para hacer un adecuado análisis sobre los procesos de elaboración científica, se requiere el estudio sobre la naturaleza de los paradigmas a fin de reconocer sus fortalezas y limitaciones. En ese sentido, filósofos de la Ciencia como Bachelard, de acuerdo con Ribas Massana (2004), explica que la reflexión estaría orientada hacia la descripción de las condiciones o limitaciones psíquicas en que se mueve el científico en su ambiente intelectual.

La supuesta relación de oposición contradictoria entre el conocimiento común o filosófico, denominado “el obstáculo epistemológico” (Bachelard, 1981), y el avance del conocimiento científico por “rupturas violentas no acumulativas” (Kunh, 2004), se manifiesta como relación de oposición complementaria entre

formaciones racionales particulares y generales. Habermas (1986), en una posición mucho más integrativa, entiende por conocimiento al conjunto de saberes que acompañan y hacen posible la acción humana y que permite que tanto el obstáculo epistemológico como las rupturas sean superadas por “el sujeto racional, quien es el constructor social del conocimiento”, en la medida que el aprendizaje de este sujeto se perfecciona y su formación en la actividad investigativa se consolida, logrando integrar una serie de saberes científicos y no científicos aplicables a los procesos de investigación. Estas contradicciones se presentan como superables no sólo en las ciencias naturales sino que también se manifiestan en el quehacer de la Investigación Educativa.

Pero ¿cómo aprende este sujeto? ¿cuáles elementos son clave en la formación y consolidación de la actividad investigativa del sujeto? ¿cómo se va logrando que desde la racionalidad se genere un aprendizaje efectivo y pertinente a las realidades sociales del sujeto?

Villegas, (2006, entrevista personal sobre *Aspectos teóricos de la Pedagogía en la construcción del conocimiento* (Centro de Investigaciones Educativas Paradigma, CIEP, UPEL-Maracay,) explica que sobre el proceso de enseñanza aprendizaje se ha dicho mucho. Se pregunta “¿cómo aprende el individuo?” y se contesta: “es uno de los procesos más complejos que hay. Tenemos aproximaciones... el aprendizaje es un proceso individual pero socialmente mediado”. Villegas (2003) también explica que, según los postulados constructivistas, el aprendizaje “es una creación subjetiva, a partir de las interacciones del aprendiz con su medio exterior, mediados por sus procesos interiorizados del pensamiento” (p. 37), y que el mediador debe tomar en cuenta que la interacción sujeto-medio está condicionada por una variedad de factores, entre los que se cuentan los socioculturales (p. 33).

Podríamos preguntar entonces: ¿cuáles son esos elementos presentes en el contexto social que median el aprendizaje? Respecto a ello, Flórez Ochoa (2000) señala que: a) el Aprendizaje se refiere a aquellos procesos conscientes que desembocan en modificaciones mentales duraderas en el individuo. No se opone a enseñanza sino por el contrario, una enseñanza de buena calidad asegura el aprendizaje (p.

302); b) la Enseñanza es aquel proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción del saber con miras a elevar su formación. Puede ser formal y no-formal, escolar o descolarizada (p. 304); c) y el Saber es el conjunto de conocimientos, pautas y valores, ideologías, mitos y ritos, destrezas y prácticas que una sociedad produce para sobrevivir, convivir y superarse (p. 306).

En el campo de la Pedagogía estos tres conceptos, (aprendizaje, enseñanza y saber) se agrupan en el contexto sociocultural para lograr la formación del ser humano y aún se adiciona un cuarto concepto: la Investigación.

La investigación es un proceso intencional que mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y pertinente de alguna situación dada, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento (Austin, 2006). Ese proceso de producción de conocimiento está ligado al educativo de enseñanza aprendizaje y de aprehensión de saberes, de cualquier nivel y específicamente es deber del nivel universitario mediado por elementos de un contexto socio cultural particular.

2. La función de investigación en la Universidad

Respecto a las universidades, como concepto y como institución, Castells (2000) explica que son el motor de crecimiento económico, tecnológico y empresarial de la sociedad, y elementos esenciales en la producción de mano de obra cualificada, de innovadores y de personas con ideas nuevas. Esta actividad de producción se mide a través de un índice de productividad.

Es por esto que muchos investigadores (Albornoz, 1993; Briceño y Chacín, 1997; Pierre Lemasson y Chiappe, 1999 y Ruiz Bolívar, 2000) han estudiado la productividad investigativa del sector universitario venezolano y latinoamericano (Ruiz Bolívar y Gómez Vásquez, 2003, p. 13), encontrándola escasa en comparación con los países desarrollados. Sin embargo, la función de Investigación de la universidad en estas regiones sigue vigente y de igual rango que las funciones de Docencia y de Extensión.

En Venezuela, la Docencia y la Investigación, a ser desarrolladas por cada una de las universidades, están debidamente reglamentadas por una serie de normas, políticas e instrucciones (Ley de Universidades, Reglamentos de Investigación, Reglamentos de Unidades de Investigación, Consejos de Desarrollo Científico y Humanístico, CDCH, etc.); no obstante, la docencia y la investigación estarán por siempre estrechamente vinculadas en el plano personal en cuanto el profesor universitario alcance a:

concebir la investigación como proceso que implica seguir una secuencia de las fases que se despliegan en un tiempo-espacio para alcanzar un conjunto de objetivos conducentes a la construcción de conocimiento científico o a la producción de significados educativos (Flórez Ochoa y Tobón Restrepo, 2001, p. 30).

Así, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) considera que la investigación es “una función esencial de la Universidad, tanto en lo referente al avance del conocimiento, como en lo relativo a su aplicación, actividad integrada y en interacción permanente con las actividades de docencia y extensión (Reglamento de Investigación de la UPEL, 1989, art. 1, 2 y 3). En el caso de la UPEL Maracay (2006) tiene como **Misión:**

Formar, capacitar, perfeccionar y actualizar los recursos humanos, para la educación que se requiere en el país; asesorar al Estado venezolano en la formulación de políticas educativas y **generar, aplicar y divulgar nuevos conocimientos**, teorías y prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo humanístico, científico, tecnológico y social del país a través de sus **funciones de docencia, investigación y extensión** (Negritas añadidas por las autoras).

Es decir, la UPEL busca la preparación profesional del docente que demanda los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano tomando en consideración que el hombre, más que productor, es un ser trascendente que puede generar respuestas creadoras para lo cual requiere una formación integral. Es así como de las “Políticas de Formación Docente de la UPEL” se toman los fundamentos y rasgos del perfil del profesional que promueven la superación de la concepción docente como

simple facilitador o mediador a la concepción del docente como un profesional capaz de investigar y proponer soluciones, conectado con su entorno creativo, generador de opciones y propuestas para el mejoramiento cualitativo de la educación, de elevada formación ética y en su campo de conocimiento, así como de su integración a otros campos, gestor de la transformación y constructor de los saberes así como la superación de su obsolescencia, consciente del valor y necesidad de prestigiar su profesión.

Así mismo, es de hacer notar que en Venezuela el aspecto regulatorio institucional existe como andamiaje de la actividad investigativa. Téllez y González (2004) en este sentido, explican que el Ministerio de Educación Superior, creado en Venezuela en febrero de 2002, ha propuesto una serie de políticas para orientar las transformaciones de la educación superior”, y despliegan una serie de comentarios en función de la política 2, entre otras, la cual reza: elevar la calidad académica de las instituciones y mejorar su eficiencia institucional que, a su vez, ha generado varias estrategias entre las que se encuentran:

- Promover y apoyar la creación y el fortalecimiento de unidades de investigación que se vinculen directamente con los postgrados académicos y establezcan redes y alianzas que permitan tanto la comunicación, el intercambio y la cooperación de los profesores con sus homólogos nacionales e internacionales, como la difusión nacional e internacional de sus aportes a los respectivos campos del saber (p. 150).
- Desarrollar acciones orientadas a la revalorización de la formación, desde una perspectiva integral, y su expresión en las transformaciones curriculares de las instituciones del ramo, sus prácticas docentes y de investigación (p. 151).

Se expresa claramente en esta Política N° 2 una consideración hacia la calidad académica por vías del establecimientos de unidades de investigación, grupos de trabajo, líneas, núcleos y centros que promuevan la integración nacional e internacional, al mismo tiempo que menciona expresamente “la revalorización de la formación” relativa a las prácticas docentes, lo que condiciona a favor de la investigación universitaria.

3. La investigación desde la práctica cotidiana del aula universitaria

El aula universitaria es el punto de encuentro diario, de estudiantes y profesores, que conjuga una serie de elementos y que a su vez éstos deben crear una serie de condiciones propicias para el aprendizaje, para la mencionada “producción de significados educativos” y la construcción sistemática, aunque no necesariamente ordenada, de conocimientos y saberes científicos. Según Martínez Miguélez (2006): “nuestra docencia, los conocimientos que transmitimos y los métodos que utilizamos para la búsqueda de otros nuevos, necesitan, hoy más que nunca, una superación de la inercia mental, que rige gran parte de nuestro comportamiento” (p. 5). Es necesario dar salida a posiciones tradicionalistas en las instituciones de educación superior que ven la generación de investigación y teoría como algo sin aplicación y más bien convertir el aula en una unidad generadora de conocimientos. En el caso de la UPEL-Maracay avanzar en un plan de articulación entre la investigación educativa y la práctica docente; esto se puede lograr a través de la comparación de los elementos donde se muestra la manera cómo permanecen situaciones tanto en la docencia como en la investigación que impiden el ascenso a una concepción postpositivista, postmodernista, de la educación. Al respecto, Martínez Miguélez (2006) explica:

Si el positivismo lógico enfatiza en forma radical la importancia del objeto, de una realidad externa, acabada y total, que hay que captar como está allá fuera, en forma objetiva y fija, el postmodernismo radical enfatiza, con igual ímpetu, el papel decisivo del sujeto, es decir, que el conocimiento es una "construcción total" de nuestra mente; que, por lo tanto, todo conocimiento es y será siempre local y temporal; que no hay ni podrá haber generalización alguna ni principios universales (p. 3).

Por ejemplo, hay docentes que persisten en creer que es posible ejercer la docencia sin investigación, sin elementos de incorporación novedosos y, sobre todo, sin querer entender que la realidad nacional y mundial se mueve más rápido que nuestro campo de percepción. Al respecto, el siguiente cuadro comparativo propone cinco aspectos como propuestas alternativas que pueden ayudar al docente universitario a la hora de generar conocimientos en el área de la investigación educativa:

Cuadro 1
Comparación entre docencia tradicional y propuestas alternativas

Docencia Tradicional	Propuestas Alternativas
Ausencia de metodología y conceptos	Ascenso de un nuevo paradigma educativo y una cultura educativa alternativa basada en las nuevas tecnologías
Desconexión entre docencia e investigación	Articulación de un plan-programa de investigación y docencia
Falta de sistematicidad en la recolección de experiencias donde no se percibe la articulación del acto docente con el proceso educativo, productivo, etc.	Aplicación de los temas docentes a los proyectos de investigación educativa, de lo simple a lo complejo, del aula a lo social, político y económico
Ausencia de articulación intra e interinstitucional	Elaborar acuerdos para la una política de investigación educativa de orden nacional

Nota: Hernandez Orta (2004, p. 5).

En el cuadro anterior se evidencian cinco alternativas, las cuales pueden producir profundas transformaciones para la generación de conocimiento a través de los procesos educativos en el ámbito universitario, asociando a la investigación elementos claves como son la docencia, los cambios paradigmáticos, la elaboración de planes y proyectos así como la elaboración de políticas investigativas institucionales y nacionales. Todo esto en un contexto socio cultural donde pueden entramarse estos y otros elementos como dispositivos que faciliten o no la investigación.

4. Los elementos que condicionan al aprendizaje de la investigación

Para un investigador educativo las prácticas de enseñanza constituyen su objeto, “mientras la calidad de esas prácticas para generar aprendizajes es el problema” (Flórez Ochoa y Tobón Restrepo, 2001, p. 28). Se consideran los encuentros formativos de estudiantes y profesores como escenarios donde convergen conocimientos científicos y no científicos que actúan como elementos condicionantes (dispositivos) de las prácticas pedagógicas. La matriz de análisis de la actividad

investigativa propuesta por Klaus Runge (2002, p. 366), básicamente propone la tríada: sujetos, saberes y norma como elementos clave en la producción del conocimiento.

- a) *sujetos*: son caracterizados como los actores del hecho investigativo, el científico. En este caso están representados por los estudiantes y docentes que hacen vida en la universidad y que aceptan el reto de desarrollar una investigación. Particularmente, la disposición del estudiante es imprescindible en el aprendizaje de la investigación ya que “en el proceso de formación intelectual, el aprendiz juega un papel determinante, por cuanto él mismo entra en la situación de aprendizaje, como sujeto que construye significados y resuelve” (Rivas Balboa, 2004, p. 52)
- b) *saberes*: se refiere a los conocimientos científicos y no científicos aplicados en la investigación. Es la conjunción de los aspectos teóricos y empíricos de los investigadores, la manera como comprenden el mundo, la metódica que emplean y la epistemología que sostienen. Los saberes son la experiencia y el conocimiento del investigador, la manera como aplican su técnica, la forma como se aproximan a su objeto de estudio, el modo como combinan, evaden o asumen los elementos condicionantes del aprendizaje de la investigación.
- c) *la norma*: se entiende como aspectos regulatorios e institucionales asociados a la función de investigación en la universidad. Leyes, reglamentos y políticas se convierten en el piso que debe dar soporte a los sujetos y a la construcción del conocimiento.

A su vez estos factores, que determinan el funcionamiento de la investigación, explica Hernández Orta (2004), se relacionan íntimamente como procesos socialmente imbricados, aunque no se den en este orden:

- Un proceso político por el que las necesidades y los intereses de los que toman las decisiones convergen con los temas, los contextos y resultados de la investigación.
- Un proceso científico que significa que el conocimiento de un problema dado está suficientemente consolidado.

- Un proceso social de difusión del conocimiento, que puede ser dirigido a los tomadores de decisión o a los profesionales, o a través de grupos sociales (p. 3).

En el aula universitaria confluyen estos tres procesos cuando se busca la integración entre la praxis docente y el proceso de investigar para crear conocimiento.

Aspectos metodológicos del estudio: procedimientos de investigación

Los resultados que se exponen en este estudio son producto de la aplicación de técnicas propias de investigación descriptiva en un trabajo realizado con los actores del contexto universitario, los alumnos y los docentes. Así, se utilizó la entrevista grabada como técnica de recolección de los datos con el fin de registrar la opinión de quince (15) estudiantes de los últimos semestres (9° ó 10°) de pregrado, tres (3) estudiantes de postgrado y ocho (8) profesores adscritos al Departamento de Componente Docente (activos investigadores) y al Centro de Investigaciones Educativas “Paradigma”, CIEP de la UPEL-Maracay. En total fueron veintiseis informantes.

Para asegurar la credibilidad de los hallazgos se buscó que tanto los estudiantes como los docentes, sujetos de la investigación, reunieran algunos requisitos mínimos: (a) los estudiantes, cursantes de los últimos semestres de la carrera y con experiencia reciente en el desarrollo de un trabajo de investigación completo, que incluyera su presentación en un evento científico; (b) los docentes con un *currículum* que evidenciara su competencia investigativa a través de artículos científicos publicados y presentaciones en eventos académicos.

Análisis e interpretación de los datos y discusión de los resultados

La credibilidad de la discusión de los resultados se sustenta con las respuestas transcritas textualmente de cada uno de los sujetos entrevistados en formato de “*notas crudas*”, como expresiones fidedignas de los informantes.

Los resultados fueron categorizados y jerarquizados en función de la aplicación de una matriz básica de análisis con referencia a la Crítica Pentadimensional de la Investigación Socioeducativa propuesta por González (2001), quien plantea reconocer cinco (5) dimensiones: la axiología, la ontología, la epistemología, la metodología, y la teleología de todo proceso de investigación. Explica (2005) que “lo *axiológico* responde al *por qué* de la investigación; esta dimensión se interroga acerca del valor que se le atribuye a la actividad investigativa, los argumentos por los cuales se la considera valiosa, importante, interesante, meritoria”. Mientras que en lo relativo a la *ontología*, se busca “*el qué* de la investigación, las cuales se deben referir a los ámbitos probables de indagación”; es decir, al Mundo Natural, al Mundo Social, los vínculos que establece con los demás seres humanos, o al Mundo Vivido que tiene que ver con su propia historia personal.

Los aspectos epistemológicos responden a las relaciones entre quién y qué; por tanto, tienen que ver con los “*vínculos entre Sujeto y Objeto*”, es decir, “tal objeto lo puede conceptualizar como dado, es decir, externo a él, percibido, o sea, capturado por la vía de sus sentidos, o *construido* lo cual se asocia con la representación que él se hace del objeto de estudio” (González, 2005, p. 10).

En lo referente a lo *teleológico* se especifican “los *fines últimos* justificatorios del quehacer del investigador; responde al *para qué hacer investigación*”, el beneficio de los resultados de esa indagación. Y por último, pero no menos importante, “el ámbito *metodológico* del quehacer investigativo”, el cual describe al cómo, es decir, “a los modos *como* es conducido el quehacer investigativo; abarca el aspecto de la disciplinaria de la investigación; esto se relaciona con los principios, reglas, o normas de acuerdo con los cuales se lleva a cabo”.

Resultados de las categorías derivadas

Tomando en cuenta las cinco dimensiones propuesta por González (2005) como elemento de análisis de los resultados se encontró seis (6) categorías de elementos considerados por los entrevistados como condicionantes del aprendizaje de la investigación en el ámbito universitario, clasificadas de la siguiente manera:

Cuadro 2
Elementos Condicionantes de la Investigación en la UPEL Maracay

Dimensión	Categoría
1.- Axiológica	1. Recursos e incentivos institucionales 2. Disposición del investigador para el trabajo
2.- Ontológica	3. Actitud y motivación del Investigador
3.- Epistemológica	4. Postura epistemológica, relación sujeto-objeto.
4.- Metodológica	5. Grupos, acompañamiento y pares académicos.
5.- Teleológica	6. Calidad de la Educación: Estrecha Relación Docencia-Investigación

Nota: Adaptado de González (2005).

Cada una de estas seis (6) categorías se analizan como un resultado específico, a pesar de que en la realidad se perciben fuertes entramados que favorecen la conexión entre todos los elementos examinados.

1. Dimensión Axiológica

Se presentaron dos (2) categorías que aluden a esta dimensión:

a) Recursos e incentivos institucionales: en esta categoría se hace referencia a aspectos gerenciales y organizacionales del conocimiento que condicionan los procesos investigativos como un valor dentro de un contexto institucional, por lo tanto se inscribe en lo Axiológico, al considerarse dentro de una organización para el desarrollo de una cultura investigativa sustentable.

Se espera que los recursos e incentivos facilitados por la institución ofrezcan ambientes y oportunidades propicios para el desarrollo de las actividades de investigación, además de un sinnúmero de concursos, reconocimientos y premios que ayuden de la manera

más práctica a los docentes investigadores en su labor. Igualmente si se habla de un componente que eleve el nivel de la cultura investigativa se hace referencia también a lo Axiológico ya que la investigación pasa a ser un valor dentro de esa cultura organizacional.

Respecto a esta categoría, los recursos e incentivos institucionales para la investigación, se encontró un alto nivel de conciencia en alumnos y profesores, quienes se expresaron en referencia a tres (3) aspectos diferenciados: el currículo de la institución, los espacios académicos y la consolidación de una infraestructura que facilite el proceso de investigación:

Aspectos curriculares:

- *“Si el currículo no favorece el contacto con la realidad, con los problemas, si es estrictamente disciplinario, no hay facilidad para investigar, en cambio si el currículo es abierto, si hay varias disciplinas en cada una se le exige al estudiante que investigue, que indague, que haga investigación documental, que haga presentaciones, que formule hipótesis, que las compruebe”*
- *“si hay una praxis continua en todas las disciplinas, sin duda que se aprende investigación”.*

Espacios académicos:

- *“Debería contarse con espacios donde se pueda hacer investigación. Estos espacios estarían conformados por las personas que se dedican al quehacer investigativo de manera cotidiana, organizados en unidades de investigación, sean líneas, núcleos, centros u organismos de mayor envergadura, y además de esto apoyar las investigaciones que los investigadores hacen”.*
- *“La institución a su más alto nivel, debería tener políticas claras de estímulo, apoyo e incentivo para la investigación”.*

Infraestructura:

- *“Un contexto situacional acorde para llevar a cabo la investigación, esto es, espacios acondicionados, material bibliográfico actualizado, entre otros”.*

b) Disposición del investigador para el trabajo: es notorio en el proceso de categorización como todos los informantes se pronunciaron a favor de ir más allá del “simple interés por la indagación científica” al encuentro de un compromiso serio con la investigación en el ámbito universitario. Los participantes mencionaron en reiteradas ocasiones como elemento condicionante de la investigación la actividad laboriosa, la debida disposición de los sujetos investigadores, profesores y estudiantes, hacia el trabajo arduo y una necesaria inversión de tiempo. Por ejemplo:

- *“disponibilidad para la indagación, disposición al trabajo”*
- *“el factor tiempo, invertir el tiempo necesario”*
- *“que los estudiantes tengan la disposición para aprender”*
- *“que el docente motive al estudiante para que él invierta tiempo”*
- *“que el docente y el alumno trabajen en conjunto”*

Esto es muy importante porque revela una posición realista de los estudiantes y los docentes de la institución analizada, al igual que una conciencia de la labor que implica investigar. Sin embargo, el tono de los informantes no es de desánimo, incluso se notan ganados para el concepto de disposición para el trabajo asociado a la investigación.

Este elemento toca lo Axiológico cuando reconoce la investigación como un valor, una actividad dignificante del ser humano en la cual deberíamos invertir tiempo y trabajo. Reconoce igualmente el valor del trabajo cooperativo como algo deseable en la construcción social del conocimiento a través de experiencias educativas participativas.

2. Dimensión Ontológica: actitud y motivación del investigador

La actitud, la motivación y el interés del investigador, en especial, en el contexto educativo del aula universitaria se muestran con recurrencia en las expresiones de casi todos los entrevistados, tales como:

- *“debe existir motivación personal, motivación del alumno y del docente”*

- *“que los estudiantes tengan la disposición para aprender”*
- *“que el docente motive al estudiante para que él invierta de su tiempo en el trabajo”*
- *“la persona debe tener un motivo por el cual necesita investigar, tener un propósito”.*

Las anteriores respuestas se pueden explicar en el contexto que plantea Rivas Balboa (2004) quien indica que “Al estudiante lo estimula la motivación intrínseca al igual que el reconocimiento de los otros participantes lo que se ha dado en la llamada “comunidad de aprendizaje” (p. 59). Sin embargo, se reconoce que para alcanzar verdaderos logros el investigador requiere moverse progresivamente desde el sabor de saber los contenidos manejados hacia una fuerte motivación intrínseca, de manera tal que las circunstancias adversas no lo amilanen.

En consecuencia el docente facilitador, según los entrevistados, debe hacerse “motivador”, empleando palabras que nutran el espíritu del estudiante a través de la construcción de un ambiente de trabajo académico de calidad, que propicie el valor cognitivo y afectivo del trabajo que se realiza con la puesta en práctica el conocimiento teórico por medio de diversas actividades. Al respecto se colectaron expresiones como:

- *“despertar el interés en indagar”*
- *“buscar, revisar, observar y detallar”*
- *“tener la inquietud por algo que en nuestro entorno esté afectando nuestro bienestar”*

La motivación hacia la investigación estaría entonces alimentada “desde adentro”, desde “el ego”, por el permanente interés de cada investigador, el compromiso personal, y “desde afuera” por “los otros”, una comunidad de aprendizaje que lo acompaña, comprometida ésta con la producción de significados educativos, que sea capaz de saltar escollos y dificultades. Este asunto es objetivado a través de la expresión de uno de los sujetos, quien dice:

- *“el docente y el alumno trabajan en conjunto en pro de lograr que este aprendizaje se dé independientemente de cualquier situación”.*

La actitud motivante como elemento condicionante de la investigación está inmersa en las implicaciones ontológicas del proceso educativo, ya que se refiere a las expresiones del ser como sujeto, quien genera la acción previa motivación, logrando así una actitud positiva hacia la indagación y el aprendizaje. Se refiere a la construcción del ser epistémico de docentes y estudiantes, por lo tanto también tiene implicaciones epistemológicas, ya que son estos los actores de la construcción del conocimiento. La actitud personal y la de los demás son entonces elementos principales para que se genere la investigación.

3. Dimensión Epistemológica: postura epistemológica, relación sujeto-objeto

Se considera también importante para el proceso de aprender a investigar que el investigador tenga cierta postura epistemológica, conocimiento el tema a estudiar. Se recomienda profundizar en el conocimiento teórico del tema en cuestión. Una de las primeras actividades que el investigador lleva a cabo es indagar sobre el estado del arte de su tema. Una indagación bibliográfica sistemática lo lleva a construir y a completar una “postura teórica” que le sirve como base para la contrastación de las ideas con los hallazgos en la realidad estudiada y las evidencias empíricas que encuentre. La construcción del llamado “Marco Teórico o Referencial” no es más que un vistazo a los conocimientos acumulados respecto al tema y una revisión de las posturas conceptuales científicas aceptadas en el momento; lo que Kuhn (1962) describe como “la ciencia normal”. No obstante, la revisión teórica y la observación del fenómeno estudiado favorecen una postura respecto al objeto de estudio: deben generar en el investigador una inconformidad, un cuestionamiento de lo cierto. Estos elementos condicionantes se revelaron como categoría a través de expresiones, de los participantes respecto al investigador, tales como:

- *“necesita cuestionar la “verdad”*
- *“debe tener una postura intelectual, además de una postura real y empírica de la realidad”*
- *“el conocimiento que debe tener el alumno sobre lo que es la epistemología de la investigación, el estado del arte del área que el estudiante debe investigar, apoyar nuestra búsqueda con fundamentaciones teóricas, realizar ensayos o aportes en bienestar de aquello que nos afecta”.*

Se expresan ideas relacionadas con los niveles de actividad intelectual y con las posturas epistemológicas del investigador, pudiéndose sospechar a que a una mayor construcción epistemológica (conocimiento teórico y práctico) del sujeto que investiga, mayor interés y competencia para asumir los procesos investigativos. Conocer, observar de cerca la realidad al mismo tiempo que lee varios autores, son actividades que el investigador no debe obviar si aspira a que sus resultados sean incorporados al cuerpo del conocimiento académico. Este aspecto está ligado a la “inconformidad” del investigador frente a su tema, lo que lo conmina a la búsqueda creciente de saberes, la serie de conocimientos que el sujeto combina para formar su matriz epistémica, la cual le permitirá acercarse progresivamente hasta describir lo más posible el objeto de estudio.

4. Dimensión metodológica: grupos, acompañamiento y pares académicos

Entre los hallazgos se encontró, como elemento condicionante, la necesidad de una formal asociación con los pares académicos donde los más experimentados funcionen como tutores y los otros como aprendices, pero donde todos contribuyan a la construcción sistemática del conocimiento. Nuevamente se refieren a los actores del hecho pero no como entes aislados sino como sujetos comprometidos en una unidad social (un enfoque colaborativo). Este aspecto fue colocado en lo metodológico porque alude al “cómo”, a la nueva manera de hacer investigación, desde “alianzas estratégicas” conformadas en el marco formal de unidades de investigación debidamente registradas. Respecto a esta categoría se ubicaron las siguientes expresiones de los informantes:

- *“Interés del docente y del estudiante por el proceso de aprendizaje”.*
- *“Si existe o se da una interacción positiva entre estos dos elementos por el proceso, el mismo se facilita. El docente y el alumno trabajan en conjunto en pro de lograr que este aprendizaje se dé independientemente de cualquier situación”.*
- *“los profesores de los respectivos departamentos al estar en alianza con quienes hacen investigación contarían con pares académicos de referencia para cumplir esta función universitaria, de tal manera que los profesores estén comprometidos con sus trabajos de ascenso o estudios de postgrado en cualquiera de sus*

niveles, o como parte de su función investigativa cotidiana podrían tener compañeros con quienes hablar, conversar, discutir y, sobre todo, reflexionar acerca de los problemas que se le presentan cotidianamente”.

- *“De tal manera que investigadores, docentes y alumnos, pueden formar alianzas estratégicas de trabajo”.*

A partir de estas opiniones se designa claramente como uno de los elementos condicionantes para el aprendizaje de la investigación a la interacción con los pares académicos, lo que alude a lo socioinstitucional, incluyendo tanto la de los estudiantes como la de los docentes de diversas áreas del conocimiento. Se manifiesta, igualmente, la formalización de grupos de trabajos y la organización de unidades de investigación en un contexto filosófico de acompañamiento más que de control, asociado a su vez a aspectos de políticas gerenciales.

Respecto a la investigación, se establece una clara conexión con la dimensión Ontológica, con el Mundo Social, los vínculos que se establecen con los demás seres humanos, y con Mundo Vivido que tiene que ver con su propia historia personal asociados con los procesos de aprendizaje. La construcción social del conocimiento a través de asociaciones nutritivas, de alto niveles de integración, de diálogo. Se aspira combatir los “héroes solitarios” a través de la conformación de grupos de trabajo que hagan escuela con permanencia en el tiempo. Se aborda lo epistemológico desde una perspectiva socio afectiva integracionista, es decir que no excluye, pero que sí pueda generar altos niveles de satisfacción, de logro personal y académico. Esto concuerda con la apreciación: “quienes aspiren tener éxitos como responsables de la gestión de la investigación en una organización universitaria podrían ensayar políticas para estimular la conformación de grupos de investigadores, con tendencias integracionistas y transdisciplinarias” (González y Villegas, 2003).

5. Teleológica: calidad de la educación: estrecha relación docencia-investigación

Todos los informantes aludieron a la relación docencia-investigación. La explicaron como visión de la docencia, como quehacer curricular, de lo cual se explica que lo más importante es que el docente haga investigación en coordinación con los estudiantes. Esto implica una

categoría donde se asocian profundamente la docencia y la investigación con el fin de mejorar la calidad de la educación universitaria. Explican que el fin de toda actividad docente debe generar a su vez estrategias de aprendizaje de investigación y no sólo acciones planificadas para cumplir con los objetivos de determinada asignatura. En las opiniones de los entrevistados se encontraron expresiones, tales como:

- *“que el docente haga investigación, nadie puede enseñar lo que desconoce, a medida que el docente publique, a medida que el docente esté inmerso en proyectos de investigación, pertenezca a una comunidad científica, más cultura investigativa tendrá para promoverla en el aula”*
- *“el estudiante, si hay varias disciplinas en cada una se le exige al estudiante que investigue, que indague, que haga investigación documental, que haga presentaciones, que formule hipótesis, que las compruebe. Si hay una praxis continua en todas las disciplinas, sin duda que se aprende investigación”*
- *“que el estudiante se motive a investigar con fines serios y no sólo para “aprobar” la asignatura”*.

También se señalan como elementos condicionantes la necesidad de que el docente publique continuamente y que pertenezca a grupos de investigación para elevar la cultura investigativa. Se explica que si el docente investiga tenderá a promover la investigación en el aula. Si por el contrario, está *“entrapado con la docencia”*, poco podrá promover la investigación porque en su mundo idiosincrásico no la ha cultivado. Para los entrevistado el docente es el responsable de ganarse la voluntad del estudiante para que invierta tiempo en la investigación a través de un modelaje serio, y que cambie el enfoque *“del esfuerzo sólo para pasar la materia”*. Esto revela la necesidad de que, desde el punto de vista gerencial, se propicie una política de reconocimiento, no a través del otorgamiento de cartones, sino de llevar a la práctica los aportes que se han generado. Es decir, no hay mejor reconocimiento al esfuerzo y a la calidad de lo que se produce como aquella que se traduce en una aplicación práctica institucional de las contribuciones que ha proporcionado a la comunidad académica.

Para alcanzar la trascendencia de lo personal a lo institucional, se cree que los investigadores activos deben dar a conocer sus investigaciones entre sus colegas y estudiantes, de tal manera que al

mismo tiempo se les facilite la validación de la producción se haga posible una referencia como modelo académico por lo cual los estudiantes los aprecien como pares que aprenden de la investigación que conducen, quienes hacen de la reflexión sobre la práctica un fuente cotidiana de aprendizaje.

Este elemento alude a lo actitudinal, lo personal del investigador y, básicamente, se señala la necesidad de que se acople cotidianamente la docencia y la investigación y que ésta se desarrolle a través de los procesos pedagógicos cotidianos y en la praxis educativa del campus universitario.

Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Al hacer una lectura retrospectiva del análisis a los resultados se infiere que estos elementos están, de alguna manera, siendo considerados y combinados en su justa medida por las instancias gerenciales de las universidades así como por el común de los docentes investigadores y estudiantes, lo cual sin duda alguna, desde el punto de vista práctico, servirá para analizar y desarrollar condiciones favorables para que la investigación impacte de manera positiva en la dimensión pedagógica donde se recrean conocimientos, saberes y experiencias propias del proceso de investigación y sus contextos.

Como implicaciones teóricas, se vislumbra la necesidad de estudiar referentes teóricos que caractericen los procesos socioepistemológicos para la construcción de saberes en contextos colaborativos, a fin de que se construyan los espacios para el desarrollo de la investigación. Esto puede hacerse efectivo al incluir estos contenidos como elementos esenciales dentro del currículo universitario, cuyos programas casi siempre se restringen a abordar sólo los asuntos de orden metodológico sin tomar en cuenta los otros aspectos importantes expuestos en las dimensiones referidas en este trabajo.

En función de lo anterior y de acuerdo con los resultados obtenidos en este trabajo, se puede afirmar que los principales elementos que condicionan el aprendizaje de la investigación en la UPEL- Maracay son seis (6), agrupados como categorías:

- a) **Recursos e incentivos institucionales:** la disponibilidad de recursos y un buen programa de incentivos institucionales para los investigadores fueron descritos como elementos condicionantes de la actividad investigativa tomando en consideración, además, aspectos curriculares, espacios académicos e infraestructura, asuntos éstos que representan responsabilidades directas de la gerencia de la institución en un contexto socio-cultural que considere la investigación como un valor.
- b) **Disposición del investigador para el trabajo:** aparece como valor destacado, lo cual condiciona la actividad investigativa ya que ésta se reconoce como una labor de esfuerzos sostenidos y constancia por parte de los participantes para alcanzar las metas, los cuales demandan de una mayor capacidad de trabajo y de una considerable inversión de tiempo.
- c) **Actitud y motivación del investigador:** se considera como elemento condicionante la inclinación, motivación o interés que el investigador mantenga. Es un elemento intrínseco a cada uno de los sujetos pero que puede ser incentivado por otros. Esto se puede lograr si el docente se visualiza trascendiendo los contextos inmediatos, pues un saber generado y divulgado adecuadamente, no pasará mucho tiempo sin ser reconocido. Un primer escenario donde divulgar la producción es con los propios estudiantes que le asisten a los cursos que administra. Esto, a la vez que le sirve como contexto propicio para validar su producción, le permite iniciar el camino hacia el reconocimiento verdadero del esfuerzo y los méritos por el trabajo realizado.
- d) **Postura epistemológica: relación sujeto-objeto:** otro elemento es el nivel de conocimiento del investigador, la construcción y sustentación del sujeto epistémico, lo que le permite la indagación sobre el estado del arte de su tema, conocimiento científico normal, para una mejor contrastación con las evidencias de la realidad observada: el objeto de estudio. En ese particular, se hacen necesarios los contextos académicos para la discusión, el intercambio de ideas, apoyados en un escenario enriquecido por fuentes y materiales referenciales suficientes y actualizados a los cuales se les garantice el acceso de manera sostenida.

- e) **Grupos de acompañamiento y pares académicos:** la organización, los grupos, el acompañamiento y la interacción con los pares académicos también fueron indicados como elementos condicionantes, lo que apunta hacia la idea ya debatida de que el aprendizaje es una actividad compartida socialmente. Allí hace falta incluir las figuras de instancias académicas tanto de los estudiantes como de los profesores con pares de otras instituciones. Por lo tanto, como aspecto político de gerencia se necesita promover la conformación de una extensa red de unidades de investigación intra y extra institucional.
- f) **Calidad de la educación: estrecha relación Docencia-Investigación:** aparece como elemento condicionante para alcanzar significativos logros en el aprendizaje de la investigación. El docente que investiga y el investigador que desarrolla actividades docentes son actores clave para que el aprendizaje de la investigación se dé y para que la cultura investigativa trascienda dentro y fuera del ámbito universitario. El docente que investiga sobre su propia práctica asegura su autoformación y autodesarrollo profesional (Villegas, 2006).

Para finalizar, se considera oportuno recomendar replicar esta investigación en otros contextos, así como procurar un número de sujetos mayores para validar los resultados aquí arrojados con los aportes de mayores apreciaciones, las cuales posibilitan enriquecer las propuestas por venir y asegurar un abordaje más integral y sistémico del asunto asociado con el aprendizaje de la investigación en la Educación Superior.

Referencias

- Albornoz, O. (1993). *Education and society in Latin America*. Oxford: MacMillan/Oxford University/ Pittsburg University.
- Austin, T. (2006). *Concepto de investigación*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/Met/guiaunoconcepto.HTM> [Consulta: 2006, Octubre 28]
- Bachelard, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Biardeau, J. (2004). Ideas para la Reforma Universitaria en Venezuela. En R. Lanz (Comp.), *La Universidad se reforma II*. Caracas: UCV/ORUS/IESALC/UPEL/MIES.

- Briceño, M. y Chacín, M. (1997). Racionalidad instrumental y humanista en la valoración de la productividad del docente investigador universitario: consideraciones para la heterologación efectiva. *Universitas* 2000, 21.
- Castells, M. (2000). La ciudad de la nueva economía. *La Factoría* [Revista en línea] 12. Disponible: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells12.htm> [Consulta: 2006, Octubre 28].
- Critici, G. (2003). Crítica destructiva. *Luventicus* [Revista en línea]. Disponible: <http://www.luventicus.org/articulos/03R009/index.html> [Consulta: 2006, Octubre 28]
- Decibe, S. (2003). Educación Básica: las reformas pendientes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 49-90.
- Fermoso Estebanez, P. (1991). *Teoría de la Educación*. Madrid: Agullo.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Flórez Ochoa, R. y Tobón Restrepo, A. (2001). *Investigación educativa y pedagogía*. Bogotá: McGraw Hill.
- González, F. (2001). *Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa*. Trabajo no publicado, Instituto Pedagógico de Maracay, Maracay.
- González, F. (2004). ¿Qué es un Paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 13-54.
- González, F. (2005). Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación. *Revista Educação em Questão*, 23(9), 7-15.
- González, F. y Villegas, M. (2003). *Políticas estratégicas para el desarrollo de la investigación en una institución universitaria* [Documento en línea] Ponencia presentada en Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI, Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, San Luis, Argentina. Disponible: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_2_Gestion%20y%20Organizacion/Gonzalez%20y%20Otros.PDFb [Consulta: 2006, Abril 18]
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hernández Orta, M. E. (2004). Sociedad del conocimiento e interdisciplinariedad en el medio académico. *Odiseo* [Revista en línea], 2(3). Disponible: http://www.odiseo.com.mx/2004/07/02hernandez_conocimiento.htm [Consulta: 2006, Julio 11]
- Ibarra Colado, E. (2004). Análisis estratégico de la universidad: una aproximación organizacional. *Arbitraje*, 2(3), 13-39.

- Klaus Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista Pedagogía*, XXVII(68), 361-385.
- Kunh, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (C. Solíos Santos, Trad.). México: FCE. (Trabajo original publicado en 1962).
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 1.429 Extraordinario de fecha 8 de septiembre de 1970.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23,135-165.
- Martínez Miguélez, M. (1999). *La nueva ciencia. Un desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (1993). *El paradigma emergente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Martínez Miguélez, M. (2003, Junio 05). *La dialéctica de la construcción del conocimiento y la investigación científica*. Conferencia dictada en la Universidad “Simón Rodríguez”, Caracas.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *La excelencia en la docencia universitaria de hoy*. [Documento en línea]. Disponible: <http://prof.usb.ve/miguelm/excelenciadoc.html> [Consulta: 2006, Abril 14]
- Morin, E. (2002). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morles, V. (2004). La universidad latinoamericana actual: necesidad de replantear su misión. En R. Lanz (Comp.). *La Universidad se reforma II*. Caracas: UCV/ORUS/IESALC/UPEL/MIES.
- Muro, X. y Arana, A. (2003). Criterios e indicadores que definen la acalidad de la función de investigación en la UPEL, caso: Instituto Pedagógico de Maracay. *Paradigma*, 25(1), 7-36.
- Muro, X., L. de Nava, M., González, M. E., T. de Jiménez, F., Becerra, O., Dubs de Moya, R., Calzadilla, O., Arana, A., S. de Osorio, L. y Quintero, C. (2003). Hacia una definición de la calidad de la investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, *Investigación y Postgrado*, 18(1), 87-123.
- Orozco Cruz, J. C. (1998). Concepciones de Investigación en Formación de Docentes. *Revista Colombiana de Educación*, 36-37, 59-68.
- Pierre Lemasson, J. y Chiappe, M. (1999). *La investigación universitaria en América Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Reglamento de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Resolución N° 89-83-792) (1989, Noviembre 08) Sugerencia para la Modificación del Reglamento de Investigación. Consejo Universitario.

- Ribas Massana, A. (2004). *Bachelard: del cientifismo a la imaginación de la materia*. *Ideas Sapiens*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/fciencia/bachelard.%20cientifismo_imaginacion%20materia.htm [Consulta: 2006, Marzo 10]
- Rivas Balboa, C. (2004). Conocimiento, motivación y docencia. *Dialógica*, 1(1), 70.
- Ruiz Bolívar, C. y Gómez Vásquez, L. (2003). La productividad investigativa en los Institutos Universitarios de Tecnología de la región Centro Occidental de Venezuela, *Paradigma*, 25(2), 7-28.
- Téllez, M. y González, H. (2004). Las políticas para la educación superior en Venezuela: un espacio de diálogo entre el Estado y las instituciones. En R. Lanz (Comp.), *La Universidad se Reforma II* [Libro en línea]. UCV/ORUS/UNESCO/IESALC/UPEL/MES, Caracas. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/publicaciones/libros.asp?ano=2004&corr=11> [Consulta: 2006, Marzo 11]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maracay. (2006). Misión y visión. [Documento en línea]. Disponible: http://www.ipmar.upel.edu.ve/New%20Site/generalidades/mision_vision.htm [Consulta: 2006, Junio 15]
- Valarino, E. (2000). *Tesis a tiempo*. Barcelona, España: Grupo Editorial Carnero.
- Valarino, E. y Yáber, G. (2001). Productividad académica en la investigación de postgrado. *Agenda Académica*. [Revista en línea] 8(1). Disponible: <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol8n1/indice.html>. [Consulta: 2006, Octubre 25]
- Villegas, M. (2003). *La construcción del conocimiento por parte de estudiantes de Educación Superior: un caso con alumnos del Instituto Pedagógico de Maracay*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Villegas, M. (2006). La investigación en el aula y la dinámica de la clase desde una perspectiva constructivista sociocultural. En D. Mora (Edit.), *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa*. La Paz: CEPIES-UMSA.

