



## APRENDER-HACER INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UPEL IPB

María Lourdes Piñero M., María Eugenia Rivera Machado

---

### RESUMEN

El presente trabajo cualitativo se orienta metodológicamente como una investigación fenomenológica hermenéutica. Tuvo como propósito fundamental comprender desde las voces de los estudiantes del curso “Ejecución de Proyectos Educativos” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto, sus experiencias en el aprender hacer de la investigación educativa. Los sujetos elegidos se configuraron en cuatro (4) estudiantes a quienes se les realizó la entrevista en profundidad y siete (7) estudiantes con testimonio focalizado, en ambos casos matriculados en este curso. Para interpretar la información se empleó la sistematización, codificación y categorización. Entre los hallazgos develados resaltan las categorías orientadoras: significado del hacer investigativo como vía para el desplazamiento del saber docente, y la valoración de la investigación como parte del accionar cotidiano del docente. El trabajo se inscribe en la línea de Investigación: “Red de Investigación Cualitativa en Educación” adscrita al Núcleo de Investigación Docencia, Tecnología e Innovación del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB.

**Palabras clave:** aprendizaje de la investigación, investigación educativa, formación docente.

**Recibido:** 31/07/2014

**Aceptado:** 19/01/2015

## **LEARNING-DOING RESEARCH IN TEACHER TRAINING FROM THE UPEL IPB STUDENTS' PERSPECTIVE**

### **Abstract**

The present qualitative research is methodologically oriented as a hermeneutic phenomenological study. The main purpose is to understand in students' voices their own experiences in learning-doing educational research in the course "Implementation of Educational Projects", at Pedagogical University Experimental Libertador-Pedagogical Institute of Barquisimeto. The sample was constituted by four (04) students whom were applied in-depth interviews, and seven (07) students' focused testimonies; both groups enrolled in the same course. Systematization, coding and categorization were used to interpret information. Results highlight categories, such as: significance of the doing research, as a means for displacing the teacher's knowledge; and the research assessment, as part of the teacher's everyday activities. The investigation is registered in the research line "Research Network qualitative Education", ascribed to the Core Research Teaching, Technology and Innovation, Department of Teacher Education at the UPEL-IPB.

**Keywords:** learning research, educational research, teacher training.

### **Miradas intranquilas desde la realidad vivenciada en el contexto de estudio**

Desde la perspectiva clásica se considera que una de las dimensiones distintivas de la universidad es la investigación, la cual hace parte del tríptico que conforma (con la docencia y la extensión), la estructura que soporta los fines consagrados por la tradición a su institucionalidad. Así lo plantea la Ley de Universidades en Venezuela (1970) en su Art. 3:

Las universidades deben realizar una función rectora en educación, cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigen 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.

Tal como se aprecia en el marco legal venezolano, es imposible concebir una institución universitaria sin la realización de actividades de investigación, por cuanto es la labor dedicada al conocimiento de la realidad, a la creación del saber, sea éste natural o social. De allí que sin el desarrollo de la investigación, la docencia sería un actividad simplemente repetitiva de transmisión de conocimientos originados en otras latitudes o espacios institucionales. Y no cabrían tampoco las actividades de extensión, pues ni siquiera se estaría en capacidad de conocer las características de la sociedad y mucho menos sus necesidades, para poder guiar sus acciones.

De tal modo que producir conocimiento se ha convertido en parte de la razón de ser de la existencia de la institución universitaria y la investigación es el medio para realizarlo. La tarea de investigar ya no es función exclusiva de los laboratorios o grupos de investigación y en la actualidad el proceso de investigación está orientado a recuperar la capacidad de cuestionamiento, crítica y construcción de conocimiento en el aula de clase, en la biblioteca, en el seminario, en el trabajo, y en el permanente contacto con la sociedad y sus realidades.

En el contexto actual caracterizado por la sociedad del conocimiento, de la globalización, de la comunicación y de la información, entre otros fenómenos, las universidades deben redimensionar los espacios para la producción, difusión y transferencia del conocimiento, utilizando la investigación como instrumento de cambios significativos, lo cual permitiría según Tedesco (2000) *“Responder a la demanda de sentido que la sociedad contemporánea está requiriendo”* (p.82). Esto implica la concepción de un proceso académico que genere estrategias para potenciar la investigación, diseñe formas para difundirla y plantee alternativas para su asociación con la docencia.

El carácter instrumental de este proceso, es visto por Bravo Acevedo (2003) como una acción creadora de nuevos conocimientos, que se identifica con la misión universitaria de promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación en todos los campos que le competen y, al mismo tiempo, como parte de los servicios que la

universidad ha de prestar a la comunidad, al entregar en sus planes de formación profesional las competencias técnicas adecuadas que permitan a los egresados contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.

Como puede apreciarse, la educación continua siendo una de las preocupaciones de primer orden para que las sociedades progresen en el siglo XXI en correspondencia con las exigencias del mundo globalizado, dentro de los ideales de paz, justicia social, libertad. Pero también, la educación se ha convertido en uno de los grandes problemas hacia los cuales apuntan las preocupaciones de las sociedades contemporáneas. De allí la importancia de la intervención de los investigadores en todos y cada uno de los diversos problemas educativos que han de resolverse tanto en las naciones desarrolladas como en las subdesarrolladas, en donde las deficiencias parecen acentuarse cada vez más. Por cuanto, la investigación educativa, su promoción y divulgación constituyen una de las alternativas de mayor consistencia para la sustentación de las actividades propias de un sistema educativo.

Definitivamente, el rol del docente en la actualidad ha trascendido el papel de trasmisor de conocimiento. Se requiere ahora, un profesional que perciba su rol como facilitador y mediador de aprendizajes y que está en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo él mismo identificando la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan, a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y del tema tratado.

El docente entonces, ha de ser capaz de elaborar, cooperativamente, un proyecto educativo y un proyecto pedagógico para su escuela, que sepa buscar y seleccionar información, que sea capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y convertirlas en currículo para la enseñanza, que sabe organizar el trabajo en grupo entre sus alumnos y participar y cooperar el mismo en el trabajo grupal con sus colegas, que tiene la capacidad para reflexionar crítica y colectivamente sobre su rol y sobre su práctica.

Esta orientación de la tarea docente es la que asume el Ministerio de Educación y Deportes (2004), cuando refiere que el Perfil pedagógico del (la) nuevo (a) docente bolivariano está orientado a:

- a) Conocer al y la adolescente en su desarrollo bio-psico-social, sus potencialidades y su problemática en el momento actual.
- b) Promover la pedagogía desde el hacer, con vocación pluralista e intercultural con unidad en la diversidad.
- c) Desarrollar el aprendizaje con pertinencia sociocultural y centrado en lo humano.
- d) Promover el estudio de lo local con visión regional, nacional, latinoamericana y mundial.
- e) Garantizar la continuidad afectiva, lúdica y el desarrollo de la inteligencia y su articulación pedagógica adecuada al continuo humano, con reconocimiento de las diferencias.
- f) Integrar asignaturas por áreas del conocimiento bajo la concepción interdisciplinaria global e integral a través de contenidos, mediante la planificación por proyectos.
- g) Incorporar en los proyectos, los principios del ideario Bolivariano, el valor trabajo, la convivencia, la interculturalidad, la integración latinoamericana, el idioma castellano, el propio de cada pruebo indígena, la historia y la geografía local, regional y nacional, la educación ambiental, la educación física, la educación y seguridad vial, la educación en valores, la participación ciudadana, la práctica de los derechos y deberes constitucionales.
- h) Desarrollar seminarios de investigación para el desarrollo endógeno que contribuyan a la construcción de propuestas y proyectos que permitan resolver problemas específicos de lo local con visión regional y nacional.
- i) Propiciar la participación de las distintas formas de organización de la comunidad en la planificación, ejecución, control, seguimiento y evaluación de planes, programas y proyectos que se desarrollen.
- j) Promover la conformación de redes intra e intersectoriales e interinstitucionales que garanticen la concurrencia

y articulación de los actores involucrados de manera coordinada.

- k) Fortalecer la relación con la comunidad y propiciar formas organizativas. (p. 24)

Ante tales demandas, el mismo documento (MED, 2004) plantea que la formación del futuro docente debe expresarse en atención a seis componentes entre los que destaca: *“La investigación y el desarrollo endógeno: elaboración de proyectos sustentables. El seminario como estrategia metodológica. Conformación de redes institucionales”* (p. 26). De tal modo que el proceso de formación de docentes lleva a la formación también de investigadores educativos capaces de identificar y vincular problemas concretos, abordarlos críticamente para orientar, organizar, presentar propuestas de solución a los más graves problemas no solo de la institución educativa donde interactúa, sino de la comunidad en general.

Asimismo, la UPEL (2000) en sus políticas de docencia asume que en la sociedad venezolana actual, el docente es el factor esencial para la configuración de una educación de calidad, por ello ha de facilitar un aprendizaje desde una perspectiva de trabajo compartido de carácter interdisciplinario, basado en un ejercicio de poder interpersonal en el aula y de liderazgo transformador dentro y fuera de la institución, que fomente la creatividad y la autonomía del alumno. De allí que:

El docente debe ser un investigador permanente de su acción educativa y de las teorías pedagógicas y conocimientos sobre área de competencia que le permita actuar con pertinencia y eficacia en las soluciones de problemas educativos (UPEL, 2000, p. 25).

Puesto que el rol del docente y su actuación en la dinámica de los problemas socioeducativos se constituye en el epicentro de las propuestas de transformación educativa, y su formación en y para la investigación parece significar el reto de las instituciones formadoras de docente. Ahora bien, ante tales perspectivas nos preguntamos ¿Cómo desde el currículo se pueden formar docentes en y para la investigación?

El currículo representa el instrumento eficaz de orientación del proceso de aprendizaje en la educación superior, donde se deben

articular los elementos claves que le permitan a las universidades ejecutar efectivamente su función investigativa. Por ello, desde hace algún tiempo casi todas las universidades formadoras de docente y de otras especializaciones han venido incorporando el componente investigativo como parte del perfil de sus egresados.

Sin embargo, para nadie es un secreto, que los modelos curriculares universitarios se han caracterizado por ser homogéneos, rígidos, inflexibles, centrados en las asignaturas y transmitidos vertical y autoritariamente, por lo general en forma verbalista a todos los alumnos por igual, debido a que, en gran medida, los profesores no han sido formados ni capacitados para enfrentar la nueva realidad que significan clases heterogéneas y masivas.

Los modelos curriculares universitarios que forman docentes, no escapan a estas distinciones, tal y como lo plantea Leyton Soto (2003) al hacer referencia a las Perspectivas y Tendencias Curriculares para la Formación Docente en el marco del Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas:

Se reconoció en el Seminario, que la formación docente adolece de los mismos defectos del sistema educacional: teórica, enciclopédica, disfuncional e impertinente y metodológicamente reproductora del modelo memorístico, pasivo, autoritario de las escuelas y que no se ajusta a la nueva realidad que afecta a los sistemas educativos. (s/p)

Para revertir esta situación, se han planteado tendencias curriculares que proponen la formación profesional desde diseños más flexibles, circulares y holísticos, que atiendan la complejidad de los fenómenos, orientado hacia el establecimiento de perfiles por competencias generales y específicas. En este sentido, el autor citado nos explica:

Para superar las dicotomías existentes en la formación docente ésta debe, por consiguiente, enfocarse sistémicamente en el contexto de la formación permanente de acuerdo a una organización curricular interdisciplinaria e integral, holística, flexible y abierta para adecuarse a diversas situaciones. (s/p)

Es en este marco de las tendencias y exigencias para la formación docente, que la UPEL, emprende el proceso de transformación y

modernización del currículo para la formación docente de pregrado, con una orientación multidimensional que considera el desarrollo personal, socio afectivo, sociocultural y ético del estudiante, el conocimiento académico, científico, tecnológico y pedagógico-didáctico de los docentes y la integración teórico-práctico de las áreas del conocimiento, como una concepción curricular inter y transdisciplinaria, desde una visión humanista, integradora, crítica y compleja para la formación de su futuro egresado.

Uno de los aspectos que llama la atención en la propuesta del modelo curricular (UPEL, 2006) es el que se espera configurar colectivamente el perfil del egresado por competencias pedagógico-didácticas y productivas, a través de los ejes transversales, entre los cuales destaca la investigación, como eje fundamental en la formación del docente. Pero, conviene preguntarse, ¿Se trata de formar en la investigación o para la investigación?

Ciertamente, desde la perspectiva de la formación del profesorado es necesario incorporar la investigación como componente fundamental en la formación de los docentes. De hecho, esta consideración viene planteándose en diversos escenarios y documentos que reflexionan sobre esta materia. Por ejemplo en el informe de la UNESCO sobre la Educación, coordinado por Delors (1996), se reconoce que: *“Dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación”* (p. 172).

Ello se justifica, desde la consideración de que el docente actúa en un medio complejo, dinámico y cambiante, para lo cual cultivar un pensamiento reflexivo y práctico que le permitan descifrar significados y construir los saberes necesarios para explicar, analizar, comprender, interpretar o transformar los escenarios concretos, simbólicos en imaginarios en los que vive sobre los que ejerce su práctica cotidiana. Tal como refieren Muñoz Giraldo, Quintero Corzo y Munévar Molina (2005):

El educador es investigador por excelencia; es un permanente interprete de significados, tiene a su lado el laboratorio natural (...) El laboratorio natural del educador está en su cotidianidad, en su diario vivir, en cada clase que orienta, en cada estudiante

que ve, en cada palabra, en el libro de texto, en el cuaderno, en la mirada, allí donde ejerce dominio y poder, allí donde tiene la palabra. (p. 29)

Por consiguiente, si el eje investigación propuesto en el modelo curricular (UPEL, 2006) es entendido como:

El elemento vinculador de la práctica y la reflexión docente, mediante la cual se ejercitará en cada una de las unidades curriculares que integran el plan de estudios la capacidad para analizar información, confrontar resultados, e introducir innovaciones en las prácticas educativas, con la finalidad de interpretar y comprender los fenómenos y los actores que participan en él. (UPEL, 2006:40)

Entonces, es necesario asumir que el nuevo docente que exige la sociedad del presente siglo XXI, debe ser ante todo un profesional investigativo, lo cual significa que el desarrollo de su actividad académica transcurre como *investigación formativa*, ligada más allá de la acumulación de conocimientos sistematizados o de organización de cuerpos de conceptos intercienciales.

Igualmente, en el documento base para la transformación curricular de pregrado (UPEL, 2011), se plantea la acción de *Investigar como tarea humanizadora y creadora*, por lo que se constituye en un eje curricular en virtud de:

La necesaria la asunción de un compromiso y responsabilidad curricular en cuanto a una preparación sistemática de docentes en formación en el área investigativa, mediante la creación de escenarios propicios, así como la previsión de planes, programas y proyectos cónsonos con la realidad, necesidades e intereses de la comunidad intra y extrauniversitaria, la cual refleja las necesidades de la sociedad, asumiendo la dimensión de la docencia investigativa a lo largo de la formación tanto inicial como continua. (p. 30)

Es decir, concebir lo que realiza como educador, al igual que al resto de la vida cotidiana de su institución educativa, como parte

de un campo de investigación. Significa entonces retomar sus actos educativos (actos pedagógicos, actos administrativos, actos de bienestar y de trabajo social) como concreción de la totalidad, los cuales se seleccionan y se consideran como campos singulares de acción investigativa para reconstruirlos teórica y vivencialmente. Así lo refiere, Beillerot, (2006):

Hacer investigación es entregarse a aprender y hacer de tal manera que el docente apunte y profundice en esta manera de investigar, una manera de hacer, que se supone podría llevarla a la clase. Hacer investigación conduce también a aprender, a ver u observar. (p. 120)

Por tanto, la investigación además de concebirse como una vía natural para aproximarse al conocimiento, debe asumirse también como un eje transversal sustentado en la reflexión sobre la realidad y la praxis. De allí que los estudiantes deben realizar distintas actividades de investigación en las diferentes áreas académicas del pensum de estudio respectivo. Tarea que pudiese no resultar de su dominio, por la carencia de las competencias investigativas apropiadas y en consecuencia, obstaculizar el logro de las metas que tiene la institución en materia de formación en el área de investigación.

Al focalizar la mirada en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB), se aprecia que la formación de la investigación se encuentra vinculada con el eje heurístico, el cual se inicia con el Curso *Introducción a la Investigación*, luego con el curso de *Estadística aplicada a la Educación e Investigación Educativa*. Esos cursos según el proceso de reconducción curricular de las especialidades de pregrado (UPEL-IPB, 1998). Corresponden en primer lugar, *Introducción a la Investigación*; al bloque homologado del componente de formación general. Al tiempo que *Estadística Aplicada a la Educación e Investigación Educativa* pertenecen al bloque homologado del componente de formación pedagógica. Mientras que ejecución de *Proyectos Educativos* pertenecen a la fase institucional del componente de *Práctica Profesional* para todas las especialidades.

Específicamente el curso de *Investigación Educativa* se dicta en el séptimo semestre de todas las especialidades y persigue “*ofrecer al*

*estudiante un espacio para la adquisición de los conocimientos teóricos, metodológicos y científicos que propicien el estudio de la realidad educativa con una visión totalizadora” (UPEL-IPB, 2012:02). Además se promueve la idea de la docencia como una profesión, en la cual se genera la construcción permanente del conocimiento.*

Igualmente, según el programa instruccional en referencia (UPEL-IPB,2012-2), los contenidos planificados constituyen elementos que permiten un adecuado abordaje de otros cursos y fases; por eso el curso es un eje transversal y nucleador del currículo que tiene como finalidad diseñar un proyecto de investigación educativo viable, requisito indispensable para aprobarlo y dar continuidad a la línea curricular que se inicia con Introducción a la Investigación y culmina con Ejecución de Proyectos Educativos. De esta manera, el participante aplicará las herramientas heurísticas en la praxis pedagógica, como objeto de estudio, para desarrollar las competencias epistémicas en su formación como docente investigador, por lo que las estrategias de aprendizaje están centradas en propiciar un proceso pedagógico que lleve al estudiante a la elaboración de un “Proyecto de Investigación”, vinculado con las líneas y unidades de investigación institucionales.

En el octavo semestre de todas las especialidades, los estudiantes les corresponde cursar *Ejecución de Proyectos Educativos* perteneciente al componente curricular de Práctica Profesional, la cual es un curso institucional de carácter teórico práctico. En conjunto, la fase de Ejecución de Proyectos Educativos conforma el eje de investigación donde están enmarcados curricularmente otros cursos como: Introducción a la Investigación, Investigación Educativa, Estadística aplicada a la educación y la Fase de Observación.

De conformidad con los lineamientos establecidos en el marco de transformación y modernización curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, esta fase debe garantizar en el cursante el dominio de competencias de investigación que generen conocimientos pertinentes con la especialidad donde se está formando para su desempeño pedagógico en un centro de aplicación.

El propósito de la misma es que inserta en el componente de la práctica profesional, la profundización e integración de conocimientos, procedimientos y actitudes de todos los componentes curriculares

ya cursados por el estudiante. Todo ello enmarcado en ejecución de un proyecto de investigación educativo sustentado en la dimensión pedagógica y social, y así contribuir a la solución o mejoramiento de las necesidades de los procesos de enseñanza aprendizaje y definidos como áreas o líneas de investigación reconocidas por la universidad como marco institucional de apoyo (UPEL-IPB, 2012-1).

Como docentes investigadoras de la UPEL IPB del Departamento de Formación Docente, hemos tenido la oportunidad de desempeñarnos en la mediación de los cursos de Investigación Educativa y Ejecución de Proyectos Educativos ( ésta última en los Departamentos de Ciencias Sociales y Educación Integral), al tiempo que hemos participado en variados espacios dialógicos entre los docentes de ambos cursos. En estos espacios se han generado variadas inquietudes vinculadas con el desarrollo efectivo de los cursos y con las competencias que los estudiantes adquieren. Precisamente, una de las situaciones más preocupantes es la no articulación entre estos cursos, motivado a que por lo general algunos los docentes del Curso Ejecución de Proyectos no validan la temática y modalidad investigativa que los estudiantes realizan en sus trabajos en el curso Investigación Educativa. Esta situación puede constatarse en la versión de algunos estudiantes de Ejecución de Proyectos Educativos al ser consultados respecto a sus experiencias en este curso.

La verdad es que la profesora ni nos lo pidió, y nos dijo de una vez que teníamos que hacer un proyecto factible, porque el otro trabajo era una investigación acción. También cambiamos de institución educativa, La profesora nos dijo que teníamos que buscar una diferente a la del semestre pasado así que prácticamente empezamos desde el principio, con el planteamiento y el marco teórico, eso nos hizo que casi todo el tiempo lo utilizamos investigando la información y otras tesis, y no nos dio tiempo de hacer los cuestionarios, sino que de una vez hicimos la propuesta. (EV3-L5-10)

Igualmente, otro estudiante refirió:

Bueno profe, la verdad es que al principio me fue mal, porque el grupo del trabajo que hicimos en el curso de Investigación Educativa no quedamos juntos, entonces yo tuve que ponerme

con otra gente, y empezar otro proyecto de nuevo, porque a la profesora no le gustó el tema que hicimos en Investigación. Tuvimos empezar de nuevo. ¿Cómo empezar de nuevo? (C.O). Bueno que tuvimos que ir a observar y empezar el capítulo 1, 2 y 3, y después ejecutamos unas actividades en la ETI que nos tocó. (EV1-L3-7)

Otra situación que nos inquieta es la concepción de la investigación como una visión de “resolvedora de problemas”, en virtud del apego generalizado a la realización de las modalidades de investigación de proyectos factibles y proyectos especiales. Tal apreciación se desprende de las versiones de los estudiantes en las Jornadas de Investigación Educativa realizadas en el periodo 2012-2, al afirmar que la investigación para ellos es:

La indagación sobre un tema, una problemática, algún planteamiento donde por medio de datos gráfico. Se obtienen conclusiones para abordar, solucionar o ejecutar en el curso de proyecto especial (TF7-L5-6)

Algo innovador, el buscar cambios y buscar soluciones. El profundizar y tener interés en algo que se benefició para la sociedad y el crecimiento de ella. (TF6-L5-6).

Igualmente otra estudiante refiere al ser entrevistada que:

Para mi hacer investigación es buscar solucionar un problema pero de una manera científica. Es decir que yo como docente puedo ver algún problema con mis alumnos, y para poder solucionarlo de una manera valida pues me acerco a ese problema planteándome el problemas, los objetivos y luego haciendo unos instrumentos que me den unos resultados, y con esos resultado se pueden tomar decisiones sobre la solución de ese problema. (EV1-L14-17)

Las versiones manifestadas por los estudiantes reflejan las inquietudes que varios docentes hemos planteado en diferentes escenarios académicos, respecto a la valoración de la investigación en el proceso de formación de los futuros docentes, la cual

parece presentar un desfase entre los declarados en documentos institucionales que sustentan el deber ser formativo y la realidad vivenciada en la cotidianidad de los haceres de aprendizaje de nuestros estudiantes. Desde este punto de vista, emerge la presente investigación con la finalidad de conocer, interpretar y comprender desde sus voces, los valores y creencias respecto a la investigación educativa develada en el aprendizaje de aquellos estudiantes que cursaron “Ejecución de Proyectos Educativos” y que por su puesto ya vivenciaron los aprendizajes en Investigación Educativa.

### **La dirección de nuestras miradas: intencionalidades investigativas**

- a) Conocer desde las voces de los estudiantes del “Curso ejecución de proyectos” de la UPEL IPB, los valores y creencias vinculadas con el aprendizaje en el hacer de la investigación educativa
- b) Interpretar y comprender los valores y creencias que emergen desde el aprender hacer de la investigación educativa en la formación docente de la UPEL\_IPB.

### **El enfoque de la visión: metodología empleada**

La presente investigación es objeto de estudio de las ciencias sociales y por tanto la ubicamos en el paradigma cualitativo, el cual de acuerdo a Martínez (2004), *“Trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”* (p. 66). Este paradigma se presenta holístico e interpretativo, se basa en la credibilidad, y está caracterizado por la carencia de objetividad de la realidad social, la cual es inseparable de los propios sujetos participantes, de sus expectativas, intenciones, sistema de valores, y de cómo cada sujeto percibe la realidad y su propia acción.

Desde esta perspectiva, asumimos la realidad como una creación que parte de la óptica de los actores sociales, resultado de conocimientos individuales y no como algo ajeno a ellos. Fundamentando lo expresado por Posada (2007) cuando afirma: *“Los hechos sociales son, en tanto hechos sociales, ontológicamente subjetivos, dependen de los sujetos”* (p. 9).

De tal modo, la vivencia y consecuentemente los valores y creencias de aprender hacer investigación como fenómeno de estudio es producto de una construcción mental, un acuerdo derivado de una actividad social que se plasma en acciones. Se trata entonces de un hecho investigativo ontológicamente subjetivo pues se desarrolló a través de la interpretación de manifestaciones dialógicas verbales y no verbales entre los estudiantes del curso “Ejecución de Proyectos” del periodo académico 2012-2 en distintas especialidades, tomando en cuenta sus valores y modo de pensar, hacer y sentir, es decir, haciendo interpretaciones de la conducta humana.

Tomando en consideración la postura ontoepistémica asumida, abordamos la modalidad, técnicas e instrumentos, propios del interpretativismo, para el desarrollo de la investigación. En este sentido, de acuerdo a la naturaleza de la investigación y a las intenciones que se persiguen, se utilizó como método la fenomenología (propuesta por Husserl) que según Martínez (ob.cit., p. 229) y Campero (2005, p. 51), plantean “*conocer el significado de la experiencia humana*”. Por su parte, Hurtado y Toro (1999) afirman: “*Este método permite el estudio de las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta*” (p. 105).

Lo anterior nos lleva a afirmar que la interpretación es la vía para la comprobación del conocimiento generado, lo que ha llamado Gutiérrez (1998) *comprobación hermenéutica*. En virtud que la fenomenología se basa en la descripción de las experiencias o vivencias, en la que se le confiere importancia a la interrelación del hombre con el mundo, y le permite al lenguaje describir la experiencia humana a través de la reflexión para dejar aflorar los pensamientos, así como descubrir sus formas más puras y verdaderas.

La hermenéutica-fenomenológica o enfoque interpretativo es una derivación de la fenomenología, en el cual se concibe a la conciencia humana como histórica y socio-cultural, manifestada a través del lenguaje, bien sea en forma oral o escrita. Heidegger, alumno crítico de Husserl, reinterpreta la fenomenología como *fenomenología hermenéutica o interpretativa*, porque es a través de la interpretación de la realidad expresada por los actores sociales intervinientes en la investigación que se logrará develar la realidad investigada.

Con base en lo planteado, para conocer la realidad objeto de estudio de la presente investigación utilizamos el método fenomenológico-hermenéutico y fue a través de la interpretación que comprendimos las ideas que tienen los versionantes inmersos en esta investigación, para concretar las vivencias de los estudiantes en su proceso de aprendizaje como investigadores educativos. Del tal forma de generar una reflexión crítica sobre los conocimientos y prácticas cotidianas en la búsqueda de una reorganización de los individuos y el mundo en el cual les toca desenvolverse.

A los fines del desarrollo de la presente investigación se eligieron cuatro (4) estudiantes que finalizaron el curso de “Ejecución de Proyectos” para la realización de las entrevistas en profundidad, y siete (7) estudiantes del mismo curso, que participaron de la Jornadas de Investigación Estudiantil en el periodo 2012-2 para la realización de testimonio focalizado. El desarrollo y aplicación de las mencionadas técnicas se realizó siguiendo las orientaciones aportadas por Piñero y Rivera (2013).

La información recolectada en forma verbal y escrita fue transcrita en protocolos debidamente identificados, los cuales permitieron por un lado la ubicación de las versiones y por otro la realización de la categorización y codificación abierta. Quedando registrados de la manera como se visualiza en el cuadro 1, y en total se utilizaron once (11) protocolos:

**Cuadro 1.** Codificación de los protocolos de registro de la información cualitativa utilizada

Técnica	Versionante	Línea	Ejemplo
Entrevista (E)	(V) 1,2,3,4	(L) 1,2,3,4.....	EV1-L23-25
Testimonio focalizado (TF)	(V) 1,2,3,4,5,6,7	(L) 1,2,3,4.....	TF1-L15-17

**Fuente:** autoras (2013)

Para la sistematización de la información se siguió la dinámica de análisis sugerida por Strauss y Corbin (2004) al reconocer y re-contextualizar la información mediante la codificación abierta y la codificación axial, para organizar en categoría medular y categorías orientadoras.

## Lo que vemos: hallazgos

En todo estudio de investigación es necesario llegar a este momento, incluso nos atreveríamos a afirmar que como investigadoras cualitativas es uno de las etapas que más anhelamos, porque es en este punto donde podemos de algún modo ver la realidad de una forma clara, ya que entramos en el “mundo” de nuestros versionantes elegidos, al punto de comprender su vida social por medio de los significados que le atribuyen a su accionar.

Justamente al acto de la intencionalidad investigativa del “conocer” refiere un ejercicio metodológico fonomenológico configurado por el abordaje dialógico con los versionantes. Luego de un arduo trabajo en el campo, ya con las entrevistas y los testimonios focalizados realizados se inicia el proceder hermenéutico, del que emergieron las categorías que presentamos en el Cuadro 2, las cuales son el resultado de la interpretación y la reflexión profunda sobre el significado de los discursos de los versionantes hasta alcanzar la comprensión de las mismas.

En el proceso de hermenéusis se plantea la categoría medular centrada en el eje temático de esta investigación representada por el autoconocimiento de los estudiantes de la UPEL IPB sobre la investigación educativa mediante su experiencia en el hacer del aprendizaje en los cursos de la Fase Ejecución de proyectos educativos en el octavo semestre, y por ende del prerrequisito de curso Investigación Educativa vivenciada en el semestre anterior. Dicha categoría la denominamos: *Valores y creencias vinculadas con el aprendizaje en el aprender hacer de la investigación educativa*; de igual manera surgieron las correspondientes categorías orientadoras, que permitieron una comprensión más clara de los significados otorgados por los versionantes.

Asimismo, en el cuadro 2, se visualiza la visión integradora del conjunto de categorías orientadoras y subcategorías con sus respectivas dimensiones que emergieron alrededor de la categoría medular como derivación de las intencionalidades de la investigación que involucraron el proceso de emergencia de significados.

**Cuadro 1.** Versión integradora de las categorías

CATEGORÍA MEDULAR	CATEGORÍAS ORIENTADORAS	SUB CATEGORÍAS	DIMENSIONES
<b>VALORES Y CREENCIAS DEL APRENDER HACER INVESTIGATIVO EN LA FORMACION DOCENTE</b>	<b>Articulación entre asignaturas</b>	<b>Continuidad</b>	Secuencia didáctica
			Unidad de criterios
		<b>Coherencia</b>	Patrón orientador
			Gradualidad.
	<b>Entendimiento y agrado por lo investigado</b>	<b>Empatía con la metodología</b>	
		<b>Reconocimiento de utilidad</b>	
	<b>Compromiso ante el desarrollo del trabajo (CADT)</b>	<b>Sinergia positiva</b>	Alto rendimiento
			Equipos efectivos
	<b>Planificación del tiempo en la ejecución de actividades (PTEA)</b>	<b>Organización de acciones didácticas</b>	Cronograma de trabajo
			Asesorías
		<b>Definición de procesos</b>	
	<b>Significado del hacer investigativo (SHI)</b>	<b>Vía para el desplazamiento del saber docente</b>	Emancipación de saber docente
			Práctica docente innovadora
			Entendimiento de la problemática educativa
	<b>Competencias desarrolladas en el hacer investigativo (CDHI)</b>	<b>Competencias analíticas</b>	
<b>Competencias escriturales</b>		Aplicación de las normas del manual	
		Redacción y estilo	
<b>Valoración de la investigación (VDI)</b>	<b>La investigación como parte del accionar cotidiano del docente para:</b>	Transversa el proceso de aprendizaje	
		Actualización permanente del docente	
		Intervención de la realidad educativa	
<b>Difusión de los hallazgos de las investigaciones (FDHI)</b>	<b>Jornadas de investigación</b>		
	<b>Presentar resultados</b>		
<b>Seguimiento y acompañamiento docente (SAD)</b>	<b>Asistencia académica</b>	Retroalimentación	
		Evaluación Formativa	
	<b>Apoyo complementario</b>	Experiencia Docente	
		Motivación	

**Fuente:** Las autoras (2013), con base al análisis hermenéutico de los protocolos de registros de información cualitativa.

A los efectos de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio a continuación procederemos a la interpretación de cada categoría orientadora con las respectivas sub - categorías y dimensiones encontradas, para lo cual emplearemos las voces de sus versionantes y la consecuente interpretación de sus significados, para lo cual se utilizará la saturación de las versiones y la contrastación teórico como estrategia de legitimación científica. Conviene destacar que por razones de espacio, no se incluirán en los cuadros todas las versiones identificadas, por lo que se han elegido aquellas que dan cuenta de manera más significativa al rol legitimatorio de las categorías develadas por las investigadoras.

Seguidamente presentaremos una versión general e integradora de todas las categorías a objeto de argumentar nuestra visión interpretativa respecto a las intencionalidades de esta investigación. Por consiguiente se presenta en el cuadro 2 la sistematización de la categoría orientadora 1 denominada: Articulación entre asignaturas.

### Cuadro 3. Sistematización de la categoría orientadora 1

<b>CATEGORIA ORIENTADORA: Articulación entre asignaturas</b>		
<b>Sub categoría</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Descripción de los versionantes</b>
<b>Continuidad</b>	<b>Secuencia didáctica</b>	<p>“Porque en nuestro caso, la docente no nos aceptó el proyecto que trajimos de investigación educativo, entonces tuvimos que empezar todo de nuevo. Creo que se deberían ponerse de acuerdo para que así los estudiantes no perdamos tanto tiempo, pues tuvimos que empezar desde cero, cuando ya nosotros teníamos un tema con su planteamiento y todo” (TF1 -L14-17)</p> <p>“Mis compañeros de la otra sección les fue bien, porque su profesora continuo con lo que hicieron en Investigación Educativa y entonces en Ejecución lo que hicieron fue mejorar desde el cap. 3, y me dijeron que no estuvieron apurados.”(TF2 L18- 20).</p>
	<b>Unidad de criterios</b>	<p>“A nosotros nos fue bien, porque nos tocó una profesora que nos había dado en Investigación Educativa, entonces continuamos con el mismo proyecto, tuvimos la suerte que del grupo inicial, quedamos todos juntos otra vez” (EV2 L 3-4).</p> <p>“Él nos aceptó el tema que hicimos en Investigación Educativa, y gracias a que el trabajo que hicimos el semestre pasado le gustó mucho, pudimos continuar, igual que otros grupos, pero hubo un grupo que prácticamente les mando hacer todo de nuevo, pero yo creo que fue porque era una investigación acción.” (EV4 L 3-6).</p>

<b>Coherencia</b>	<b>Patrón orientador</b>	<p>“Pero lo que no entendía era que cada profesor que nos dio primero introducción a la investigación, luego investigación educativa y después ejecución no continuaban el proyecto que hacíamos el semestre anterior, no se ponían de acuerdo. Entonces había que hacerlo desde cero.” (TF8 L 3-5).</p> <p>“También, se debería pedir a los profesores que sean más colaboradores cuando uno les va a pedir ayuda para validar los instrumentos, porque nos costó conseguir que nos ayudaran y pudiéramos llenar la validación” (EV4 L 29-31)</p>
	<b>Gradualidad</b>	<p>“Me gustó porque fuimos construyendo la investigación desde el tercer semestre, ya cuando ejecutamos conocíamos de arriba abajo nuestra proyecto, cada profesor le fue aportando y agregando al proyecto de investigación (AEA- TF7 L2-3).</p> <p>“Bueno, muchas de las cosas que aprendí vienen desde el curso de Investigación educativa”. (EV1 L20).</p>

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

La categoría orientadora 1, nos refiere al significado de la *Articulación entre asignaturas* que están involucradas e integradas en la formación del hacer investigativo del estudiante y que garantiza la continuidad y la coherencia en el trabajo coordinado por los docentes que imparten estas asignaturas.

En consecuencia asumimos la articulación como un proceso que supone la posibilidad de organizar y reorganizar en tramos, fases o niveles la oferta curricular, comprendida en este caso por las asignaturas Introducción a la Investigación, Investigación Educativa y Ejecución de Proyectos en el entendido que el recorrido del estudiante por estas tres asignaturas debe garantizar la adquisición de las competencias necesarias en el saber y hacer investigativo. Así lo expresa Mañalich Suárez (1999) al manifestar que es importante tener en cuenta la relación intermaterias, puesto que la misma se establece para la formación de sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades, que sirven de base a todas las cualidades esenciales significativas en otras materias. La configuración de este sistema debe coordinarse de tal modo que permita formar en el estudiante un sistema generalizado de conocimientos integrado en su concepción de mundo.

De esta misma forma dentro de la continuidad de asignaturas subyacen como principios básicos la secuencia didáctica y la unicidad de criterios. En torno al primero, lo concebimos como la secuencia de asignaturas que sugiere una jerarquía de aprendizajes por lo tanto son prerrequisito de otras, lo que significa que hay varias asignaturas que el estudiante debe superar previamente para avanzar a las siguientes. Al respecto, podemos decir que para las asignaturas Introducción a la Investigación, Investigación Educativa y Ejecución de Proyectos se deben orientar en razón a su secuencia didáctica para orientar las decisiones en cuanto a la jerarquía de aprendizajes que permita dar respuesta a las acciones de articulación entre los docentes que facilitan dichas asignaturas.

El segundo principio que emerge de la secuencia didáctica es el que interpretamos como unidad de criterios en cuanto a los contenidos, la evaluación y los aprendizajes esperados en cada una de estas asignaturas que deben estar integrados en el grupo de profesores que serán los mediadores de esos procesos, a fin de preparar al estudiante para un aprendizaje continuo basado en la búsqueda autónoma de información que además debe ser capaz de procesar, jerarquizar, interpretar y utilizar para saber hacer.

Desde esta perspectiva la integración de asignaturas es guiada por la coherencia que debe existir entre los cursos de un mismo componente o conjunto de materias para adecuar las respectivas secciones de aprendizaje, para ello interpretamos que es preciso un patrón orientador que delinee el curso y las acciones a desarrollar, así como también, el criterio de gradualidad que distribuye el desarrollo de los procesos pedagógicos para que los estudiantes logren en forma gradual y sistemática los aprendizajes adecuados en cada etapa o fase del proceso de aprendizaje de acuerdo a los grados de dificultad y las secuencias didácticas de cada asignatura.

Luego, presentamos en el cuadro 4 la categoría orientadora 2, cuyo significado nos refiere al *entendimiento y agrado por lo investigado*, vinculado a la empatía con la metodología y el reconocimiento de la utilidad de lo investigado que le confiere el estudiante.

#### Cuadro 4. Sistematización de la Categoría Orientadora 2

<b>CATEGORÍA ORIENTADORA: Entendimiento y agrado por lo investigado</b>		
<b>Sub categoría</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Descripción de los versionantes</b>
<b>Empatía con la metodología</b>		<p>“Me sentí muy bien con esa profesora es muy fácil entender porque motiva a los estudiantes y enseña a planificar estrategias para cumplir objetivos” (TF3 L3-4).</p> <p>“Muy gratificante ya que se conoce a fondo de cómo se realiza y se ejecuta un proyecto y se inicia el campo investigativo del estudiante” (TF7 L2-3).</p> <p>“Ha sido satisfactorio, agradable y de mucho aprendizaje, permitiéndonos interactuar y conocer muy de cerca la realidad que se está viviendo en la educación y así aportar soluciones” (TF4 L2-3)</p>
<b>Reconocimiento de utilidad</b>		<p>“Gratificante y de gran aprendizaje, el ver cómo enfrentar a lo que se quiere resolver, el no solo ver un proyecto plasmado en un papel, sino que se lleve a cabo” (TF6 L2-3).</p> <p>Realmente fue una experiencia muy significativa (TF8 L2).</p> <p>“...pero el tema que escogimos fue muy bonito porque era con las nuevas tecnologías, así cada vez que investigábamos más, más nos gustaba. Eso hizo que sacáramos muy buena nota”. (EV2 L5-6).</p>

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

En razón de lo anterior asumimos que el estudiante en el proceso de aprendizaje debe colocarse en el centro de atención a partir del cual se debe proyectar el proceso pedagógico, es decir, implicar todos los resortes de que dispone en su personalidad (su historia académica, sus intereses cognoscitivos, sus motivos para el estudio, su emocionalidad) con relación a lo que aporta el grupo en clase.

Al respecto López, Pérez y Cáceres (2004) manifiestan que el profesor para incentivar y desarrollar el gusto por la investigación debe extraer de sí mismo, de su preparación científica y pedagógica todos los elementos que permitan el despliegue del proceso, el redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del estudiante, de sus particularidades personales, la relación de comunicación en sus distintos tipos de función (informativa,

afectiva y reguladora) que permita un ambiente de cooperación y colaboración, de actividad conjunta dentro del aula.

**Cuadro 5.** Sistematización de la categoría orientadora 3

<b>CATEGORIA ORIENTADORA: compromiso ante el desarrollo del trabajo</b>		
<b>Sub categoría</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Descripción de los versionantes</b>
<b>Sinergia positiva</b>	<b>Alto rendimiento</b>	<p>“Pero una vez que se le toma empeño al proyecto se va tomando cierta responsabilidad y amor, ya que me visualizo en mi desarrollo de mis clases aplicando ese tipo de estrategia” (TF1 L2 -4).</p> <p>“La experiencia fue muy satisfactoria y bonita me integre con mis compañeros de equipo y trabajamos con cariño y fuimos muy responsables y respondimos a todas las asignaciones (TF2 L2-3).</p> <p>...nosotros tampoco le quedamos mal e hicimos todo nuestro proyecto. (TF4 L18 -19).</p>
	<b>Equipos de trabajo</b>	<p>“Esto animo al equipo y trabajamos muy bien y cada uno cumplió con lo que le tocaba.” (TF5 L3 -4).</p> <p>“Pero como nos gustaba el tema, no nos importaba, siempre nos reuníamos y trabajamos muy bien juntos como grupo, porque ya veníamos del otro semestre y cada quien sabía lo que tenía que hacer, porque sino se salía del grupo” (EV2 L7 -9).</p> <p>“Lo bueno fue que en el grupo nos llevamos bien, y como ya nos conocíamos nos pusimos las pilas y todas trabajamos mucho” (EV3 L10 -11)</p>

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

En el cuadro 5 apreciamos la categoría orientadora 3 vinculada con el *compromiso ante el desarrollo del trabajo*, cuyo significado nos refiere a la *sinergia positiva*, entendida como la valoración de las diferencias mentales, emocionales y psicológicas de los estudiantes puestas al servicio del desarrollo de un alto rendimiento en las tareas asignadas y una favorable y positiva configuración de equipos de trabajo para el logro de los objetivos académicos.

Por consiguiente nos referimos a todo lo que tiene sincronía y trabaja bien, ya que sinergia es el resultado de la interacción de todos los componentes o sub subsistemas, en otras palabras decimos que todos los estudiantes son más que la suma de sus partes, asumiendo el principio máximo de la sinergia, fácilmente observado en el caso

de los equipos de trabajo que conforman los estudiantes. Se aprecia la sinergia positiva en el placer por el desarrollo y cumplimiento de las asignaciones, además de la preocupación por la adquisición de competencias académicas, apreciada a través de la relación que se establecen en la integración entre los miembros que componen los grupos de trabajo, cuyo resultado se expresa en la obtención de altos rendimientos y resultados fructíferos.

Igualmente, Senge (1990) sostiene que el trabajo cooperativo es hoy una necesidad impostergable, requiriéndose el uso de estrategias sistémicas de análisis, pues el resultado del trabajo en equipo es superior a la suma de los trabajos individuales. Interpretamos que la sinergia es una herramienta estratégica para la estructuración de equipos de trabajo de alto rendimiento. Cuando en la formación de las prácticas investigativas la sinergia se administra positivamente, existe un alineamiento total de los miembros de los equipos de trabajo, de esta forma se puede aprovechar al máximo los talentos de los estudiantes, trayendo como consecuencia unos resultados de alta calidad.

La categoría orientadora 4, nos da cuenta del *Significado de la investigación desde el propio hacer investigativo*, y desde este punto de vista se resalta como una vía para lograr el desplazamiento del saber docente. Ello lleva implícito asumir que lo que entendemos por conocimiento pedagógico, no está supeditado a un lugar ni a un espacio en el aula, el conocimiento es multi-espacial y multi-temporal, está en diversos espacios y tiempos de la realidad educativa. Todavía más, podemos decir que el conocimiento pedagógico se construye con las diversas formas en que percibimos dicha realidad, y la misma está en distintos escenarios que trastocan inclusive las paredes del aula, al tiempo que se conjuga con las intersubjetividades de los más diversos actores sociales que se involucran con el acto educativo. Así lo expresa Herrera González (2010) cuando afirma que:

La investigación pedagógica aparece directamente vinculada a la práctica, en la medida en que se constituye en un dispositivo para la explicitación de la propia práctica, para la construcción de un saber pedagógico sistemático por parte del profesor y, por esta vía, para la transformación de su práctica docente. (p. 61)

## Cuadro 6. Sistematización de la categoría orientadora 4

<b>CATEGORÍA ORIENTADORA :Significado del hacer investigativo</b>		
<b>Sub categoría</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Descripción de los versionantes</b>
<b>Vía para el desplazamiento del saber docente a través de:</b>	<b>Emancipación de saber docente</b>	<p>“Una herramienta que desarrolla el saber y la creatividad, debemos continuar el crecimiento intelectual y profesional” (T31 L6)</p> <p>“Significa la posibilidad de conocer a fondo la realidad de los problemas que vivimos día a día como docentes, y poder aportar nuestro granito de arena para mejorar y hacer cambios”(EV3 L15-16).</p> <p>“No podemos mejorar los muchos problemas que tiene la educación sino sabemos cómo enfrentarlos y solucionarlos, y eso solo lo logramos si sabemos investigar.”(EV2 L13-14).</p>
	<b>Práctica docente innovadora</b>	<p>“Es enriquecer los conocimientos y promover hechos innovadores”(TF2 L7)</p> <p>“Significa ser innovador, adquirir nuevos conocimientos y reforzar más lo que se tienen” (TF1 L6)</p> <p>“Algo innovador, el buscar cambios y buscar soluciones. El profundizar y tener interés en algo que de beneficio para la sociedad y el crecimiento de ella” (TF6 L5-6)</p> <p>“Hacer investigación es innovar, es buscar mejorar lo que nos rodea como docentes. (EV2 L12).</p>
	<b>Entendimiento de la problemática educativa</b>	<p>“....Saber investigar porque eso nos permite conocer en profundidad en qué consisten los problemas de nuestro día a día, ya sea en el aula de clase o en la institución educativa. (EV4 L21-22 )</p> <p>“Es fundamental porque a través de ella conocemos la realidad que se encuentra en nuestro ambiente de trabajo y así poder abordarlas (TF4 L13-14)</p>

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

De esta manera, el desplazamiento del saber docente puede constituirse en una forma emancipadora del conocimiento lo cual supone la construcción del camino propio, que advierte que nadie nos debe decir cómo son las cosas y qué es lo que habría que hacer; por lo que como docentes-investigadores podemos ser capaces de

pensar y hacer y de esta manera superar la reproducción y hace lugar a lo nuevo. En este sentido Mandolini (2006) refiere que:

Ser docente investigador implica romper con una serie de supuestos existentes y generalmente sostenidos desde los lugares de poder... fundamentalmente aquellos que esgrimen que los docentes no estamos en condiciones de llevar a cabo acciones de investigación. Reconocernos en condiciones de igualdad para la tarea de enseñar-investigar-aprender nos invita a pensar y actuar de modo transformador. Buscarnos y revelarnos/rebelarnos en estas acciones horizontaliza las relaciones de poder y ubica el protagonismo en cada uno de nosotros. Es una manera de establecer relaciones entre docentes en las que todos sin excepción podamos expresar nuestro pensamiento, nuestras experiencias, nuestras reflexiones”. (s/p)

La posibilidad de liberar nuestro saber pedagógico puede conducirnos en la ruta de convertir nuestro accionar pedagógico hacia el cambio, hacia lo novedoso mediante el ensayo, pero también mediante la transformación del estado de cosas que prevalezca en el entorno educativo donde nos desempeñemos como docente. El docente investigador que es innovador, reflexiona y desarrolla una conciencia crítica permanentemente de la realidad en la que no es un observador, sino un observador-actor social activo. Por lo tanto, es su vinculación directa con la realidad educativa y su relativo dominio sobre el estado actual del conocimiento en los temas específicos que maneja, que lo coloca en una situación privilegiada para ejercer esta importante función de convertirse, como intelectual, en elemento de la conciencia crítica para la educación.

En la categoría *competencias desarrolladas en el hacer investigativo* la interpretamos como las competencias analíticas y escriturales que el estudiante desarrolla a través de la dinámica del hacer investigativo. Para ello entendemos las competencias bajo la conceptualización que hacen Tobón, Rial, Carretero, y García (2006), quienes la definen como: “*Procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto*” (p. 100). Es por ello que asumimos las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que convergen y permiten llevar a cabo un desempeño de manera eficaz, es decir, que el estudiante que logre los objetivos contemplados en el hacer

investigativo de manera eficiente y que obtenga el efecto deseado en el tiempo estipulado y utilizando los mejores métodos y recursos para su realización. La educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

### Cuadro 7. Sistematización de la categoría orientadora 5

<b>CATEGORIA ORIENTADORA: Competencias desarrolladas en el hacer investigativo</b>		
<b>Sub categoría</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Descripción de los versionantes</b>
<b>Competencias analíticas</b>		<p>“Aprendí como hacer un proyecto como se aplican instrumentos, como se analizan los resultados. Aprendí hacer responsable y perseverante. Es muy importante la investigación y podemos trabajar en este campo lo cual se considera muy importante”. <b>(CDH1-TF7 L10-12)</b></p> <p>“Aprendí hacer análisis de gráficas estadísticas. Modelos estratégicos Tipos de investigación Tipos de instrumentos de investigación”. <b>(TF8 L13-17)</b></p>
	<b>Aplicación de las normas del manual</b>	<p>“Aprendí a seleccionar la información que uno busca en internet, y a utilizar el manual UPEL. También a enfocar bien un tema de investigación, porque la profesora nos decía que un tema puede estar conformado por varios problemas, y entonces hay que focalizarlo bien sobre todo en el escenario en el que uno esté”. <b>(EV1 L 20-23)</b></p> <p>“Aprendimos mucho a manejar las normas del manual UPEL”. <b>(EV4 L15)</b></p>
<b>Competencias escriturales</b>	<b>Redacción y Estilo</b>	<p>“Sobre todo a redactar y escribir lo que investigábamos en internet y los libros. Aprendí que una investigación hay que hacer un trabajo, con un planteamiento, unos objetivos y luego ejecutarlos con unos instrumentos de recolección de información, y después hacer todo el conteo de los cuestionarios. Eso fue un poco difícil, cuando tuvimos que aprender hacer las tablas y sacar los porcentajes”. <b>(EV2 L17-20)</b></p> <p>“Primeramente conocer la realización de un proyecto, cómo está estructurado y como elaborarlo paso a paso. Asimismo mejorar en la redacción y en expresar mis ideas”. <b>(TF4 L9-10)</b></p>

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

Ciertamente, Tobón, et al, (Ob. cit.) plantean la necesidad de enfatizar el desplazamiento de conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser, es decir, de la enseñanza al aprendizaje.

Más aún, la enseñanza de la investigación estará dirigida entre otros aspectos a la adquisición de competencias que ha de plantearse como punto de partida de las competencias analíticas y escriturales, y que permitirán a los futuros pedagogos su desempeño laboral. En consecuencia, la definición de las competencias que pretendemos constituye el primer paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la adquisición de tales competencias orienta el modo en que se desarrollará el mismo. Por lo tanto, creemos que la investigación en educación no puede ser entendida únicamente como una tarea dirigida a la generación o comprobación de teorías complejas que incrementen el cuerpo de conocimientos científicos sobre los fenómenos educativos.

Desde el punto de vista que aquí adoptamos, la investigación es una actividad que está estrechamente unida al trabajo de quienes desarrollan su tarea profesional como pedagogos. Además, la necesidad de formarse en métodos de investigación surge de la exigencia que se plantea a los profesionales de este campo para que sean capaces de leer, interpretar correctamente y valorar todo tipo de estudios (textos, artículos en revistas, memorias de investigación, informes, etc.) mediante los cuales se difunden las experiencias o los hallazgos derivados de la actividad realizada por otros profesionales o investigadores.

Desde nuestra apreciación las siguientes competencias analíticas están implícitas en el accionar investigativo generado a través de nuestros cursos: 1) conocimiento de los conceptos teóricos y principios técnicos básicos acerca de las técnicas de análisis de datos. 2) realización de análisis estadísticos adecuados para la resolución de problemas prácticos planteados acerca de la realidad educativa. 3) dominio de software específico para llevar a cabo el análisis estadístico de datos. 4) capacidad de análisis crítico sobre el modo en que se han utilizado las técnicas de análisis de datos en el curso de trabajos de investigación educativa.

Por otra parte se aprecia la categoría 6, vinculada con la valoración de la investigación, se identificó como el sentido que los estudiantes le

atribuyen a la *investigación como parte fundamental del accionar cotidiano del docente*. La investigación se constituye en la herramienta para el conocimiento de las realidades que se reflejan en cada uno de los actos que acompañan el desempeño docente, el propio y el de los colegas (pedagógicos, administrativos, gerenciales, entre otros), y por ende se posibilitan los escenarios para los cambios y transformaciones tan necesarias en nuestras aulas, en nuestras instituciones y en nuestras políticas educativa. De allí la importancia que la investigación ha venido posicionando en los foros de discusión respecto a su presencia en la formación de los futuros docente, tal como a finales de los años noventa (90) afirmaba Delors (1996), al reconocer que:

Dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación. (p. 172)

### Cuadro 8. Sistematización de la categoría orientadora 6

CATEGORIA ORIENTADORA :Valoración de la investigación		
Sub categoría	Dimensión	Descripción de los versionantes
La investigación como parte del accionar cotidiano del docente para:	<b>Transversa el proceso de aprendizaje</b>	<p>“Mucha importancia porque facilita la realización del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que a la hora de ejercer hay que investigar para innovar nuevos saberes que estén acordes con la realidad”. (TF1 L11-12)</p> <p>“Es el génesis del proceso de enseñanza aprendizaje, además de que forma al docente como un investigador e innovador de todos los procesos que se dan en el ámbito educativo”. (TF8 L20-21)</p>
	<b>Actualización permanente del docente</b>	<p>“Un docente debe estar en constante conocimiento y actualizando a medida que el tiempo avanza y los paradigmas cambian”. (TF2 L14)</p> <p>“Mucho ya que el docente requiere experiencias como estas para crecer cada día y por ende ser un mejor profesional”. (TF3 L13-14)</p>
	<b>Intervención de la realidad educativa</b>	<p>“Medio importante para obtener información, buscar solución, o proponer ideas y proyectos a una diversidad de temas”. (TF7 L15)</p> <p>“...que hacer investigación es indagar y acercarnos de una manera sistemática a los problemas que nos rodean en nuestra realidad educativa, y por eso podemos mejorar siempre y mantenernos al día para ser docentes innovadores”. (EV4 L10-12)</p>

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

Por tanto, la investigación además de concebirse como una vía natural para aproximarse al conocimiento, debe asumirse también como un eje transversal sustentado en la reflexión sobre la realidad y la praxis. De allí que los estudiantes deben realizar distintas actividades de investigación en las diferentes áreas académicas del pensum de estudio respectivo. Por el contrario, a decir de Piñero, Rondón y Piña (2007) esta tarea pudiese no resultar de su dominio, por la carencia de las competencias investigativas apropiadas y en consecuencia, obstaculizar el logro de las metas que tiene la institución en materia de formación en el área de investigación.

Justamente, la idea de la transversalidad curricular es foco de atención en el documento base de la transformación curricular de la UPEL (2011) al considerarla como una estrategia que permite dar respuesta a las necesidades formativas actuales tratadas a lo largo de la formación, capacitación, actualización y profundización, trascendiendo la comprensión de los fenómenos que ocurren en el contexto global y comunitario, para que los docentes puedan actuar de manera coherente en diversos ámbitos de participación social que son de su competencia.

En contraste, en la propuesta del mencionado documento, la investigación se dimensiona desde un nivel más elevado al ser posicionado como un eje curricular, en virtud integra las funciones universitarias y se convierte en una estrategia de vinculación con los problemas sociales, éticos, políticos, ambientales, tecnológicos, económicos, entre otros, al abrir el camino hacia una nueva forma de asociación, alianza, o convenio que dinamice la comprensión del currículo como espacio público cuya dimensión política, cultural e institucional dan paso a la concreción de la docencia contextualizada y apoyada en la investigación y en las tecnologías de la información y la comunicación, en y desde la práctica profesional concreta, situacional y experiencial.

Por consiguiente, la formación inicial y actualización de los docentes deberá ser un esfuerzo orientado al desarrollo de competencias y capacidades para diagnosticar, investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje, decidir y recrear sus métodos y técnicas de acuerdo con la heterogeneidad de los alumnos, evaluar permanentemente sus prácticas de manera individual y colectiva, etc. En consecuencia, según Enríquez (2007):

La formación metodológica adquiere una relevancia inusitada porque la investigación se convierte en una herramienta que posibilita la indagación de la realidad educativa y la reflexión sistemática de la práctica docente, al tiempo que se transforma en la fuente de renovación y el antídoto frente a la enseñanza repetitiva, libresca, pasiva y muerta. (p. 100)

### Cuadro 9. Sistematización de la categoría orientadora 7

CATEGORÍA ORIENTADORA: Difusión de los hallazgos de las investigaciones		
Sub categoría	Dimensión	Descripción de los versionantes
Jornadas de investigación		“...se debería ser pública su ejecución y difusión para dar a conocer las potencialidades de los estudiantes de la UPEL-IPB”. (TF5 L19-20) “...divulgar más lo de la Jornada de Investigación, para que todos los estudiantes, y las escuelas donde se hicieron los trabajos vinieran a ver las presentaciones”. (EV2 L31-32)
	Presentar resultados	“...cuando terminemos los trabajos fuéramos a las escuelas a entregar los trabajos, porque si no, la escuela no sabe cuál fue la solución que se le dio al problema después que nos prestó la colaboración para hacer las observaciones”. (EV4 L28-29)

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

En la categoría *difusión de los hallazgos de las investigaciones* que aparece en el cuadro 9 la interpretamos como el interés por la difusión, generación y aplicación del conocimiento desarrollado en el hacer investigativo por los estudiantes especialmente, un conocimiento general sobre el estado y los avances que en el mundo se dan en diversos campos de la investigación.

Sostiene Gómez (2001) que el compromiso de las instituciones de educación superior radica en generar una movilización, hacia un cambio de actitud en el estudiante que evidencie su interés hacia la producción científica, razón de su formación. Este cambio no solo beneficiaría a los docentes y a los estudiantes que integran la comunidad académica de las instituciones de Educación Superior, sino que igualmente contribuyen hacia el alcance del gran reto de modernización del Sistema Educativo.

La relación entre investigación educativa e innovación, entonces, no puede dejarse a lo fortuito, a la esperanza de que ésta se dará cuando las lógicas y los ritmos de la investigación y de quienes toman decisiones de acción coincidan. Sostenemos, entonces, que es inherente a la ética del investigador perseguir explícitamente esta relación, por lo que reconocerlo implica según Schmelkes (s/f) aceptar que el trabajo del investigador de la educación se basa en la investigación, pero va mucho más allá de ella. Al investigador le corresponde divulgar, formar, traducir, convencer y, hasta donde se pueda, responsabilizarse por las consecuencias de sus propuestas.

El acompañamiento docente, es la acción de trabajo compartido entre el profesor de aula u otro profesional, quien asume el rol de colaborador puede ser un docente par, directivo, técnico u otro profesional especialista. En equipo, diagnostican prácticas docentes, toman decisiones, realizan clases, evalúan aprendizajes, se autoevalúan, preparan clases juntos, etc., por lo que un plan de acompañamiento docente se diseña a partir de las necesidades que existan en una clase para lograr que los estudiantes aprendan.

Conviene destacar que la visión de la investigación como responsabilidad del docente lleva implícito un cambio en la enseñanza y en el aprendizaje. Además, supone que la mente se adapta con en lugar de adaptarse a las estructuras del conocimiento (Elliot, 1993). Así concebida, la enseñanza se convierte en un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia de los individuos, históricamente condicionada cuando se tratan de dar sentido a sus experiencias vitales.

Por lo demás, a decir de Calvo (2002) los procesos de enseñanza-aprendizaje activan, comprometen y desafían las capacidades de la mente humana y las experiencias del docente están relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje, con el currículo, con la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje; en una palabra, con los que constituyen los temas por excelencia de la investigación pedagógica

**Cuadro 10.** Sistematización de la categoría orientadora 8

<b>CATEGORIA ORIENTADORA: Seguimiento y Acompañamiento docente</b>		
<b>Sub categoría</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Descripción de los versionantes</b>
<b>Asistencia académica</b>	<b>Retroalimentación</b>	“...fueron clases muy activas y participativas, además la profesora nos explicaba chévere y nos aclaraba siempre las dudas y buscaba que uno aprendiera. y que adquiriéramos nuevos conocimientos y además”. (TF4 L16-18) “La profesora nos enseñó bastante, nos corregía mucho, y era muy exigente”. (EV2 L4-5)
	<b>Evaluación formativa</b>	“...la profesora nos corregía mucho”. (EV2 L17) “Tuvimos que investigar mucho, y nos corrigió mucho la redacción y el Manual UPEL, pues teníamos que venir todas las clases con el manual debajo del brazo”. (EV4 L7-8)
<b>Apoyo complementario</b>	<b>Experiencia del docente</b>	“Muy significativa ya que incentiva a uno como estudiante a no quedarse con lo que está establecido, sino a ser innovadores como docentes y así solventar problemáticas”. (TF5 L2-3) “Mejor formación en los docentes y que sean de la especialidad del área de mecánica para que trabajen bien con uno y le expliquen todo”. (TF8 L23-24)
	<b>Motivador</b>	“...la profesora sabía bien el tema y era de la especialidad, y nos asesoró mucho”. (EV2 L30-31) “Muy bueno porque me sentí muy acompañada y ayudada por la profesora”. (TF3 L2) “La experiencia fue buena, porque el profesor que nos tocó nos animaba mucho”. (EV4 L35-36)

**Fuente:** Las autoras (2013). Segmentos tomados de las entrevistas y los testimonios focalizados recolectados en el periodo académico 2012-2, finalizado en marzo 2013.

Incluso, los procesos de enseñanza-aprendizaje activan, comprometen y desafían las capacidades de la mente humana y las experiencias del docente están relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje, con el currículo, con la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje; en una palabra, con los que constituyen los temas por excelencia de la investigación pedagógica.

Para finalizar, lo que se trata de plantear aquí es que, siempre que la intención de la investigación sea la comprensión de la propia práctica como recurso para su transformación, como finalidad primordial de dicha investigación, se debe situar la explicitación del saber pedagógico implícito en el trabajo docente. En síntesis, lo que debe fortalecerse y lo que debe formarse —cuando de formar docentes investigadores se trata— es la actitud crítica (científica) que toma la práctica pedagógica como objeto de estudio. Esto supone comprender la docencia como una actividad profesional que se constituye a partir de unas prácticas y unos discursos que le dan legitimidad. Es decir, según Herrera-González (Ob. cit.) se precisa comprender el tipo de saber que está en juego en el ejercicio de la docencia, para que la investigación que se hace sobre ella tenga validez epistemológica.

### **Luces y brillos para no dejar de ver: reflexiones finales**

El escenario que presenta la investigación educativa en los contextos universitarios de países como Venezuela, se encuentra fundamentalmente afectado por las formas en que las diferentes disciplinas científicas, incluidas las llamadas ciencias de la educación, han logrado un nivel de consolidación teórica y metodológica en la búsqueda de encontrar soluciones a los problemas educativos. Además, la producción del conocimiento educativo, tiene que enfrentar los desafíos de los grandes cambios en la ciencia, la técnica y la sociedad, lo cual requiere entre otros aspectos, reorientar los procesos de formación de investigadores.

Efectivamente, a finales del siglo XX en 1998, en el Informe Mundial sobre Educación, Delors (Ob. cit.) planteaba que la formación docente tendría que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente cualidades humanas e intelectuales adecuadas para proporcionar un nuevo enfoque de la enseñanza en la dirección de mejorar la calidad y la motivación docente. Este planteamiento estimuló en los países iberoamericanos la revisión de los modelos de formación de docentes a nivel universitario, siendo una de las tendencias más significativas, la vinculación del accionar pedagógico de los docentes con la investigación, estableciendo así una reciprocidad entre investigación y práctica que conecte a la universidad con la escuela.

En concordancia con este nuevo horizonte en la formación de los docentes, refirió Vega Gil (1999) que *“Plantearse como debe ser el docente de mañana es plantearse como debe ser la escuela y para ello debemos pensar en cómo es hoy”* (p. 213). Es decir, será necesario que las universidades formadoras de docentes den la cara a las necesidades y demandas de los distintos ámbitos y actos que se generan en y desde la escuela y la sociedad que le rodea. Para ello es menester que el docente en formación desarrolle ciertas competencias que le permitan escudriñar la diversidad de situaciones susceptibles a ser abordadas e intervenidas desde su accionar como docente, como gerente y como investigador.

Es precisamente el currículo el espacio que posibilita el desarrollo personal, social, profesional, científico y ético en la formación de las capacidades del futuro docente. Desde esta perspectiva, la UPEL como institución universitaria “formadora de formadores” viene realizando esfuerzos por la revisión de su modelo curricular vigente, al tiempo que está planteando la aprobación de un nuevo modelo curricular expresado en el documento base del currículo de la UPEL 2011, el cual:

Promueve la construcción individual y social del conocimiento, a través de la investigación como proceso de reflexión sobre el conocimiento y la acción docente además de la vinculación permanente entre teoría y práctica que dialógicamente coloca al ser humano en contacto permanente y continuo con su entorno interno y externo. (UPEL, 2011, p. 16)

De allí, que el presente estudio pretende aportar luces y brillos para no dejar de ver el proceso de reconstrucción curricular upelista como la revisión permanente y flexible, que estimule la reflexión continua de nuestras prácticas, teorías y pensamientos filosóficos sobre el docente que estamos formando, en función del docente que demanda el entorno socio educativo que nos rodea.

De la misma manera, acercarnos a los valores y creencias de los estudiantes en formación inicial sobre su aprendizaje en el hacer de la investigación, nos proporciona la oportunidad de conocerlas, para así identificarlas, explicitarlas y comprenderlas, y de esta manera generar reflexiones que conduzcan hacia

cambios duraderos y significativos en el saber hacer docente en nuestra casa de estudios. Al respecto, Villorrio (1982) lo afirma, al expresar que: “*La intención de cualquier proceso formativo docente tiene estrecha relación con construir “creencias más o menos razonables y fundadas”* (p. 32). Igualmente Reyes (cit. por. en Barón, et al, 2009) refiere que:

Sólo a través del autoconocimiento de la manera cómo conciben el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, se podrán detectar las fortalezas y debilidades formativas, para combatirlas y estar a la altura de las demandas actuales. (s/p)

Para finalizar, asumimos que siendo la formación en investigación educativa el entendimiento de los problemas educativos enmarcados en un contexto social determinado, el laboratorio del educador está en la cotidianidad, en su diario vivir, en cada clase que orienta, en cada estudiante que ve, en cada palabra en el libro de texto, en el cuaderno, en la mirada, allí donde ejerce dominio y poder, allí donde tiene la palabra. Es decir, desde la universidad debemos facilitar la visión y la acción que implica que el docente en formación y el que está en ejercicio asuma la cotidianidad de su institución educativa, como parte de un campo de investigación; lo cual significa entonces retomar sus actos educativos (actos pedagógicos, actos administrativos, actos de bienestar y de trabajo social, entre otros) como concreción de la totalidad, los cuales se seleccionan y se consideran como campos singulares de acción investigativa para reconstruirlos teórica y vivencialmente.

De esta forma, en palabras de Rodríguez Jiménez (2009) se es docente- investigador en todos los ámbitos de la vida y por esta razón se pretende romper el paradigma que la concibe como una práctica de “sabios” y promueve el desarrollo de un docente investigador en donde la investigación sea su método de formación; formación que da sentido a la investigación.

## Referencias

Barón, G., Padilla, J. Guerra, Y. y Martá, J. (2009). Obstáculos epistemológicos en la labor del docente neogranadino. *Revista Educación y Desarrollo Social*, Vol. 3, No. 2. Colombia: Universidad

Militar de Nueva Granada. Documento en línea. Disponible en: <http://www.umng.edu.co/web/revistas/revista-de-educacion-y-desarrollo-social/espanol/publicaciones-antteriores/revista-vol.-3-no.-2>. [Consulta: 2013, febrero 12]

Beillerot, J. (2006). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bravo, G. (2003). La UMCE, la investigación universitaria y la sociedad del conocimiento. *Revista Intramurus* Universidad de Chile. 13 (12) [Revista en línea]. Disponible en: [http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros\\_n12\\_a12.html](http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n12_a12.html). [Consulta: 2006, julio 27].

Calvo, G. (2002). El docente: responsable de la investigación pedagógica. En: Osorno, M. (2002). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar. Investigación e innovación en el aula. V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica IDEP: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación*. Bogotá, 9-11 jul. Documento en línea: Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen5c.htm>. [Consulta: 2006, julio 27]

Campero, B. (2005). Metodología cualitativa. Posiciones teóricas. *Revista Candidus*. Año 2 N° 6. Venezuela.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España. Ediciones Morata.

Gómez, G. (2001). *Competencias, educación y formación profesional*. Ponencia. III Congreso de Educación. Colombia: Barranquilla.

Enríquez, P.G. (2007). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. Argentina: Ediciones Lae. Libro en línea. Disponible en [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos/Libro\\_Docente\\_Investigador.htm](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Docente_Investigador.htm). [Consulta: 2013, enero 12].

- Gutiérrez, G. (1998). *Metodología de las Ciencias Sociales II*. Colección textos universitarios en las Ciencias Sociales. México: Harla.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5).
- Hurtado, I. y Toro, J. (1999). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Tercera Edición. Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Ley de Universidades* (1970). Gaceta Oficial No. 1429. Extraordinario de fecha 8 de Septiembre de 1970.
- Leyton, M. (2003). El Currículum de la Formación Docente en América Latina. *Revista Intramurus* Universidad de Chile. 13 (12)[Revista en línea]. Disponible en: [http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros\\_n12\\_a12.html](http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n12_a12.html). [Consulta: 2006, julio 27].
- López, L., Pérez, C., y Cáceres, M. (2004). Maestro investigador: un reto en la formación. *Revista de Pedagogía Universitaria*. Vol.9. No.3. Disponible en: [http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC0QFjAC&url=http%3A%2F%2Fvi.mes.edu.cu%2Fpeduniv%2Findex.php%2Fpeduniv%2Farticle%2Fdownload%2F294%2F285&ei=EmLaU\\_XBaXesASmN4KADw&usg=AFQjCNELQrxCUMPM\\_U-ECCbMPGqby4s8Yg&sig2=Ncgb\\_mlb0JYFd7jNRrbBzw](http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC0QFjAC&url=http%3A%2F%2Fvi.mes.edu.cu%2Fpeduniv%2Findex.php%2Fpeduniv%2Farticle%2Fdownload%2F294%2F285&ei=EmLaU_XBaXesASmN4KADw&usg=AFQjCNELQrxCUMPM_U-ECCbMPGqby4s8Yg&sig2=Ncgb_mlb0JYFd7jNRrbBzw) [Consulta: 2012, junio 9].
- Mandolini, G. E. (2006). *Trabajando en la construcción de un docente investigador*. II Encuentro sobre experiencias grupales innovadoras en la docencia universitaria. Universidad Complutense Madrid, 26- 27 junio 2006. Documento en línea. Disponible en: <http://www.fediap.com.ar/material/JornadasNacionales2010/Presentaci%C3%B3n%20-%20Lic%20Graciela%20Mandolini.PDF> [Consulta: 2013, febrero 8]

- Mañalich, R. (1999). *Interdisciplinariedad y didáctica: Vías para la transformación del desempeño profesional*. Cuba: Impresión Ligera ISPEJV.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004). *Plan Liceo Bolivariano: adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano*. Caracas: Viceministerio de Asuntos Educativos.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en la educación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Piñero, M., Rondón, L. y de Piña, V. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: Una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Revista LAURUS*, Vol. 13, Núm. 24, mayo-agosto. Caracas: UPEL. Vicerrectorado de Docencia.
- Piñero, M., y Rivera, M. (2008). Transversalidad e integración de competencias específicas en, por y para las TIC y la investigación en la formación de formadores. *Revista LAURUS*. Caracas: UPEL-Vicerrectorado de Docencia.
- Piñero, M., y Rivera, M. (2013.) *La Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Posada, J. (2007). La subjetividad en las ciencias sociales, una cuestión ontológica y no epistemológica. *Cinta de Moebio* N° 25. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. [Revista en línea]. <http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/25/posada.htm> [Consulta: 2007, noviembre 15].
- Quintero, J., Munévar, R. y Yépes, J. (s.f.). *Aula Investigativa: un espacio para construir saber pedagógico*. Documento en línea. Disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no26/Aula/Resumen.htm> [Consulta: 2013, enero 11]

- Rodríguez, Y. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Revista Teoría y praxis investigativa*, Volumen 4 - No. 1, Enero-Junio. Documento en línea. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3726621.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3726621.pdf) [Consulta: 2013, febrero; 2015; febrero]
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona-España: Granica.
- Schmelkes, S. (s/f). *La investigación en la innovación educativa*. S.m.r. Documento en línea. Disponible en: [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc\\_1.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc_1.pdf). [Consulta: 2013, febrero 15]
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Vega, L. (1999). El docente del siglo XXI: formación y retos pedagógicos. *Revista Española de Educación Comparada*. No. 5.
- Villorrio, L. (1982). *Crear, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- UPEL (1989). *Políticas de Investigación*. Caracas.
- UPEL-IPB (1998). *Proceso de reducción curricular de las especialidades de pregrado*. Barquisimeto: Subdirección de Docencia.
- UPEL (2000). *Políticas de Docencia*. Caracas: Vicerrectorado de Docencia.
- UPEL (2006). *Lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL*. Caracas: Vicerrectorado de Docencia.

UPEL (2006). *Lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL*. Caracas: Vicerrectorado de Docencia.

UPEL (2011). *Documento Base del Currículo: Propuesta*. Material no publicado. S.m.r. Disponible al lector interesado.

UPEL (2012-1). *Programa Instruccional del Curso Investigación Educativa*. Departamento de Formación Docente.

UPEL (2012-2). *Programa Instruccional del Curso Ejecución de Proyectos Educativos*. Departamento de Educación Integral. Docente.

**María Lourdes Piñero M.:** Lic. En Educación. Mención Cs. Sociales. Mg. Sc. En Planificación y Gerencia de la CyT. Mg.Sc. en Gerencia Educacional. Doctorado en Ciencias, Mención Investigación. Estudios Posdoctorales en Gerencia. Coordinadora del Programa General de Investigación de la UPEL-IPB. Docente investigadora adscrita al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Coordinadora de la Línea de Investigación “Red de Investigación cualitativa en Educación”, adscrita al NIDIT. Barquisimeto, Venezuela.  
malopima11@gmail.com

**María Eugenia Rivera Machado R.:** Prof. en Educación, mención Estética. Mg.Sc. en Gerencia educacional. Doctorado en Ciencias de la Educación. Estudios Posdoctorales en Gerencia. Jefa de la Unidad de Bienestar Estudiantil de la UPEL-IPB. Docente investigadora adscrita al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Coordinadora del Núcleo de Investigación “Docencia, Innovación y Tecnología” (NIDIT) Barquisimeto, Venezuela.  
maninae@hotmail.com