

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

www.bdigital.ula.ve

Autora: Lisbeth Becerra

Tutor: Dr. José Cristancho

San Cristóbal, Enero de 2018

C.C Reconocimiento

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor
en Pedagogía**

Autora: Lisbeth Becerra

Tutor: Dr. José Cristancho

San Cristóbal, Enero de 2018

INDICE

	pp
LISTA DE CUADROS	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	vi
RESUMEN.....	ixi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULOS	
I. EL PROBLEMA.....	3
Visión del Problema.....	3
Visión Paradigmática.....	17
Objetivos.....	23
Justificación	24
II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	31
Investigaciones Previas	38
Bases Teóricas	38
Educación Media General en Venezuela	38
La Formación Docente.....	40
Práctica Pedagógica Investigativa.....	53
La Investigación en el Campo de la Educación.....	59
El Docente Constructivista.....	70
La Metacognición.....	74
Teoría de los Constructos Personales.....	76
III. EL MÉTODO.....	79
Visión Epistemológica.....	79
Paradigma de la Investigación.....	81
Método de Investigación	83
Proceso de Análisis	86
Unidades de Análisis e Informantes.....	91
Técnica de Recolección de los datos.....	92
Rigos y Credibilidad.....	93
IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	96
Dimensión Formación Inicial.....	98
Dimensión Formación Permanente.....	103
Categoría Formación.....	107
Dimensión Investigación en Pedagogía.....	112
Dimensión Investigación para la Pedagogía.....	115
Dimensión Investigación Científica.....	122

Categoría Formas de Investigar.....	131
Dimensión Función en la Practica.....	135
Dimensión Limitantes.....	138
Categoría Practica Pedagógica.....	143
V. ELABORACIÓN TEÓRICA.....	148
Aproximación Teórica a la Investigación en la Práctica Pedagógica de docentes de educación Media.....	148
VI. REFLEXIONES FINALES.....	156
REFERENCIAS.....	159
ANEXOS.....	170
A. Validación del Instrumento.....	171
B. Entrevista Dirigida a los Docentes.....	175
C. Unidad Hermenéutica.....	177
D. Codificación.....	206

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE CUADROS

Cuadro	Pp
1. Informantes entrevistados	58

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE GRÁFICOS

Cuadro	Pp
1. Tipo de relación entre Investigación Educativa y Práctica Docente.	78
2. Fundamentación Filosófica	82
3. Enfoque Epistemológico.....	92
4. Estructura del Método.....	95
5. Proceso de análisis e interpretación de los datos.....	99
6. Formación Inicial.....	112
7. Formación Permanente: Postgrados.....	116
8. Formación Permanente: otras Actividades.....	121
9. Formación Docente.....	124
10. Código Investigar lo pedagógico.....	126
11. Investigación en Pedagogía.....	131
12 Código enseñar investigando.....	133
13. Investigación para la pedagogía.....	135
14. Investigación Científica.....	140
15. Formas de Investigación.....	145
16. Función en la práctica.....	148
17. Elementos Limitantes.....	152
18. Práctica pedagógica.....	155
19. Organizado de los Resultados.....	157
20. Representación Gráfica del Constructo.....	170

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Autora: Lisbeth Becerra

Tutor: Dr. José Cristancho

Fecha: Enero de 2018

RESUMEN

La investigación docente no debe estar limitada a la educación superior, por el contrario es pertinente que los docentes en todos los niveles educativos del sistema escolar apoyen su práctica pedagógica con la realización de estudios que sistematicen sus experiencias y contribuyan al campo de la educación. Sobre tales consideraciones, se presenta la investigación que tiene como objetivo proponer un cuerpo de elementos teóricos sobre la investigación en la práctica pedagógica de docentes de educación media, que permitan la comprensión de cómo se desarrollan los procesos investigativos en su ámbito de acción pedagógica, contribuir con la construcción del conocimiento y acceder a nuevas formas de enseñanza. Se asume una visión epistemológica constructivista, con metodología Hermenéutico dialéctica, bajo el paradigma cualitativo, con trabajo de campo. Se sigue el método de la teoría fundamentada para el análisis de datos y la generación teórica. El escenario seleccionado es el Liceo Nacional Luis López Méndez y los informantes clave basados en un muestreo teórico serán seis docentes. La técnica que aplicada fue la entrevista semiestructurada. Para el análisis e interpretación de la información se realizó a la codificación abierta y axial de la información así como la categorización de los aportes recolectados para clasificar, organizar, sintetizar, comparar los datos obtenidos y proceder a su análisis e interpretación a través de la triangulación. Siguiendo el método de la teoría fundamentada de comparación constante. La validez se realizó según el juicio de expertos y fiabilidad está representada en la triangulación teórica. El estudio concluye con la presentación de la aproximación teórica según el constructo emergente que se revela en relación a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media.

Descriptor: Investigación, Práctica Pedagógica, Educación Media.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía sufre quizás, uno de los momentos más críticos en relación al cómo enseñar y formar individuos integrales, que puedan transformar realidades sociales, pues los contextos, formas de aproximarse al conocimiento, intereses y necesidades intelectuales de los estudiantes, producto de un mundo cambiante que ofrece multiplicidad de estímulos, ha llegado de forma vertiginosa, dejando rezagados a muchos docentes que no han podido hacer frente al ritmo acelerado y dinámico de la era contemporánea.

Al encontrarse el docente sin respuestas frente a las necesidades y exigencias de los estudiantes, la crisis de la educación se ha hecho evidente, los modelos pedagógicos no dan respuesta a la realidad que se presenta en las aulas de clase y se hace imperioso una ruptura paradigmática que reconstruya la práctica pedagógica, a partir de nuevos enfoques, basados en la generación de aportes que surjan desde las propias prácticas pedagógicas de los docentes, como agentes de cambio capaces de resignificar la educación para ellos mismos y sus estudiantes.

En este sentido, es importante para la transformación de la educación que el docente asuma posturas reflexivas orientadas a develar maneras de avanzar en la construcción de postulados pedagógicos que se ajusten a la realidad descrita, por lo cual resulta antagónico que el docente no emprenda investigaciones en su práctica pedagógica que le permitan dilucidar posibles formas de acción, estudiar problemas que guarden estrecha relación con la formación, los procesos de enseñanza aprendizaje, los contextos sociales que intervienen en dichos procesos y todo aquello que dentro de su experiencia pueda significar aportes al conocimiento pedagógico que trasciendan su propia práctica.

Ante ello, cabe señalar que la investigación constituye un recurso

valioso para los docentes pues ofrece la posibilidad de profundizar sus conocimientos, generar aportes en su disciplina o al área pedagógica, dar respuesta a problemas propios de su actividad formadora, reflexionar sobre su práctica y contribuir significativamente con la construcción de saberes en las ciencias sociales como en su profesión.

Aun así, cuando se habla de investigación los referentes inmediatos son los docentes universitarios o los investigadores expertos, dejando a un lado a los docentes que se desempeñan en otros niveles educativos pues, es común que el grueso de los aportes investigativos que pueden consultarse, son realizados por los mencionados inicialmente.

Sin embargo, la investigación no se limita a las altas esferas del conocimiento o a círculos académicos especializados, por el contrario debe formar parte activa de la práctica pedagógica de cada docente, independientemente del nivel en el cual se desempeñe, tomando en cuenta que las realidades, los contextos y particularidades de las instituciones o de la práctica del propio docente, marcarán los aportes que se realizan a través de los procesos de investigación que emprenda. Si se toma en cuenta que la práctica pedagógica constituye una constante reflexión por parte del docente, la investigación se conjuga para disertar, construir y deconstruir experiencias.

Ahora bien, en el nivel de educación media, contemplado en el subsistema de educación básica venezolano, es vital que el docente asuma la investigación como parte de su quehacer diario, para ello la formación que posee desde la universidad así como la formación continua en la cual debe estar inmerso a lo largo de su ejercicio profesional, marcan en gran medida la valoración y concepción que le dan a la realización de investigaciones como parte de sus funciones, a las habilidades que poseen para hacerlo, las ventajas que ofrece para mejorar su práctica y la riqueza teórico práctico que se encuentra inmersa en ella.

Actualmente, la educación media ha sido objeto de un impulso por parte del Estado venezolano, destacando la importancia de los procesos de

investigación desde las realidades docentes, como vía para dar solución a la crisis formativa, educativa y social que experimenta la educación. Las posibilidades de llevar a cabo investigaciones en la práctica pedagógica se encuentran sustentadas en normativas legales, incorporadas a las funciones del docente, que si bien no es obligatoria se traduce en una amplia gama de posibilidades para fortalecer su labor docente, además de reivindicar la figura del profesor ante las comunidades académicas.

El reto actual del presente estudio radica en la propuesta de un cuerpo de elementos teóricos a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media, que permita a los mismos aproximarse a prácticas investigativas dentro de su propia experiencias, como forma de vincular la teoría y la práctica a través de la reflexión contante, el aprendizaje continuo que conlleven a sentar los cimientos de formas de afrontar las realidades que viven así como la diversidad de situaciones que se le presentan.

Resulta importante considerar que el estudio se ubica en el contexto de la educación media general por considerar importante abarcar una investigación que guarde congruencia con los postulados teóricos y epistemológicos que la sustentan, en los cuales se evidencia que el docente es investigador desde su práctica pedagógica y que, la misma no se limita a grupos académicos investigativos o expertos universitarios, por el contrario debe ser llevada desde los propios docentes en cada uno de sus niveles escolares, por lo cual al formar parte la investigadora del subsistema de educación básica, específicamente en el nivel de educación media general, se desarrolla el estudio que pretende generar aportes teóricos pedagógicos basados en un proceso de investigación dotado de validez y fiabilidad científica.

Además, en la investigación que se propone se evidencia una problemática asociada a la carencia de investigaciones en la práctica pedagógica de los docentes de educación media, producto ello de una

formación que se encuentra desvinculada de la investigación así como de elementos que han limitado a los docentes para emprender la tarea investigativa que corresponde.

La investigación que se presenta se estructura en Capítulos, en el primero se presenta la problemática a través de la visión del problema, visión paradigmática, objetivos, justificación e importancia de la misma. En el segundo Capítulo se esboza el marco referencial que contiene los estudios previos y bases teóricas que dan sustento a la investigación. En el tercer Capítulo se hace referencia al método, considerado bajo el enfoque cualitativo, apoyado en la investigación documental y de campo. El método alude a teoría fundamentada y en un enfoque fenomenológico y hermenéutico, y se expone proceso de análisis e interpretación de los datos en teoría fundamentada, los informantes e instrumentos a utilizar.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis e interpretación de los datos producto de la codificación y categorización que guía la teoría fundamentada. En el quinto capítulo se presenta la aproximación teórica a la investigación en la práctica pedagógica y finalmente, en el capítulo seis se refieren las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO I

VISIÓN DEL PROBLEMA

La sociedad contemporánea, se encuentra inmersa en un mundo que afronta cambios permanentes desde puntos tan diversos como la política, la ciencia, la tecnología o los intereses económicos que mueven la sociedad y que, requieren profesionales aptos de seguir el ritmo acelerado de transformación en todos los ámbitos sociales, para contribuir con el progreso de la humanidad y el legado a las futuras generaciones.

Cabe señalar que la cultura también experimenta transformaciones importantes que exigen, de modo imperioso, un proceso de innovación, cambio y transformación de los sistemas educativos, en la búsqueda del desarrollo humano (González, 2005), por lo cual se requiere que, a la par de todo lo que ocurre, los docentes asuman el reto de avanzar en sus prácticas para contribuir con la construcción de mejores sociedades, sistemas educativos más efectivos, capaces de encontrar formas de encarar las necesidades y exigencias de sus estudiantes y de emprender los retos formativos que implica la práctica pedagógica del siglo XXI.

Emprender estos cambios no ha sido tarea sencilla, a pesar de los cambios paradigmáticos y epistemológicos que han ocurrido desde la aparición de las primeras propuestas pedagógicas en el siglo XVIII, con visión del educador como epicentro de la sabiduría que formaba para la obediencia y disciplina de sus estudiantes, hasta propuestas constructivistas orientadas a ver el docente como un individuo que guía el proceso formativo y con un amplio perfil profesional, profundos saberes pedagógicos que le permitirán emprender su práctica pedagógica enmarcada en el humanismo, la inclusión, la capacidad de innovación y de generar aportes a su propia práctica, la realidad circundante dista de alcanzar los propósitos de los nuevos enfoques pedagógicos.

En palabras de Mosquera (2014), se escuchan elocuentes discursos y oratorias sobre la crisis de la educación, pero en el accionar docente se continúa haciendo lo mismo. Cabe cuestionarse entonces que ha pasado en realidad con las propuestas pedagógicas contemporáneas, ¿se ha quedado la pedagogía y su práctica anclada en posturas positivistas asociadas a la pedagogía tradicionalista?, la respuesta no resulta sencilla. El propio autor acota que "...se nace en esa cultura, marcada por vestigios positivistas" y la realidad que circunda a la práctica pedagógica en realidad se encuentra marcada por un accionar orientado a la repetición, al control y la disciplina, y los docentes por su parte, aunque puedan sentirse abrumados por las problemáticas que afrontan día a día en los contextos escolares, que no encuentran respuestas y requieren una reestructuración que surja desde los propios docentes, siguen en muchos casos, siendo perplejos observadores que aún no atinan a proponer formas de solucionarlas.

La crisis de la educación tiene entonces mucho que ver con el docente, con su actuación como pedagogo que dirige su propia práctica, que construye y deconstruye formas de mediar el conocimiento con sus estudiantes, que propone alternativas cuando otros se encierran en lo negativo, que emprende desde su propia reflexión una búsqueda orientada a transformar lo que no sirve, lo que obstaculiza "Es imposible un cambio si se continúa haciendo siempre lo mismo. Hagamos pues cosas diferentes, innovadoras, desde la práctica pedagógica docente" (Mosquera, ob.cit, p. 222).

Se alude de esta forma a la importancia que tiene para la crisis educativa actual emprender una práctica pedagógica que trascienda las funciones tradicionales que se asocian a ella como docentes dedicados a "dar clases" y los docentes se conviertan en profesionales comprometidos en la construcción de nuevas visiones paradigmáticas que contribuyan directamente con la generación del conocimiento necesario para superar los cambios globales, sociales y culturales que inevitablemente han hecho mella

en todos los niveles de la educación. Es necesario resaltar que, en palabras de Zuluaga (1999) “La práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (p. 46). La práctica pedagógica como noción fundamental de la reciprocidad entre docente y su quehacer, la forma de desenvolverse en el aula, con sus estudiantes, a los contenidos, a las formas, las experiencias que tienen lugar en el ámbito escolar y los saberes del propio docente. Al respecto, Tezano (2010), sostiene.

La noción de práctica pedagógica devuelve, por una parte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar entendido como el oficio de los docentes, responsabilizados históricamente por la sociedad, de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales, que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones. Así mismo, permite actualizar, poner nuevamente en acción, la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la *relación maestro-alumno* (p.42)

Es desde la práctica pedagógica del docente, desde donde se establecen los avances educativos, su forma de acceder al conocimiento, de renovarlo y de hacer que sus propios estudiantes se aproximen a mejores formas de aprender, concreta la razón de ser de su profesión. La práctica pedagógica no debe considerarse una mera aplicación directa de las teorías pedagógicas, sino un escenario complejo, incierto, cambiante donde se producen interacciones dialécticas que el docente debe analizar y si es necesario cuestionar, para convertirse en espacios generadores de nuevos conocimientos

La práctica pedagógica es una noción ininteligible, como plantearon Herbart y Claparède es el ejercicio de la enseñanza y, como ejercicio simboliza que el docente comete errores, prueba, experimenta, corrige,

desarrolla nuevos procedimientos que le permitan el desempeño tanto exitoso como favorecedor con sus estudiantes de acciones formativas, con valor significativo, resultados a largo plazo así como cambios en la sociedad y contextos circundantes. Latorre, (citado por Molina, 2010) desde esta posición argumenta que “teoría, práctica, investigación y enseñanza mantienen una relación estrecha. Puesto que la práctica de calidad se debe apoyar en la investigación, al mismo tiempo ser el espacio para que la investigación indague, analice y aplique” (p. 112)

Cuando el docente va más allá de un rol pasivo dentro de las instituciones escolares y permite ser conflictuado por esa realidad que percibe en sus aulas e instituciones será capaz de establecer acciones surgidas desde su experiencia, su propio vivir, su camino recorrido, para elevar su proceder en pro de la formación de sus estudiantes y de la suya misma como “individuo que enseña y aprende” (Uttech, 2006), que desde su práctica pedagógica encuentra soluciones a sus problemas profesionales, al estar consciente de la necesidad de poseer las herramientas teóricas y metodológicas para ello, traspasando lo que posiblemente se le exige en el plantel escolar junto a las posibilidades de actuación que ofrece la institucionalidad.

En todo momento la práctica pedagógica, se constituye en un sistema de reflexión, crítica, confrontación, validación, deconstrucción y retroalimentación de saberes (Herrera, 2010), siendo relevante que el docente sea examinador de su propio actuar, corrija, reformule, proponga, desarrolle dentro de su labor formativa, conocimientos producto de su labor que ayuden a alcanzar los propósitos educativos, basados en aportes significativos, que se sustenten en corrientes epistemológicas y axiológicas pues queda claro que “El alejamiento del mundo de la producción..., ha generado una práctica pedagógica libresca, reproductora y no generadora de conocimiento, instructiva y no formativa para la vida, contribuyendo al deterioro de la educación y la obsolescencia de la escuela. (Hernández,

citado por Contreras y Contreras, 2012, p. 42)

Es de asumir la práctica pedagógica como un espacio de indagación, cuestionamiento del ser y hacer como maestro, probar los conocimientos, problematizarlos para incorporar reflexiones basadas en la conflictuación del propio docente, para deconstruir y construir conocimientos que servirán como aportes pedagógicos al ejercicio de la enseñanza.

Desde este mismo planteamiento, se comprende que las diversas situaciones que se presentan en los contextos escolares, que requieren docentes capacitados, motivados, interesados por dar solución y ser partícipes activos de la construcción del saber profesional, van a depender del ámbito escolar en el cual se desempeñen, pues cada nivel educativo requiere acciones inherentes a sus particularidades- aunque se compartan elementos problematizantes- “esta situación obliga al educador, a encontrarse consigo mismo, y a la necesidad de contar con herramientas teóricas, y metodológicas para conocer a profundidad tanto el medio, como a sus educandos” (Recio, 1995, p.24).

Es evidente que en la profesión docente, los cambios vertiginosos estimulan un replanteamiento de las funciones que los maestros cumplen dentro y fuera del aula de clases, lo que si es cierto es que el docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando, construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula (Díaz, 2006)

Dentro de la práctica pedagógica del docente la investigación establece, según Ander-Egg (1992) "... un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado, crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos,...-una búsqueda, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales,-o mejor-, para descubrir falsedades parciales."(p. 57) es a través de ella que podrá acceder a nuevos

saberes, construir y dilucidar hipótesis sobre su propio actuar, desarrollar procesos formativos, comprobar las teorías que otros investigadores han propuesto, que llegaron a ellos como hechos irrefutables. Cabe señalar que la práctica pedagógica no puede centrarse únicamente en reconocer el valor de los estudios de “los investigadores” y aceptarlos como válidos para sus actuaciones cotidianas. (Cochran-Smith y Lytle , 2002)

La necesidad de concretar la investigación docente en todos los niveles educativos y no sólo desde las universidades, está cambiando visiblemente, producto del deterioro de la educación, de la imposibilidad de dar respuestas concretas a los problemas que se evidencian cuando los estudiantes ingresan a cursar estudios superiores y al propio deterioro de los valores que es palpable en la realidad venezolana, ligados a la crisis educativa que se vive. Uttech (2006) es precisa al plantear:

Tradicionalmente, los maestros han sido receptores de investigaciones educativas y sujetos investigados, pero ahora entendemos que el docente que pasa todos los días y todas las horas en el aula, puede estar en la mejor posición para comprender lo que está pasando con los niños y las niñas, o por lo menos ofrecer un punto de vista único y fundamental. (p.141)

Es precisamente en las aulas de clase y en el contacto diario con sus estudiantes, que el docente puede aproximarse a la solución de los problemas basados en la forma como enseña, aprenden, reflexionan, las limitantes, intereses, desaciertos pedagógicos y muchos aspectos que están al alcance de su diario vivir al constituirse como un investigador que actúa teniendo como referente un laboratorio natural, en intercambio directo con el contexto real que requiere sus aportes para mejorar la práctica pedagógica.

Stenhouse (1987) sostiene que para que la enseñanza mejore de forma significativa, es preciso crear una tradición de investigación que sea accesible a los docentes y, dentro de educación básica esto ha sido un factor debilitado aunque los teóricos apoyan que el rol de investigador es inherente a la profesión docente (Cochran-Smith y Lytle 2002; Imbernón,

2011; Tonucci, 2014) pareciera ser que ser un maestro-investigador es un acto de rebeldía, contradicción a la actuación común del docente de aula, en los niveles de educación precedentes al universitario, pues se deja de ser un mero lector de estudios educativos que le dicen qué hacer en su aula.

Además, Stenhouse, (1996) establece que el docente, debe y puede hacer investigación educativa para 1) fortalecer el criterio del docente perfeccionando así por autogestión su propia práctica; 2) enriquecer el *currículum*, pues el conocimiento es como un espiral que se devuelve; y 3) generar una comunidad docente crítica. El aula es el laboratorio donde ya trabajan los docentes. Esta tarea no es fácil, cuando se piensa en el perfil y las funciones que se esperan de los docentes actualmente, los resultados son abrumadores.

No solo se espera de ellos que sean profesionales capacitados, éticos, morales, con amplio conocimiento en su disciplina, además deben ser orientadores, servidores sociales, empáticos, proactivos y sobre ellos recae la responsabilidad en la formación integral de individuos capaces de hacer frente a la sociedad globalizada en la cual se desenvuelven, Marina, Pellicer y Manso (2015) consideran que

La enseñanza básica, en su mayor parte obligatoria, se ocupa de ayudar a todos los niños y niñas para que configuren su personalidad, su autonomía, la configuración de su inteligencia, su talento, su futuro, el sistema de valores en que se funda la convivencia democrática. Los docentes han de tener, por ello, sea cual sea el nivel en que trabajen, un buen conocimiento de las materias que van a impartir, pero también una idea clara de cómo funciona la inteligencia humana, de cómo son los procesos de aprendizaje, de cómo se decide, se realiza y se evalúa el comportamiento, del modo cómo se desarrolla la personalidad, del papel que juega cada ciencia dentro de la cultura humana, de que conocimientos y competencias deben tener todos los ciudadanos (p.82)

Aunque la masificación de la educación como elemento dinamizador de la visión educativa, se alcanzó globalmente en un consenso mundial de la UNESCO sólo hasta el año 1990, con la declaración mundial de la

educación para todos, la cual refleja la intención de garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta sean cubiertas, ya en Venezuela, desde finales del siglo XVII la educación como proceso formador-transformador, se encuentra inmerso en un ciclo de propuestas y reformas que hasta el día de hoy buscan dar respuesta a contrariedades ligadas directamente con la formación, desde las etapas más tempranas del ser humano.

Partiendo del diagnóstico sobre la problemática de la educación venezolana, el Estado viene desarrollando desde hace varios años propuestas pedagógicas centradas en la educación de niños, niñas y adolescentes, como parte del continuo humano, concentrando en los primeros niveles educativos esfuerzos para lograr la transformación social que tanto se necesita. A tal fin, para el año 2007 se crea la educación bolivariana con un ideario pedagógico fundamentado en las ideas de Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora. La educación bolivariana se concentra en el subsistema de educación básica, integrado, que según lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (2009, art. 25) comprende:

Los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años. El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. El nivel de educación media comprende dos opciones: educación media general con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años, de primero a sexto año. Ambas opciones conducen a la obtención del título correspondiente.

La enseñanza y el aprendizaje se fundamentan pedagógicamente en el pensamiento de Vigotsky: teoría histórico social, Freire: pedagogía del oprimido y el pensamiento complejo. Los principios de la propuesta curricular se definen como unidad en la diversidad, constante revisión, indagación, búsqueda del conocimiento, participación, interculturalidad, equidad,

educación permanente, atención a las diferencias y desarrollos individuales, integridad, educación y trabajo. Es pertinente señalar que, a pesar de las iniciativas de transformación educativa en el país, ninguna reforma de la educación tiene posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes, pues como plantea Freire (1979):

...los cambios en la praxis pedagógica no se dan solamente por nuevas disposiciones administrativas o por requerimiento de una nueva teoría curricular, sino que también se dan como consecuencia de los procesos de reflexión e investigación que realice el docente y que consecencialmente cambie su forma de intervención pedagógica, es decir su saber profesional. (p.12)

Esta posición es asumida por la investigadora, pues es su criterio la práctica pedagógica debe estar apoyada por la investigación constante como forma de avance, generación de conocimiento, autorreflexión y aportes a la profesión docente desde el seno de los propios planteles escolares.

Martínez (2007), considera que para el docente la necesidad de investigar en educación en los centros e instituciones educativas surge desde la curiosidad. Solo cuando las interrogantes del cómo, el por qué, el cuándo, invaden a los maestros, estarán dispuestos a dedicar su tiempo a responderlas, para lo cual es necesaria la consulta, el discernimiento, el ensayo, el error, la discusión con otros, la construcción de sus propios puntos de vista, esto se traduce, entre otras cosas, “en la mejora de las prácticas educativas, de aprendizaje, de enseñanza, en las dinámicas de interacción en la familia, en las aulas, en los centros, en los rendimientos académicos del alumnado y en la calidad educativa” (Martínez, *ob.cit*, p. 12)

Por su parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el Sistema Educativo Bolivariano (2007) plantea que “Para llevar a cabo y perfeccionar su labor, el docente debe sustentar su práctica en un enfoque epistemológico que le permita obtener mejores resultados en la formación de sus estudiantes” (p.35). Se establece desde el basamento legal de la educación venezolana la necesidad y oportunidad para que sean los

docentes quienes adopten enfoques teóricos y prácticos que les permitan la construcción de conocimiento dirigido a dar respuestas a las necesidades ontológicas desentrañadas de la realidad contextual y escolar que vive.

En concordancia con esto, El Ministerio del Poder Popular para la Educación establece en sus Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2011) que “ la maestra, el maestro, la profesora, el profesor, son investigadores en la acción que reflexiona, colabora y diseña su propia práctica” (p. 15), por lo cual se rompe el estigma que circunscribe los procesos investigativos a expertos o profesores universitarios, ya desde la normativa legal venezolana, el maestro de educación básica, requiere realizar aportes a la construcción del conocimiento científico y pedagógico.

Seguidamente, el documento amplía la visión investigativa de la educación básica al asegurar que debe fomentar la creación, profundización del conocimiento y saberes con su práctica permanente, que generen insumos que impulsen la educación emancipadora de calidad con pertinencia social, cultural e histórica permitiendo la concreción de procesos de transformación integral donde se logre: a) Promoción de estrategias innovadoras. b) Promoción de indicadores ajustados a la realidad educativa. c) Construcción de nuevos paradigmas. d) Profundización y democratización del conocimiento. e) Impulso de la educación liberadora. e) Conciencia del liderazgo de las maestras, los maestros, las profesoras y los profesores y su protagonismo en las transformaciones sociales. f) Metodología interdisciplinaria. (*ob.cit*, p.16)

La profesión docente enfrenta en la actualidad retos palpables, traducidos en los cambios acelerados de las formas de acceder al conocimiento de sus estudiantes, las transformaciones sociales, las crisis económicas y políticas que enfrentan los países y que hacen, inevitablemente, mella en los procesos formativos que establecen la razón de ser de la educación.

Ser docente en el siglo XXI requiere que los docentes asuman que, tanto

el conocimiento como sus propios estudiantes, avanzan de forma acelerada y que para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho de aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redoblado por parte de los mismos docentes por seguir aprendiendo. (García, 2011).

La problemática que se evidencia en la educación media general por lo tanto, requiere la activación de los docentes en su rol como investigadores, capaces de intervenir realidades, estudiarlas, analizarlas y consolidar procesos sistemáticos que generen aportes teóricos vinculados a sus estudiantes, colegas y contextos particulares pues la preocupación ha dejado de ser privativa de especialistas investigadores para pasar a ser una necesidad imperiosa que permita a la humanidad superar la crisis educativa en la que se encuentra inmersa.

González, Zerpa, Gutierrez y Pirela (2007) expresan “cualquier profesional de la docencia vinculado al mundo de las instituciones, está llamado a desempeñar un papel clave como investigador de su propia práctica con la finalidad de mejorar su formación, su desempeño en el aula, escuela y comunidad” (p. 280), aunque es necesario acotar que durante muchos años los docentes de aula en Educación Básica, subsistema a los cuales se encuentran adscritos los docentes del subsistema de educación media general, han sido sujetos pasivos de investigaciones que surgen desde el seno de las universidades, “instituciones reconocidas socialmente como productoras de conocimientos, a quienes se les atribuye el rol de investigadores universalmente”, (Cochran-Smith y Lytle 2002, p. 12) lo cual ha derivado en que los docentes de aula reciban las teorías planteadas, asuman los preceptos en su práctica pedagógica y se mantengan alejados del mundo investigativo que forma parte vital de su labor.

Sin embargo, al ser el docente de aula un participante silencioso de la construcción de teorías y conocimientos en investigaciones que otros realizan por él, en consideración de Imbernon (2011) “La fractura entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la aplicación, ha sido

históricamente abismal” (p. 07). La profunda coyuntura entre estos elementos ha devengado en una limitación para el docente de educación básica pues, “Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar las teorías implícitas, creencias, valores, y artefactos que configuran su práctica” (Pérez, 2010, p. 47) es así que dan respuestas a las problemáticas educativas que afrontan, por lo cual cuando el docente se encuentra distante de las investigaciones que otros realizan por él, los resultados y las propuestas allí contenidos no tendrán relevancia en su práctica pedagógica, solo cuando su visión, saberes, experiencias se ven involucradas, procurará cambios en su ejercicio de enseñanza.

Debido a que durante décadas los docentes de educación básica han sido dejados a un lado por los círculos de investigadores especialistas, que han tomado las aulas de clase para recolectar información valiosa sobre conductas, gestión, planificación, didáctica, relaciones docente-alumno y gran diversidad de temas que sólo pueden evidenciarse directamente en los contextos escolares específicos (Cochran-Smith y Lytle 2002), las aproximaciones teóricas basadas en aportes realizadas por maestros son mínimas y los procesos investigativos que se llevan a cabo en su mayoría están dirigidos a cumplir requisitos académicos de formación continua en el profesorado y ha resultado imposible por ello, superar la creencia según la cual los profesores de niveles educativos diferentes al universitario, se preparan solo para impartir clases y enseñar una asignatura, no para participar en la producción de conocimiento.

Es así que, la construcción de conocimiento teórico-práctico por parte del docente está sujeta a las concepciones que tengan sobre lo que significa la investigación en su práctica pedagógica, concepciones basadas en su formación, las acciones que emprende, los procedimientos que maneja, los resultados que obtiene, el estímulo que recibe y los conocimientos para sistematizar sus reflexiones, por lo cual García y Rojas (2003) han acotado

que éstas sustentan su sistema conceptual, desde el cual juzga y toma decisiones referidas a diversos aspectos de su praxis pedagógica; es posible, sin embargo, que el docente no esté consciente de esto

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) aclaran que las concepciones de los profesores sobre la educación, contenidos, procesos propuestos por el curriculum, o sus condiciones de trabajo, los llevarán a decidir y actuar en la práctica. De acuerdo a las concepciones de cada docente, los mismos se inclinarán por diferentes textos, afectará sus decisiones sobre las estrategias formativas que emprenden, la evaluación, la temática que deben profundizar, los problemas que deben atender con sus alumnos, etc, pues son las concepciones las que guían consciente o inconscientemente el actuar docente. Por lo cual, la opinión y valoración de los docentes sobre investigación estarán relacionadas entonces con su propia experiencia, con el acercamiento que haya tenido a los procesos sistemáticos en su rol profesional, afectando directamente su interés por realizar aportes epistemológicos a su propio actuar, reflexiones que satisfagan necesidades de sus estudiantes y repuestas a los problemas que enfrenta.

Cabe aclarar que las concepciones que una persona tiene acerca de algún tópico particular son difíciles de cambiar (García y Rojas, 2003) en el caso de los docentes las concepciones referidas a la investigación pueden transformarse solo producto de la insatisfacción o dificultad para resolver los problemas propios de su práctica pedagógicas al considerar otras alternativas, continuar formándose, aplicar procedimientos precisos, aprender a sistematizar sus experiencias, es decir cuando sea capaz de hacer la conexión entre sus concepciones previas y los postulados de teorías actuales aplicables a la educación.

Es evidente que los modelos pedagógicos que permean las prácticas pedagógicas no han dado respuesta a las necesidades que enfrenta el campo educativo, se vive actualmente una crisis educacional que golpea evidentemente la educación media y se expresa en el ausentismo, deserción

y repitencia, lo cual habla mucho de los errores que se están cometiendo en la formación de los escolares, producto de prácticas pedagógicas tradicionalistas que se centran en la transmisión de contenidos, reproducción de saberes, cumplimiento de planificaciones y de los lineamientos emanados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, desempeñando su rol esencial en la aplicabilidad del currículo, pero que, “debe complementarse con una preparación intelectual, reflexiva, investigativa que permita estructurar un compendio de concepciones extraído de discusiones, análisis, reflexionadas y fundamentados en métodos y empíricos verificables y desde ésta elaborar ciencia y probablemente se modificaría las prácticas educativas” (Rodríguez, 2010, p. 63)

VISIÓN PARADIGMÁTICA

Dimensión Ontológica, Epistemológica y Teórica,

Las consideraciones realizadas sobre el objeto de estudio muestran la necesidad de establecer las perspectivas teóricas, ontológicas y epistemológicas a las cuales se circunscribe la investigación. Desde la visión ontológica el estudio considera al docente de educación media como un individuo capaz de realizar aportes significativos a su práctica pedagógica desde procesos investigativos que permitan estudiar, analizar, sentar posición respecto elementos propios del arte de enseñar y del contexto escolar específico que requiere de propuestas pedagógicas coherentes con las necesidades comunitarias, sociales e individuales de los estudiantes.

Epistemológicamente, consigue sustento en el paradigma constructivista desde el rol del docente en la enseñanza, que lo comprende como un profesional reflexivo que piensa críticamente en su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto. Es conveniente señalar, la noción de paradigma, en palabras de Kuhn, (2004) “... éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante

cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13). Ante ello, el constructivismo se perfila desde lo epistemológico como una propuesta sobre el análisis del conocimiento, sus alcances y limitaciones, lo cual se ajusta al presente estudio en tanto que, guiado por los procesos investigativos, el docente puede desarrollar saberes significativos basados en el aprender a aprender, que incorpora en su práctica pedagógica.

El genuino investigador busca la comprensión de fenómenos y procesos, más que la acumulación de datos, partiendo de la experiencia la somete a cuestionamiento, la reelabora (González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007), es decir, el docente como generador de conocimientos para él y para la pedagogía, reflexiona desde su práctica, la reconstruye, le asigna nuevos significados que son punto de partida para dar respuesta a la problemática escolar que evidencia, desde un proceso constructivo que parte desde su interior. En este sentido, Hernández (1997) acota:

Es necesario que el nuevo maestro constructivista explore, descubra y construya, en forma paulatina una nueva manera de pensar en la enseñanza, pues de lo contrario, sólo acatará órdenes institucionales para cubrir un cierto plan "constructivista" sin actuar en congruencia directa con él. (p.14)

En consecuencia, la práctica pedagógica repetitiva, conformista, despreocupada por la indagación, por la transformación de las formas de enseñar para que resulten pertinentes en la sociedad actual, globalizada y tecnologista, se convierte en un modelo tradicionalista disfrazado de cambio. En el movimiento y desarrollo de estos últimos años de la pedagogía y la educación, se refleja también el progreso de la ciencia, el crecimiento del conocimiento en los maestros.

El constructivismo reconoce según Pérez (2005) la participación activa del sujeto en la construcción del conocimiento, por lo cual un docente investigador deja de ser un agente pasivo en la interpretación del mundo externo para convertirse en un co-constructor de lo que observa, procesa,

analiza, reflexiona y traduce en saberes que fortalecen su práctica pedagógica, en productos tangibles de su aprendizaje a través de los procesos investigativos que emprende para ahondar en situaciones propias de su labor formativa y escolar.

Tomando en cuenta el paradigma constructivista enfocado a la práctica pedagógica del docente, comprendido en un proceso dinámico e interactivo a través del cual, la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente, se suscriben las teorías que respaldan y constituyen otro referente epistémico en torno a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes, necesaria para el avance de la educación media en Venezuela e impulsada por el Estado como elemento clave para la consecución de la educación humanista, transformadora, liberadora, propuesta en la normativa escolar.

El basamento teórico de la metacognición como forma de control de la actividad mental, crítica y reflexiva de los docentes sobre sus saberes, formas de aprendizaje, experiencias, control y regulación de cualquier operación mental, memorización, atención, percepción, comprensión, comunicación, etc, (Burón, citado por Tesouro, 2005, p. 137) se perfila como clave en los procesos investigativos que debe llevar a cabo el maestro de educación media, mediado por el pensar y repensar de sus conocimientos, sus prácticas, sus formas de aproximarse a la realidad, las respuestas que puede emitir, el cómo puede intervenir en la misma, que se inicia el impulso necesario para asumir postura de actor investigador, que busca la construcción de conocimiento perdurable que transforme la práctica pedagógica y sirva de aporte al sistema educativo en el cual se desempeña.

En relación a ello, Tesouro (*ob.cit.*) expresa que “La meta-cognición es la que determina el control de nuestra actividad mental y la autorregulación de las facultades cognitivas que hacen posible el aprendizaje humano y la planificación de nuestra actuación inteligente.”(p.138). Esta idea supone que el docente haciendo uso de procesos metacognitivos, recabe, produzca,

evalúe, reformule información de su propia práctica pedagógica y emprenda acciones que le permitan el control de su intelecto y por ende la realización de aportes teóricos y prácticos basados en la investigación como producción de conocimiento.

Aunque tradicionalmente, el docente de educación media ha fungido como simple transmisor de conocimientos elaborados por intelectuales e investigadores universitarios, esta visión paradigmática está cambiando con el devenir histórico, las deficiencias escolares, la problemática que se ha agudizado en los niveles educativos iniciales, que trasciende desde las instituciones escolares a la propia sociedad, demostrando la imperiosa necesidad de producir aportes investigativos desde estos espacios, en manos de los maestros que hacen vida, trabajan, vivencian y son responsables directos de sus estudiantes pues el docente, mantiene un diálogo interactivo con lo que pasa en el aula, con los saberes y los haceres, siendo el verdadero protagonista, constructor del cambio. “Esto define al docente investigador que, desde la reflexión metacognitiva, coordina teoría con praxis, evidencias y supuestos.” (Moreno, 2004, p. 38).

Este nivel superior de aproximación al conocimiento coadyuva en la visión que los docentes desarrollan de la utilidad que para él, sus estudiantes y el contexto escolar tiene la investigación, como vía de aproximación a postulados teóricos - prácticos que le permitan profundizar en su actuar pedagógico, validar propuestas investigativas de otros con carácter reflexivo, no solo reproductor, proponer nuevos métodos, aportar su visión particular en torno a la realidad educativa en la cual está inmerso para contribuir significativamente al avance de la formación integral de los estudiantes.

La metacognición como proceso analítico, reflexivo y constructor de conocimiento por parte de los docentes constituye una forma académica e intelectual de profundizar la formación, ampliando los saberes disciplinares y pedagógicas que requiere para enfrentar la realidad postmoderna en la cual

se encuentra inmerso, con estudiantes y realidades sociales cada vez más exigentes. Novak (citado por Botella y Feixas, 2008) explica al respecto que:

La creación de nuevo conocimiento es, por parte de su creador, una forma de aprendizaje significativo. En ocasiones implica el reconocimiento de nuevas regularidades en los hechos o conceptos; la invención de nuevos conceptos o la extensión de los antiguos; el reconocimiento de nuevas relaciones (proposiciones) entre conceptos; y, en los casos más creativos, una reestructuración mayor de los marcos conceptuales para contemplar nuevas relaciones de orden superior. (p. 29)

Este reconocimiento y reestructuración de conceptos que amplían el saber del docente, se ajusta a la investigación como medio para la generación de aportes teórico-prácticos en el área de interés pedagógico que rodea la práctica de los docentes, llevando a cabo procesos de reflexión, profundización, discernimiento a través de la indagación, revisión teórica, análisis de problemas que aquejan el contexto escolar.

Del mismo modo, durante el proceso reflexivo sobre la práctica pedagógica y los problemas que le rodean, juega un papel de gran importancia los constructos que el docente tenga en relación a la investigación como forma de afrontar el acto formativo y sus complejidades. El docente constructivista entiende que el ser humano es un ente activo en la construcción de conocimientos, precisamente la forma de *construir* su saber, actuación y valoración del mundo es individual, depende de sus propias experiencias.

Ese construir, representa, en la apreciación del docente acerca de la investigación en su práctica pedagógica, un pilar fundamental, al entender que su significación abarca desde “la percepción, hasta la interpretación y comprensión” (Carver y Sheier, 1997, p. 435) de los diferentes eventos que se le presentan, esto determina la forma de proceder ante ellos, por lo cual los constructos personales que tengan en relación a la investigación son relevantes para el estudio, tomando en cuenta los postulados de Kelly (1955)

quien afirmó que los mismos representan la organización de las estructuras mentales con las cuales los individuos ven la realidad.

Gómez (2010) propone que es deber del docente “Cuestionar las propias concepciones vulgares, crear nuevas propuestas e interpretaciones científicas, experimentar en la práctica y utilizar nuevo conocimiento en nuevos contextos como procedimiento metodológico, didáctico, más valorado.” (p. 44), por lo cual el cuestionamiento de los constructos personales que posean marcarán la forma de afrontar su práctica pedagógica, conforme el maestro tenga más experiencia, se encontrará en que a veces los constructos que posee para su actuar, no se ajustan a las necesidades de su labor, por lo que deberá adaptarse o reconstruirlos.

Estos argumentos reflejan el desafío que presentan los docentes en el nivel de educación media general, asumir la investigación como parte de su práctica pedagógica, basados en limitaciones que presenta el propio sistema educativo, elementos formativos, desinterés, desconocimiento de las posibilidades que ofrece para brindar aportes significativos a la pedagogía y el hacer docente, así como a la formación de los estudiantes, pues requiere por parte de ellos asumir posturas de reflexividad que le permitan acceder a formas de construir saberes desde procesos intelectuales, académicos organizados, concienzudos y profundos.

En relación a ello la aportación un cuerpo de elementos teóricos a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media representa el propósito elemental del estudio, pues ello constituirá un apoyo que le permita asumir un rol protagónico que reivindique la figura del docente en el subsistema de educación básica venezolano, permitiendo acceder a formas elevadas de conocimiento, aprendizaje y formación continua ante los retos que enfrenta.

Finalmente, a los efectos de orientar el propósito del estudio se formulan se requiere dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Es posible proponer un cuerpo de elementos teóricos a la investigación en la práctica

pedagógica de los docentes de educación media? ¿Cuáles son los conceptos de investigación que desde su formación poseen los docentes de educación media? ¿Cómo conciben los docentes la relación de la investigación con la práctica pedagógica? Y ¿qué elementos debe contener una aproximación teórica que facilite a los docentes la inclusión de la investigación como parte de su práctica pedagógica en el contexto de la educación media? De las interrogantes precedentes se plantean los objetivos de la investigación:

Objetivos de la investigación

General

Proponer un cuerpo de elementos teóricos sobre la investigación en la práctica pedagógica de docentes de educación media.

Específicos

Indagar la incidencia de la formación en el desempeño de la investigación en la práctica pedagógica de los docentes.

Analizar la repercusión, en los espacios educativos, de la acción investigadora en la práctica pedagógica por parte de los docentes de educación media.

Construir una aproximación teórica a la investigación en la práctica pedagógica a partir de la experiencia de docentes de educación media.

Justificación e Importancia

La importancia del estudio se centra principalmente en la búsqueda de aportes teóricos que resulten significativos para los docentes de educación media general en torno a la investigación en la práctica pedagógica como forma de generar cambios significativos en el ejercicio formativo que emprenden día a día y que, actualmente representa un reto producto de las transformaciones sociales y culturales que han hecho mella en la realidad

que se vive dentro de los centros escolares, situación que requiere la intervención directa de los docentes para mejorar su práctica pedagógica, hacer aportes al conocimiento pedagógico emprendiendo la investigación como parte inherente de práctica.

Además, el estudio que considera como objeto de estudio la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media general, reviste gran importancia en el contexto del subsistema de educación básica venezolano pues, implica un aporte valioso para transformar la profesión docente desde contextos escolares que tradicionalmente no han sido considerados como fuente de producción de conocimiento o generadora de investigaciones, que permitan fijar posición sobre teorías, propuestas, orientaciones consumadas por expertos o desde centros universitarios en los cuales se desarrollan procesos investigativos con mayor relevancia, auge y estima dentro del gremio docente general.

El potencial inmerso en un cuerpo de elementos teóricos a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media, se vislumbra como innovador y ajustado a los requerimientos de la problemática en estudio, ante las debilidades latentes que se perciben en el contexto escolar señalado en relación a aportes significativos asumidos en los diferentes enfoques investigativos, pero ejecutados desde esta etapa escolar. Al respecto se asumen los planteamientos de Freire (1979) cuando indicó que “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza...Mientras enseñó continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.” (p. 30)

Desde el planteamiento anterior- se justifica el estudio- en el impulso que le ha dado el propio Estado Venezolano a través del Ministerio del Poder Popular para la educación y apoyado en otras instituciones nacionales, al desarrollo de investigaciones en el seno de la educación básica, con la

creación del Programa Nacional de Formación Avanzada en Educación, cuyo eje central esta enmarco en la investigación, se privilegia la producción de saberes y conocimientos a través de cursos de mejoramiento, creación de líneas investigativas, ofertas de postgrados y consolidación de centros investigativos.

Además, en las orientaciones pedagógicas emanadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación del año escolar 2016-2017, como en el de años anteriores, se establece como norte fortalecer el papel de los maestros y las maestras como representantes fundamentales de la calidad educativa, con la voluntad firme de garantizar cada día, progresivamente, las mejores condiciones laborales, seguir consolidando el Sistema de Investigación y Formación que permita la formación inicial y permanente como un derecho, desde el respeto y reconocimiento de su práctica pedagógica

Sobre la base de lo expresado, se justifica en los aspectos teóricos pues aporta elementos significantes para la investigación en la práctica pedagógica, desde la visión propia de la investigadora, apoyada por estudiosos enfocados en aspectos pedagógicos y prácticos de la educación, que guardan relevancia con el subsistema de educación básica, específicamente en el nivel de educación media, cuyas propuestas son aplicables en la transformación del rol que ha tenido el docente en sus aportaciones teóricas y prácticas desde la indagación y sistematización de sus experiencias en el contexto escolar que se desenvuelve.

La importancia del estudio también reside metodológicamente en la selección de la perspectiva cualitativa, que permite el análisis interpretativo de la realidad percibida por los docentes en torno a la temática en estudio; además en la sistematización y el tratamiento de la información obtenida que servirá de base para proponer un cuerpo de elementos teóricos a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media

que permita la transformación del rol como la visión del docente que se desenvuelve en el subsistema de educación básica.

En cuanto al aporte al conocimiento científico, al centrarse en un estudio fenomenológico hermenéutico , la interpretación de la forma que tienen los docentes de educación media de visualizar, conceptualizar, acceder y ejecutar investigaciones en el contexto real en el cual se desenvuelven, con el uso de la observación directa y del análisis de sus discursos permitirá formular por parte de la investigadora el cuerpo de aportes teóricos de investigación en la práctica pedagógica que revela el propósito de la investigación.

En relación a los aportes institucionales, el estudio pretende generar aportes teóricos a partir de datos revelados directamente por docentes de educación media general lo cual les permitirá visualizar en una forma amplia y sistemática la investigación en la práctica pedagógica que desarrollan, sirviendo ello para permitir la reflexión y motivación a involucrarse en procesos investigativos que contribuyan a mejorar su actuación dentro del plantel escolar, lo cual beneficia directamente el contexto institucional en el cual se desenvuelve la investigación.

Es de importancia considerar que la investigación busca generar aportes para la apertura de una línea de investigación del Doctorado en Pedagógica de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, relacionada con la investigación en la práctica pedagógica de los docentes en todos los niveles educativos que concentra el sistema venezolano, pues la investigación corresponde intrínsecamente a la profesión docente y no está limitada a los centros universitarios, además ofrece fundamentos para futuras investigaciones desde la teoría que se revela en el presente estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Evolución histórica del objeto de estudio

El cambio vertiginoso que se ha gestado en los paradigmas y bases epistemológicas de la pedagogía, en el devenir de las épocas históricas ha marcado a la sociedad, la educación ha evolucionado según las necesidades de los pueblos para convertirse en la actualidad en motivo de arduos debates que giran en torno a las problemáticas formativas, la crisis escolar, las carencias que presentan los estudiantes cuando enfrentan retos académicos y profesionales así como las debilidades que se ciernen al ejercicio pedagógico de la docencia.

Cabe destacar que en el momento en que la educación se institucionaliza, la presencia del maestro se hace inevitable (Abbagnano y Visalberghi, 1992; Savater, 1997) ya no serán las familias y comunidades las encargadas de enseñar y formar a los individuos, la responsabilidad por el contrario, recae en la figura del maestro.

Aunque ya en la edad antigua, con la presencia de Sócrates, Platón, Aristóteles, Quintiliano y otros grandes sofistas, se puede ubicar a los primeros maestros, “no se puede equiparar con la imagen magisterial que se tiene en nuestros días” (González, 1993, p. 136) y es que ha sufrido transformaciones pedagógicas significativas desde la función laica y moralista, hasta la constructivista y humanista que se consagra como modelo actualmente.

Desde los *paidagogos* representados por los serviles que enseñaban a los niños de sus amos, el método heurístico de Sócrates, las propuestas de Platón en relación al primer plan de enseñanza, Aristóteles y su principio

educativo sobre la enseñanza intuitiva, hasta el primer manual de formación de maestros escrito por Quintiliano, ya se vislumbraba la significación de los maestros para la sociedad y se esbozaban formas de pedagogía que marcarían la educación moderna. Galiano (citado por Rodríguez, 1995), analiza el papel asignado al docente por el propio Quintiliano y expresa:

Entre las líneas básicas pueden citarse la adaptación del maestro al alumno, la distribución de actividades, la motivación del alumno, las características psíquicas infantiles, la adaptación escolar, el proceso de aprendizaje y los castigos. Este autor responde a las cuestiones educacionales con rigor y método científico, unificando la educación con las funciones del maestro desde un programa educativo que persigue la perfección humana (p.173)

Se distinguen ya elementos importantes de la función de los docentes, que servirán de base para la práctica pedagógica que corresponde al ejercicio del rol que deben cumplir dentro de las sociedades, como formadores de futuras generaciones, aunque la educación de la época no era accesible ni valorada por el grueso de la población, y servía más a fines doctrinantes y políticos en las clases altas.

En la edad media, con la caída del Imperio Romano, la iglesia católica incorpora al catolicismo los preceptos formativos y “la pedagogía se convierte en una buena conductora hacia la virtud, a través de una disciplina severa que defiende hasta los castigos físicos” (Rodríguez, 1995, p. 173). Es llevada entonces la educación por los monjes, a quienes era encomendada la tarea de enderezar e instruir tanto a niños como a adultos, siempre bajo el enfoque de la cristiandad, la moral y el respeto a los valores religiosos, así lo expone Alliaud (1993) "Hacer adquirir hábitos buenos y reprimir los malos debiera ser el primer trabajo del maestro de escuela..., crear en ellos (los alumnos) hábitos virtuosos y modalidades propias de una persona bien educada". (p. 87)

Es durante la edad moderna que Erasmo y Comenio delimitarían los primeros avances relevantes en muchos años en concordancia a la labor de los maestros. El primero se revela a favor de la pedagogía racional y

cristiana, en sus planteamientos exige por primera vez, la formación inherente a la práctica de los maestros y un salario para su labor. Por su parte Comenio cimenta las bases del siglo de la luz, con la constitución de la pedagogía que rompe con los métodos educativos “anticuados y nefastos” en gran mayoría llevados por órdenes religiosas que se encargaban de reforzar la ideología dominante. (González, 1993)

Es Comenio, quien establece métodos y contenidos de enseñanza y se le atribuye la pedagogía tradicional, magistrocéntrica, en la cual el maestro dirige, organiza, prepara y dicta todo el saber a los alumnos, (Alliaud, 1993; González, 1993; Rodríguez, 1995) quienes no podían cuestionar las lecciones impartidas. Era considerado el maestro entonces fuente ineludible de verdad y sabiduría, no necesitaba probar sus conocimientos ante los educandos, espectador pasivo de su propia formación.

Este modelo pedagógico se mantuvo por largo tiempo, el maestro eje central y omnisciente del saber; es hasta el siglo XIX, cuando surgen movimientos de renovación pedagógica que visualizan la formación no sólo desde la enseñanza del maestro, por el contrario dan punto vital al aprendizaje y sus formas por parte de los estudiantes. Se inicia el camino hacia la construcción de nuevas formas pedagógicas y se diversifican las posturas a lo largo de los años. Se reconoce la importancia de la formación magisterial, el maestro debe ser formado, instruido, un profesional en continua búsqueda de mejoramiento (Alliaud, *ob.cit*).

La llamada renovación pedagógica, que continúa gestándose, apunta a suprimir la enseñanza basada en la memorización, la competitividad, el autoritarismo, se enfoca más en procesos formativos con estimación por el individuo como ser humano, valores, inclusión, renovación de la figura del docente y sobre todo un alto sentido de retribución e interacción entre docente - alumno. Se parte de una nueva visión del maestro con su práctica pedagógica para alcanzar, a plenitud, los requerimientos sociales que los modelos tradicionalistas no pudieron, por lo tanto las posturas

epistemológicas que rodean la pedagogía evolucionan con ella.

Investigaciones Previas

Es relevante para el estudio que se desarrolla, revisar investigaciones que guardan relación con el tema objeto de estudio, en este caso la investigación en la práctica pedagógica del docente en educación media, pues permiten evidenciar la relevancia de la problemática en el contexto educativo particular, además de dar referencia sobre procedimientos metodológicos considerados por otros investigadores para aproximarse a la realidad que concierne al presente trabajo investigativo.

Se considera pertinente acotar que, cuando se indaga sobre la investigación como prácticas pedagógicas del docente, la mayoría de los estudios se ubican en el campo universitario y dirigido por y para docentes de educación superior, sin embargo es claro que la actividad investigadora no está limitada a este contexto escolar particularmente. Actualmente se impulsa desde el marco de la transformación escolar en la sociedad global y, específicamente en Venezuela, que los docentes en todos los niveles escolares se conviertan en asiduos investigadores desde su accionar, para complementar su propia práctica. Ante ello, Rodríguez (2010) asegura que:

El proceso de investigación es básico para el educador, porque le permite establecer contacto con el medio escolar, a fin de aumentar el saber y el conocimiento que se obtiene, así también ayuda a elaborar el conocimiento de teorías, además de solucionar problemas que afectan la enseñanza y el aprendizaje, por parte de educadores y alumnado que se atienden en las instituciones escolares (62)

Al constituirse como un elemento *básico*, se establece que es inherente a todos los docentes, sin limitación de su contexto de actuación pedagógica pues representa una forma de avanzar en la construcción de conocimiento específico de la pedagogía en el marco de las transformaciones sociales que se viven. En consideración a ello, se presentan algunos trabajos

investigativos que han abordado la complejidad de la práctica pedagógica y la investigación desde diferentes perspectivas.

Mora, (2015) presentó un estudio en su tesis doctoral cuya intencionalidad se centró en generar una aproximación teórica sobre la redituación del accionar de las comunidades académicas de investigación, develando, contrastando y contextualizando los fundamentos epistemológicos que permitieron evidenciar el fenómeno estudiado. Dicha aproximación resultó de la comprensión e interpretación de los hallazgos encontrados, debido a que *el problema educativo* evidenciado con las comunidades académicas de investigación es que, actualmente, están desvinculadas del contexto social, no poseen pertinencia y están deshumanizadas en la realidad universidad-comunidad. Por ello urge la necesidad de que éstas brinden un *beneficio periódico en su accionar*. Una de las aristas que requiere intervención es la formación de los docentes investigadores, para redimensionar las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión en la educación universitaria. El andamiaje teórico de la presente investigación permitió el estudio de elementos epistemológicos insertados en la línea de investigación: Educación, Epistemología, Complejidad y Ambiente.

Esta investigación está adscrita al enfoque cualitativo de naturaleza post-positivista, bajo el método fenomenológico-hermenéutico, en el que se construyeron las vías para acceder a la realidad e indagar por medio de encuentros con los sujetos significantes, los cuales permitieron encender la comunicabilidad entre el narrador y la investigadora, por medio de las entrevistas en profundidad aplicadas y en las que se legitimaron los saberes a través de la triangulación y categorización de la información suministrada por los sujetos significantes, luego del análisis por medio de la herramienta Atlas ti 7, con la finalidad de generar dicha aproximación. Uno de los hallazgos es fomentar en dichas comunidades pensamiento social, lo cual debe tener un efecto intelectual y moral en el *accionar* de éstas como forma

de vincularlas a las aspiraciones populares de su entorno.

El estudio constituye un referente valioso para la presente investigación pues demarca la necesidad de realizar investigaciones con pertinencia social que no se han podido llevar a cabo desde centros universitarios pues se encuentran desconectados de la comunidad, por ello se requiere la formación de docentes investigadores. Esta propuesta abre las puertas a la necesidad de desarrollar investigaciones dentro de la práctica pedagógica de los docentes de educación media, como forma de favorecer las comunidades académicas establecidas a través de un papel protagónico, participativo y no como simples receptores de trabajos emanados por dichas comunidades.

Asimismo, Saker (2014) en su estudio doctoral “Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores-ENS: Contexto y Pertinencia de la Calidad Educativa”. La investigación centra su objeto de estudio en la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), como experiencia que fundamenta el ejercicio docente en cuatro centros educativos del Caribe colombiano, referenciando postulados epistemológicos, teóricos y conceptuales, procedimientos, métodos, estrategias y acciones que regulan la interacción, el pensamiento, los imaginarios, las posiciones, oposiciones y discursos del objeto de formación de los estudiantes-maestros, que adelantan estudios pedagógicos en los programas de formación complementaria de las ENS.

El trabajo reconoce como objeto fundamental en la Práctica Pedagógica Investigativa, a la formación de maestros para el logro de propósitos, y asume la práctica pedagógica como un conjunto de competencias, didácticas, procedimientos y estrategias ligadas al proceso educativo, que, mediadas por la interacción docente-estudiante, ameritan la permanente indagación, interacción y recontextualización de experiencias y saberes necesarios para el rescate de la condición humana. La pesquisa se desarrolló desde la metodología de *investigación-acción*, para permitir a

investigadores y lectores del acto educativo analizar realidades y acciones directamente relacionadas con el objeto de los centros educativos de estudiantes que adelantan estudios de formación complementaria.

De este modo, los resultados de la presente investigación articulan la coherencia metodológica de la PPI que se desarrolla en las Escuelas Normales Superiores (ENS) con los requerimientos de pertinencia y calidad educativa de la región Caribe y concluye que se debe asumir la escuela como espacio sociocultural desde las perspectivas de las PPI, implica el replanteamiento de rupturas y el análisis de las fragmentaciones entre las relaciones escuela-sociedad, su función en contexto, y su pertinencia y el alcance.

La relación del estudio precedente con el actual, se vislumbra en el abordaje de la práctica pedagógica investigativa como eje central, fortaleciendo el fundamento referencial al apoyar los planteamientos presupuestos de que la investigación forma parte elemental de las prácticas pedagógicas que deben desarrollar los docentes en el campo educativo y contexto que se desenvuelvan.

Además, Contreras (2012) en su tesis de doctorado expone que la práctica pedagógica del docente juega un papel fundamental, porque a través de ésta se forman los educandos, en los aspectos personal y profesional; de esta manera adquieren las competencias y habilidades necesarias para desenvolverse adecuadamente en la sociedad. En este sentido, con la intención de generar un constructo de la práctica pedagógica, se planteó como objetivo general: generar una aproximación teórica sobre la práctica pedagógica de los docentes del subsistema de educación básica desde la visión Émic y Ético; como objetivos concretos: (a) analizar desde la visión Émic y Ético las estrategias de enseñanza que emplean los docentes durante la realización de su práctica pedagógica; (b) explicar desde la visión Émic y Ético los elementos que intervienen en el proceso de comunicación que se producen durante el desarrollo de la práctica pedagógica, (c)

determinar la correspondencia existente entre la planificación didáctica y la práctica pedagógica.

El estudio se enmarcó en una investigación de carácter cualitativo, con base en el método fenomenológico. Para el análisis e interpretación de la investigación se establecieron previamente las unidades temáticas: estrategias de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica. En cada una de estas unidades se conformaron subcategorías y categorías para organizar la información y generar los respectivos conceptos emergentes desde el análisis. Los actores fueron cuatro docentes del subsistema de educación básica y el escenario fue la Escuela Bolivariana “La Victoria”. Del proceso investigativo se derivó una práctica pedagógica dirigida hacia lo clásico y significativo, la diversidad en la comunicación pedagógica y la desvinculación entre la teoría y la práctica pedagógica. Emergen: la concepción dual de las estrategias de enseñanza, la pluralidad comunicativa de los actores pedagógicos y, la desarticulación entre lo teórico y lo práctico como elementos que determinan la realización de una práctica pedagógica dinámica y compleja.

Esta investigación se corresponde con el estudio que se plantea al guardar relación con la práctica pedagógica como elemento del objeto de estudio, además corresponderse con el subsistema de educación básica. El mismo se expone como un aporte teórico valioso pues presenta una aproximación a la práctica pedagógica de los docentes cuyos resultados revelaron la desarticulación entre la teoría y la práctica, lo cual a través de procesos investigativos por parte de los propios docentes puede ser superado.

De igual forma, Mujica (2012) desarrolló un estudio cuyo propósito se centró en interpretar, a partir del análisis crítico del discurso, la visión sobre la actividad investigativa y el rol del docente. Expresada por un investigador experto de la UPEL-IPB. La entrevista a profundidad fue realizada en el marco del proyecto de investigación denominado: La formación del docente:

implicaciones en la construcción de la praxis pedagógica. Dicha investigación, de corte hermenéutico-crítico, utilizó como herramienta metodológica el modelo semántico-pragmáticoretórico a partir, fundamentalmente, de los aportes de Van Dijk (1996, 2000), Bolívar (2007) y de Berstein,(2000), a fin de identificar en el discurso los núcleos temáticos, los actos de habla, la configuración textual y las figuras retóricas del discurso.

El Análisis Crítico del Discurso hizo posible identificar dos grandes núcleos temáticos: la actividad investigativa y la figura del docente; alrededor de los cuales se agrupan variedad de subtemas que conformen. El discurso desarrolla una visión donde el saber, el hacer y el decir docente están implícitos al accionar investigativo como práctica social. Se concluye que la interacción pragmática del discurso, revela cómo el investigador, además de reflexionar; proyecta una actitud crítica ante la situación de la investigación planteada; la que es analizada como una deficiencia endógena atribuida a las directrices asumidas por la gerencia universitaria las cuales han producido una brecha en la praxis pedagógica de los docentes de la UPELIPB.

El referido estudio presenta aportes teóricos importantes para la investigación que se desarrolla, al ofrecer una visión experta de la relación intrínseca de la investigación y la praxis pedagógica lo cual contribuye a la concreción de un cuerpo referencial sobre el saber y el hacer del docente poniendo en perspectiva el acto de investigar desde lo crítico - reflexivo de la acción docente.

Finalmente, Sánchez (2010) presentó su tesis doctoral, titulada praxis pedagógica y construcción del conocimiento. Un concretum integrador en la educación básica Venezolana. Su objetivo fue presentar a los docentes y discentes de las escuelas primarias venezolanas, una estructura integradora de caminos heurísticos en la construcción del conocimiento escolar. La misma consideró que debido a encasillamientos que entraban o limitan el pensamiento creador en la enseñanza y el aprendizaje, era necesario generar una construcción teórica integradora de la docencia y la

investigación desde una perspectiva crítica-compleja. El hecho de estudio se ubicó en los espacios de aprendizaje del subsistema de educación primaria de primero a sexto grado y se centró en la integración docencia e investigación en este nivel educativo. Se sustentó el proceso investigativo, teórica, epistemológica y ontológicamente en la teoría crítica (Habermas, 1984) y la Complejidad, (Morín, 1999).

La hermenéutica crítica fue el método utilizado con adaptación de la investigadora, mediante el análisis de contenido y de un continuum hermenéutico hipercomplejo (metahermenéutica). Las unidades de análisis fueron la docencia como praxis pedagógica, la investigación como construcción del conocimiento y la integración docencia e investigación. La información clave fue extraída de documentos oficiales (políticas educativas 1995-2008). Los resultados del análisis de contenido y posteriormente la metahermenéutica (meta-análisis) develaron la intencionalidad del emisor en cuanto a la integración de la docencia y la investigación, ya que en la medida que se elevaron los niveles de complejidad (hipercomplejidad) se evidenció una complementariedad discursiva que denota afinidad epistemológica y ontológica; lo cual constituyó la ruptura del círculo hermenéutico, que generó los aportes para la construcción teórica que fundamenta la Integración Docencia e Investigación. La línea de investigación desarrollada fue Educación y Currículo.

La pertinencia del estudio realizado por Sánchez con la investigación que se plantea, se muestra desde la temática al generar una construcción teórica que integró la docencia y la investigación, lo cual guarda relación directa con el objeto de estudio al comprender que es inherente a la práctica pedagógica el desarrollo de procesos investigativos que permitan generar aportes significativos a la ciencia, el conocimiento y los postulados pedagógicos, epistemológicos y ontológicos de la profesión docente. Además en relación al contexto comparte similitudes pues se enfocó en el subsistema de educación básica, en el cual también se encuentra delimitado el nivel de

educación media que corresponde a esta indagación.

Los estudios referidos resultan de gran aporte a la investigación por cuanto centran su objeto de estudio en la investigación y la práctica pedagógica desde diferentes perspectivas por lo cual resultó prudente su consulta y valoración para desarrollar los fundamentos teóricos y metodológicos pues constituyen contribuciones valiosas al conocimiento que permitirá la aproximación teórica a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes en educación media.

Bases Teóricas

Educación Media General en Venezuela.

La educación media se ha constituido como parte de los sistemas escolares obligatorios en toda Latinoamérica, al reconocer sus aportes no solo en conocimientos para los escolares en formación, también por las capacidades que permite desarrollar, para acceder al mercado laboral y al campo de la educación universitaria, ello la convirtió en objeto de demanda social, lo que se tradujo en un incremento del interés por acceder a ella.

En Venezuela durante los últimos años se han realizado valiosos cambios en la educación media, que promueven la participación protagónica tanto de los docentes como de las comunidades y los estudiantes, para lo cual en el año 2007 se propone el currículo que guiará el proceso formativo de los estudiantes y se consolida el continuo humano como elemento fundamental que garantiza la prosecución escolar desde la educación primaria a la etapa secundaria.

Del mismo modo, se contempla dentro del Subsistema de educación básica en la Ley Orgánica de educación (2009) el nivel de educación media que comprende dos opciones educación media general con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años, de primero a sexto año.

Este nivel educativo, precede a los estudios de educación superior a los cuales pueden aspirar todos los graduados de bachilleres a lo largo del territorio venezolano, por lo cual las políticas educativas han sido diversas para dar sustento y auge a la educación media, fomentando la calidad educativa, la formación permanente de sus docentes a través de planes y proyectos específicos para ello.

Uno de los cambios más significativos se ve reflejado en las bases establecidas para que los docentes pertenecientes al subsistema de educación básica emprendan acciones investigativas, lo cual se encuentra reflejado en el Programa Nacional de Formación Avanzada en Educación y en documentos emanados por Ministerio del Poder Popular para la Educación. (MPPE)

Respecto a ello, en las Orientaciones Pedagógicas 2016-2017 (2016) del mencionado ministerio se establece que “No hay verdadera pedagogía sin investigación, estudio, reflexiones, construcciones colectivas, diálogo de saberes, encuentros y desencuentros” (p.8), por tanto para lograr la consolidación de la transformación educativa que se requiere, se da relevancia al docente como investigador desde el contexto escolar de la educación media, para consolidar la práctica pedagógica y la construcción de los saberes necesarios que permitan dar respuesta a las problemáticas que se enfrentan en los planteles escolares.

Cabe destacar que para el año escolar en curso se propuso un proceso de cambio curricular en educación media, contemplado en las Orientaciones para el Proceso de Transformación Curricular en Educación Media General publicado en 2016, aludiendo a una consulta nacional realizada por el MPPE en relación a la calidad educativa venezolana que establece una alta valoración por la investigación como forma de enseñanza-aprendizaje en la práctica pedagógica docente y da paso a que los docentes exploren desde su accionar docente en estudios que permitan consolidar la transformación curricular que se propone, exaltando la relevancia que tiene en la práctica

pedagógica la investigación en manos de los maestros que hacen vida en las instituciones escolares como prioridad principal, se espera que sean ellos quienes elaboren los aportes necesarios para continuar los cambios iniciales y pasen de ser receptores y sujetos investigados a sujetos investigadores.

Estos referentes reflejan que existe una valoración, por lo menos en los documentos emanados por el Estado Venezolano de la investigación en la práctica pedagógica de los docentes en educación media, lo cual representa que la investigación que se desarrolla contribuye significativamente a las propuestas educativas que se centran en promover la investigación como parte elemental de la práctica pedagógica docente, en pro de la construcción de un sistema educativo que responda a las necesidades reflejadas en la crisis escolar apoyada de conocimientos que permitan la transformación pedagógica producto de aportes que surjan en el seno de la práctica pedagógica docente.

La formación docente. Entre la formación Inicial y la formación permanente del profesorado.

La figura docente, vista ancestralmente como fuente de moralidad, valores, conocimientos, conducta intachable y guía de futuras generaciones ha experimentado a lo largo de los años cambios entrañados no sólo en la forma como enseña y percibe a sus estudiantes, si no en la formación que requiere para hacerlo, de acuerdo a los cambios histórico-sociales que ha sufrido su rol, desde la época en la cual la función del maestro era formar en y para los valores religiosos, sin que su preparación estuviera sujeta a cánones más allá de su clase, los estudios primarios, habilidades discursivas y por supuesto, aprobación del grupo elitesco considerado dominante para la época.

Solo cuando el Estado se hace cargo de la formación metódica del maestro mediante instituciones creadas específicamente para ello, se inician las exigencias de destrezas y habilidades que requerían ser certificadas por

un título para poder ejercer la profesión docente. Esta necesidad surgió a raíz de la Revolución Francesa, cuando se hizo evidente en toda Europa, que para consolidar las ideas de la Ilustración, en el siglo XVIII y durante todo el siglo XIX, era precisamente el *Estado* como garante de la educación, quien debía tener la “tutela y control de los sistemas de escolarización de la población infantil, como mecanismo de culturización del nuevo orden liberal burgués y de afirmación frente a los poderes pedagógicos de la sociedad del Antiguo Régimen, encarnados fundamentalmente en la Iglesia.” (Escolano, 1982, p. 55).

Ante estos hechos, se asume la formación de los docentes como requisito imperativo que daría respuestas a las nuevas políticas y necesidades sociales, consideradas como forma de romper esquemas establecidos por años de tradición eclesiástica religiosa. Peñalver (2002) indica que la sistematización del acto propiamente formativo por parte del Estado francés; es decir, de “preparar” a quienes se encargarían de tal responsabilidad, se concretó en la primera Escuela Normal, organizada en el año de 1794, con lo cual se establece una tradición que duraría más de siglo y medio, en el cual las escuelas normales garantizaron la difusión de los ideales de la ilustración, representando el progreso, la ciencia, la técnica y las ideas (Peñalver, 2002, 2005) y se expandieron por todo el occidente, como instituciones de alto renombre sobre las cuales recaía la responsabilidad de instruir, desarrollar y consolidar las habilidades pedagógicas que se requerían para ser docente.

Cabe destacar que el mismo Peñalver (*ob.cit.*) destaca que “una escuela denominada *normal*, sería donde, por su misma naturaleza, se enseñe y se practique a cómo ajustar ciertas normas establecidas de antemano, sean estas de: conocimiento, socioconductuales, éticas, políticas, culturales, de pensamiento” (p. 21). El objetivo primordial entonces radicó en aprender el arte de enseñar, regidas bajo estrictos procedimientos que garantizaron la formación de docentes disciplinados, dedicados a su labor y

decididos a que sus estudiantes aprendieran las artes, disciplinas, normas sociales correspondientes, para ser exitosos en sociedad correspondientes con el modelo político reinante.

En Venezuela, ya para el año 1822 se dan los primeros pasos en la formación de los docentes con la aplicación del método Lancasteriano, concebido como la llamada enseñanza mutua, método donde los estudiantes de más edad y con demostraciones de avance (denominados monitores), enseñaran a sus condiscípulos bajo la dirección de un maestro (Peñalver, *ob.cit*). Con la presencia del propio Lancaster para guiar la conformación de las primeras escuelas para la formación de los maestros se dio promoción a la figura docente como pilar fundamental del resurgimiento de la república después de la Guerra de Independencia sin embargo, debido a carencias económicas se convirtió en un fracaso que sometió al olvido la formación de maestros.

Es hasta el año de 1870 con el el *Decreto de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria* que se produce en Venezuela el surgimiento de las instituciones de formación docente específicamente dirigidas a graduar maestros de educación primaria, durante la presidencia de Antonio Guzmán Blanco. Es a partir de este momento que la formación docente se establece como función del Estado venezolano y se mantiene a lo largo de un siglo durante el cual se crean universidades e institutos pedagógicos denominados Escuelas Normales Superiores como instituciones formadoras del profesorado para la enseñanza secundaria y normalista, destinadas “a cooperar en el perfeccionamiento del profesorado en servicio y a fomentar el estudio científico de los problemas educacionales y de la orientación vocacional y realizar investigaciones sobre la educación venezolana”. (Peñalver, *ob.cit*, p.20)

Con la expansión de las universidades y su constitución como centros de formación superior, así como los cambios pedagógicos gestados en el siglo XX, al formularse la Ley Orgánica de Educación de 1980, las escuelas

normales desaparecen, quedando en manos de las universidades todos los aspectos referidos a la formación del profesorado en las diferentes disciplinas y áreas del saber tanto en su formación inicial como en la permanente. En cuanto a la formación docente Feo (2011) considera que puede ser definida como un proceso pedagógico - didáctico integrador del saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar de la profesión docente, que permite conectar dichos saberes con acciones pertinentes a las exigencias del hecho educativo, donde se promueve el desarrollo de las diversas dimensiones humanas.

Se configura la formación docente por lo tanto como un proceso fundamental para desarrollar en los enseñantes aprendices conocimientos pedagógicos que competen al ejercicio de la profesión, tal lo refiere Achilli, (2000) "la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes." (p.29), sujetos que deben ser capaces de afrontar a partir de la formación que reciben, situaciones reales y cotidianas que se presentan en el contexto escolar en el cual se desempeñen el cual resulta cambiante y desafiante para todo docente.

Representa entonces un acto complejo que no solo abarca conocimientos teóricos, involucra acciones de pensamiento superior que permitan a los individuos establecer nexos entre lo teórico y lo práctico de la profesión docente, con un sentido humano, moral, ético así como de alta preparación académica para ejercer la docencia. En su disertación sobre la formación inicial Enriquez (2007) considera que La formación docente inicial es entendida "como aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional." (p. 89).

El anterior planteamiento supone que desde las universidades se

desarrollan prácticas planificadas cuya intencionalidad es que los futuros docentes obtengan conocimientos teóricos, que incluye los propios a la disciplina o área de especialización, pedagogía, didáctica y además los procedimientos técnicos que se requieren para desempeñarse como docentes. Más precisamente, en la Resolución No. 1, emanada por el Ministerio de Educación (1996)

Las instituciones formadoras de docentes, en la formulación y administración de los planes y programas de formación, deben asegurar la necesaria conexión de contenidos teóricos y experiencias prácticas, la integración de saberes de distintas disciplinas, el conocimiento “pedagógico” de los contenidos de instrucción y la competencia en el área de conocimientos de su especialidad, así como también, la adquisición por el docente en formación de una visión holística y equilibrada del educador que desea y puede ser y que los demás esperan, base necesaria para su propia identidad y autodesarrollo moral y profesional.

Se propone en el basamento legal de la formación docente desde los centros universitarios, los requerimientos formativos que constituyen el perfil del docente egresado, para desempeñarse en los diferentes niveles educativos que conforman el sistema educativo venezolano y que requieren tal como se plantea, de docentes con sólidos conocimientos pero también capaz de establecer la relación entre lo teórico y lo práctico. Además, es conveniente señalar que la formación del docente debe incluir según el anterior documento, contenidos programáticos orientados al logro de objetivos en los siguientes ámbitos: a) Formación General, b) Formación Pedagógica, c) Formación Especializada y d) Prácticas Profesionales.

Sin embargo, en cuanto a los programas de formación inicial del docente, las investigaciones (Cochran-Smith y Lytle, 2003; Morillo, Castro, Martínez y otros, 2007; Vezup, 2007) indican que existe una fuerte desconexión de los problemas reales que enfrentará un educador en el contexto escolar al enfrentarse con estudiantes que provienen de diversos ambientes y con problemas particulares de aprendizaje, familiares,

personales... políticas educativas que cambian periódicamente, exigencias curriculares que no son contempladas durante su formación inicial, resolución de conflictos, entre muchas de las experiencias que atraviesa el docente al enfrentarse a la difícil tarea que conlleva ser profesor.

En efecto, la formación inicial del docente es compleja, equilibrar los conocimientos que debe tener un docente en relación a su especialidad, la pedagogía, el componente humano, ético y moral que requiere para educar a otros, con habilidades para dar respuesta a las necesidades que surgen desde la práctica pedagógica que solo se evidencia cuando se está inmerso en las aulas de clase es monumental. Esto, sumado a la desarticulación e incoherencia que existe entre instituciones que se dedican de forma simultánea a la formación docente (Vezup, 2007) agregan un tinte preocupante cuando se piensa en la calidad de la formación que reciben los docentes actualmente.

La formación y capacitación docente es una de las áreas que ha sido ampliamente intervenida por distintas políticas públicas aunque no se han obtenido los resultados esperados, a pesar de los esfuerzos sostenidos que se han realizado a lo largo del tiempo para mejorar la calidad de los resultados educativos (Estaba, 2006), la consolidación de un cuerpo de docentes egresados, capaz de dar respuesta a la problemática educativa que enfrentan los sistemas escolares, a las debilidades de los modelos pedagógicos que se emplean, a la reformulación de prácticas tradicionalistas que han empañado la profesión docente y a la carencia de aportes al conocimiento pedagógico ha sido una utopía.

Pérez, (citado por Díaz, 2007) indica que la formación de los docentes debe estar orientada a (a) posibilitar la ruptura con la concepción de la simple transmisión de saberes y repotenciar la idea del diálogo permanente como una manera de democratizar la enseñanza; (b) reflexionar sobre los distintos paradigmas que orientan el modo de producción del conocimiento; (c) plantear la formación con base en la investigación como plataforma de la

educación permanente; y así el docente podrá estar motivado a la innovación de la enseñanza con el fin de obtener mejores resultados en el aprendizaje creativo; (d) debatir sobre objetos de investigación actuales que se desplieguen en el estudio de su desarrollo histórico; (e) estudiar los objetos de investigación en sus conexiones con la totalidad, de esta manera las asignaturas no constituirían universos simbólicos separados; (f) procurar que el futuro docente en su contacto con la realidad escolar, el contacto con la realidad social como fundamento del saber pedagógico; y, (g) privilegiar la relación teoría-práctica como fundamento de un currículum con orientación epistemológica que permita una real lectura de la sociedad.

Es de notar, las referencias a la investigación como elementos constituyente de la formación del docente desde los primeros momentos de su preparación académica, así como el impacto que tiene para su desarrollo el acceder a formas de reflexividad, diálogo, producción, acercamiento a la realidad a través de procesos investigativos que conllevarán a la calidad que se espera en su proceso formativo y de su futura práctica pedagógica.

En este punto, es oportuno analizar los ámbitos temáticos que se contemplan en la formación de los docentes venezolanos, según la Resolución No. 1, (*ob.cit*). Inicialmente se establece la formación general, comprendida para Rodríguez (2014) como “el componente común a todas las especialidades a fin de proporcionar las bases pedagógicas generales que alimentan las didácticas especiales, los principios éticos y los valores esenciales, tanto para el docente como los que deberán practicarse en las escuelas” (p. 2). Es decir que en la formación docente se deben contemplar un conjunto de conocimientos que posibiliten la construcción interior por parte del docente aprendiz, de un cuerpo de saberes reflexionados en relación a la cultura, la sociedad, la educación, entre otros, que conduzcan a su vez al desarrollo de un componente humano cargado de altos valores, comprensión y atención a la calidad de la función que desempeñará en la sociedad.

De igual forma se contempla la formación especializada en la carrera docente, con “Estudios dirigidos a lograr que el estudiante adquiriera un grado adecuado de dominio teórico y práctico de los contenidos básicos y la metodología de las disciplinas científicas en las que se inscriben los programas de enseñanza del nivel, modalidad o especialidad en el que actuará como docente” (Resolución 1, *ob.cit*, p. 5). Se desprende de ello, la preparación en profundidad en relación a áreas específicas del saber teórico incluido en las diversas disciplinas, de las cuales egresan los docentes en formación y que, componen un cuerpo de conocimientos concretos que deberá estar preparado, para llevar a las aulas de clases con los estudiantes que estarán a su cargo.

Aunque es innegable la importancia que tiene para un docente formado en una especialidad, el dominio amplio y preciso de la disciplina para la cual se prepara como profesor, Vaillant (2013) estima que, “En la formación de profesores de enseñanza media, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y la preparación pedagógica es tardía y secundaria” (p. 21), por lo cual, el desequilibrio que se presenta entre los conocimientos, reflexiones y aportes que pueda realizar el docente en relación a aspectos pedagógicos puede debilitar la práctica pedagógica que corresponde, al ejercer la profesión docente.

La práctica profesional también se incluye en la formación inicial de los docentes, como forma de acceder a experiencias que le permitan aproximarse a los contextos escolares y sus realidades, además explica Cornejo (2014) “el acompañamiento reflexivo por parte del o los formadores tiene máxima importancia en la adquisición de aprendizajes a partir de estas situaciones y problemas que se presentan en el ejercicio real de la enseñanza y son claves los procesos reflexivos que va logrando y compartiendo sobre su propia tarea de enseñanza” (p. 245). Esto permite tanto la formulación de ideas primarias como de reflexiones, sobre la función que ejercerán, el tipo de estudiantes que estarán a su cargo, las

problemáticas que se presentan durante el ejercicio de la práctica pedagógica de los docentes en ejercicio, las formas de dar respuesta a diferentes situaciones, la complejidad presente entre la planificación y su ejecución entre muchos aspectos posibles de vislumbrar en estos acercamientos.

El establecimiento de los aportes que la teoría aprendida en la formación inicial de los docentes puede hacer en la práctica docente, resulta una interesante experiencia para la formación docente, pues es a partir de allí que los “objetivos en los ámbitos de la formación general, la formación pedagógica y la formación especializada se integran en función del perfil profesional del egresado” (Resolución 1, *ob.cit*, p. 5). Estos planteamientos revelan el por qué de su inclusión durante el proceso formativo de los individuos que escogieron la carrera docente.

Se ha dejado en último lugar la formación pedagógica, por considerar que en este ámbito es desde donde se inicia la preparación de un docente que asume los conocimientos teóricos, prácticos, tecnológicos y de investigación para su aplicación en el ejercicio docente (Imbernon, 1989). Es precisamente en este componente formativo en el cual se vislumbra la inclusión de la investigación como parte fundamental de la formación de profesorado. Así lo contempla la Resolución 1, (*ob.cit*, p.5) referida a la formación docente en Venezuela en la cual se avista que el docente deberá hacer “uso de los resultados de las investigaciones propias y ajenas para reformular objetivos y procedimientos y enriquecer metodologías y técnicas, como vías para mejorar el quehacer educativo”

Para que el docente pueda hacer *uso de sus propias investigaciones y las ajenas*, debe recibir información y vincularse desde las primeras etapas de su formación a los procesos investigativos como forma de reflexión, análisis, generación de conocimientos, contemplación de posibilidades de acción pedagógica, con visión innovadora, interesada y decidida a convertirse en un individuo que contribuirá desde la práctica pedagógica con

la construcción del saber docente, ese “saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*” (Contreras, 2010, p.63), sólo de esta forma puede asegurarse que el docente llevará investigaciones como parte constitutiva de su práctica pedagógica al egresar de las universidades, en cualquier campo escolar en el que se desempeñe.

La importancia que tiene entonces, en la formación inicial, la inclusión de la investigación en la preparación pedagógica, que luego repercute en la general, disciplinar y en su práctica profesional por parte del docente aprendiz, para desarrollar formas propias de acceder a conocimientos, que no son socializados o impartidos en las universidades debido al contenido curricular o de los planes de estudio que se establecen, resulta indudable y pudiera convertirse en un medio eficaz para coadyuvar en la solución de la crisis educativa que atraviesa la sociedad. Al respecto, Latapí (2003) es puntual e indica que:

La formación de los maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación sino constituye el mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo: los nuevos maestros no son sólo sustitutos de los que mueren o se jubilan, son la vía por la que el sistema renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza (p. 7)

Es prudente entonces analizar las debilidades formativas que se gestan en el seno de las universidades, cuyos preceptos establecen la importancia de generar conciencia y prácticas investigativas por parte de los docentes en formación, pero que distan mucho de lograr docentes egresados con la preparación necesaria para entremeterse en actividades investigativas desde que ingresa a trabajar en el campo de la educación. Por el contrario, se aprecia una desvinculación entre la preparación teórico-metodológico y la realización de investigación y la formación didáctico pedagógico y también

se observa una desvinculación entre la formación de profesores y la práctica de investigación. (Pinto y Sanabria, 2010)

Los investigadores consideran necesario el replanteamiento por parte de las universidades de un elemento reforzado de formación en investigación para los docentes en formación (Delors, 1996; Díaz, 2006; Galvín, 2006,). La profunda preocupación por la calidad formativa de los docentes en relación a la poca preparación como investigadores activos, reflexivos, críticos, en constante búsqueda de cambio, de construcción de sus propios métodos de enseñanza, con dominio en técnicas y procedimientos investigativos que orienten el aporte teórico y práctico en el campo pedagógico y disciplinar, alejada de concepciones que encasillan a los profesores sólo como enseñantes, dejando la investigación para expertos que muchas veces desconocen las realidades sobre las cuales “investigan”.

Además, Díaz (2006) en sus aportes enfatiza que es necesario “insistir en la formación de un docente-investigador que trascienda la enseñanza y que investigue desde su práctica pedagógica y sobre los hechos que afectan la vida educativa” (p.100) y ello solo es posible con un cambio profundo en la visión formativa tanto inicial como permanente del docente, tomando en cuenta también que no solo es función de la universidad, debe complementarse por el deseo propio del docente para participar, indagar, adherirse a líneas de investigación, ensayar y reformular investigaciones, de forma que, la investigación se convierta en un parte intrínseca de su práctica pedagógica.

Se requiere de una articulación entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado, pues “la formación del docente, licenciado o profesor, en la mayoría de los casos, concluye en la escolaridad al no disponer de un plan de formación permanente” (Díaz, 1997, p. 21) la cual debe ser parte inherente de la profesión docente, no solo para alcanzar ascenso y reconocimientos económicos, que si bien son importantes para la motivación de los docentes, no deben convertirse en la única razón para

acceder a niveles superiores de formación y aprendizaje que posibiliten el ejercicio de prácticas escolares de calidad, contribuciones intelectuales en los campos académicos y a su vez permitan la aportación de conocimiento desde el contexto escolar pertinente.

Rodríguez (2014) indica que las formas tradicionales de formación continua son: a) Cursos de postgrado conducentes a títulos de especialización, maestría y doctorado ofrecidos por las universidades; b) Cursos de extensión, ampliación u otros, con los que se obtiene un certificado de asistencia o aprobación, ofrecidos también por instituciones académicas; c) Los llamados talleres, cursos de corta duración sobre temas muy específicos, ofrecidos por las autoridades educacionales y otros agentes. Sin embargo, la formación continua en el ámbito del subsistema de educación básica no resulta obligatoria y esto ha debilitado enormemente la búsqueda constante de formación por parte de los docentes, en comparación quizás, con otras profesiones.

Para ello, las universidades ofertan los cursos y postgrados que consideran relevantes para la formación continua de los profesores egresados en las diferentes casas de estudio y corresponde a los docentes la escogencia de aquel en el que deseen participar. Ávalos, (2007):

La formación en servicio no se define como una serie de experiencias desconectadas que ocurren ocasionalmente en la vida de un profesor o profesora, sino como el conjunto de oportunidades abiertas al docente de ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en general, fortalecer el ejercicio de su profesión (p. 2).

Los docentes que se atreven a incursionar en actividades de formación permanente se encuentran con múltiples debilidades que arrastran desde su formación inicial, al enfrentarse a la producción de documentos escritos que requieren cierta profundidad y exigen por su parte la lectura, profundización y análisis de posturas teóricas para dar sustento a sus aportes, el dominio de técnicas investigativas, la capacidad de seleccionar el método pertinente

para llevar a cabo trabajos y tesis de grado exigidas como requisitos para titularse en los postgrados, lo cual contribuye al abandono por parte de los docentes de su formación continua y el alejamiento total de la investigación por considerarla compleja e inaccesible a ellos.

Es desde una perspectiva compleja, crítica y constructivista de la formación del profesorado implica, como meta estratégica, una concepción investigativa del trabajo docente (Feo, 2003), pero no solo investigaciones dirigidas a obtener grados académicos, se requiere revalorizar los estudios investigativos realizados por los docentes para darles cabida dentro de los planteles escolares y que no queden simplemente como libros empolvados en las bibliotecas universitarias. Para ello se requiere que las universidades realicen profundas transformaciones en la formación de los docentes, estableciendo lazos con los planteles escolares que garanticen que los aportes de las investigaciones tendrán cabida en la realidad escolar.

A partir de lo anterior, en Venezuela, viene gestándose un cambio significativo respecto al acceso a estudios denominados de cuarto nivel, con el establecimiento del Programa Nacional de Formación Avanzada en Educación, a través de la Resolución 4021 del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, del 18 de marzo de 2013, en el cual se contempla como ejes centrales la investigación y la innovación, privilegiando la producción de saberes y conocimientos para dar soluciones concretas a los problemas en el campo escolar. Es de señalar que en éste programa es coordinado con el Ministerio del Poder Popular para la Educación y ofrece postgrados gratuitos directamente a los docentes que laboran en los niveles educativos del subsistema de educación básica bolivariana, entre ellos el nivel de educación media general.

Para consolidar la formación permanente de los docentes se requiere que sean capaces de asumirla no como un cambio en las políticas universitarias o del Estado venezolano, “sino más bien como un proceso interno de “crecimiento” y de “desarrollo” gradual a partir de lo que ya

piensan y hacen...” García (2009, p. 78), por tanto, desde la visión de la investigadora, para alcanzar la transformación de las prácticas pedagógicas desde las acciones investigativas se requiere vitalmente, del compromiso del docente para exigir, de los entes universitarios, gubernamentales e institucionales su revaloración como sujeto investigador que genera, construye y aporta, de forma protagónica, bases para el cambio en la educación venezolana.

La formación permanente además, no puede convertirse en un continuo opcional para los docentes que ejercen funciones en el Subsistema de Educación Básica, pues es pertinente que todos los docentes continúen su formación como forma de mantenerse en actualización constante para que su práctica pedagógica evolucione en torno a nuevas propuestas producto de su propia indagación o por la capacidad de abordar aportes de otros investigadores que él pueda poner a prueba en su actuar, “ En este contexto, la formación docente permanente es fundamental para el desarrollo de los procesos educativos. La sociedad “exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje” (Marcelo, 2009).

Las propuestas teóricas señaladas en torno a la formación inicial y permanente de los docentes guarda estrecha relación con la investigación pues permite dilucidar que desde los postulados que sustentan las necesidades formativas de los docentes se considera la investigación como saber necesario para desempeñar prácticas pedagógicas reflexivas, analíticas y capaces de generar aportes al conocimiento que contribuya con los cambios paradigmáticos que conduzcan al avance de la formación de los seres humanos ajustado a las realidades sociales que ocurren en el mundo actual.

Práctica pedagógica investigativa

Ubicar ontológicamente la práctica pedagógica constituye una tarea nada fácil pues deben considerarse aspectos tan relevantes como el ser y el

deber de los docentes, frente a las realidades educativas que enfrentan y las formas de dar respuesta a un sin número de problemáticas que van desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, las limitantes de esos procesos, la comunidad a la que pertenecen, la efectividad de los métodos de enseñanza que usa el propio docente, la complejidad del entorno escolar, la edad de los escolares y sus intereses, hasta problemas de la cotidianidad como la carencia de recursos educativos, austeridad de las instituciones escolares, problemas de disciplina, conflictos, entre algunos de los muchos que se pueden traer a colación.

En cuanto a la conceptualización de la práctica pedagógica son muchas las posturas que se presentan para tratar de dar significado a esta acción intrínseca de la profesión docente, que marca su actuación dentro y fuera de las aulas de clase. Ávalos (2002), la concibe como:

El eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula (p.109).

Tal aseveración, reúne algunos de los elementos inmersos en la práctica pedagógica pero, la limita la misma, a procedimientos técnicos que realiza el docente como un organizador de contenidos, lo cual en criterio de la investigadora, refleja la ausencia de un sentido reflexivo que debe prevalecer en los docentes para dar sentido a la acción educativa o, se corre el riesgo de convertirse en “actividades cotidianas que ocurren en las instituciones educativas, que no están inspiradas por la teoría pedagógica y que inclusive son antipedagógicas, en el sentido de que dichas prácticas son verdaderos obstáculos para una efectiva formación de nuestros estudiantes” Flórez (1994, p. 125), al volverse actos monótonos, que solo se ejecutan para cumplir requisitos administrativos, sesgando la verdadera práctica pedagógica.

Más ampliamente, Contreras y Contreras (2012) argumentan que “representa una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes, y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo” (p. 197). Se incluye entonces un aspecto que marca la diferencia, representado en la vinculación de los saberes con el acto de enseñar y los sujetos que intervienen en él, constituyendo un todo complejo que supone para los docentes la verdadera esencia de la práctica que requiere desempeñar, para superar los retos que plantea ser docente, en el contexto particular de la educación media.

Cabe destacar que la práctica pedagógica es particular a cada docente, conlleva exigencias diferentes según el contexto en el que se desenvuelva el acto educativo y requiere de nuevas claves de interpretación y acción que permitan la transformación educativa (Vezup, 2007; Barriga, 2015), solo cuando el docente reflexiona sobre su práctica, más allá de la rutina, la reconstrucción de los saberes pedagógicos y disciplinares tendrá cabida, permitiendo generar aportes desde su propia actuación al cuestionar y no solo aceptar pasivamente los planteamientos teóricos que conoce, las prácticas que le exigen, los métodos que debe cumplir así como su propia forma de enseñar.

La práctica pedagógica también es entendida epistemológicamente como la práctica de un saber (Zuluaga, 1999; Zapata 2003) pues consideran la pedagogía como el saber de la enseñanza que poseen los docentes y ese saber es el resultado de prácticas y éstas se definen por el saber que forman. De ahí contemplan válido hablar de prácticas del saber, al entender que surge precisamente de las concepciones pedagógicas, profundización, estudios, reflexividad, por parte del docente sobre la propia pedagogía.

Muñoz y Vasco (1997) resaltan que las prácticas del saber han disminuido su carácter generador y se han localizado en las prácticas pavidas acríticas que producen la repetición, carencia de

conceptualizaciones comprensivas del campo de la pedagogía y por consiguiente nulo debate, unido a la poca difusión. Desde este argumento se exalta la necesidad de romper prácticas pedagógicas tradicionalistas que se contraponen a los discursos que manejan los propios maestros desde las aulas de clase, cuando hacen referencia a posturas pedagógicas constructivistas que esconden nula producción que verse sobre su práctica, posturas críticas ante la propuestas expertas que no brindan solución a los problemas que vivencia, y muy pocos aportes investigativos que lo lleven a convertirse en actor protagónico de su hacer.

La práctica pedagógica debe estar orientada entonces hacia la reflexión, pues hasta que no reconozca el carácter arbitrario e impuesto de un modelo pedagógico (decidido por expertos investigadores), no podrá cuestionarlo (Alliaud, 1993) bien sea para aceptarlo o establecer propuestas de cambio basados en realidades palpables que evidencia el docente solo en el contacto directo con el contexto educativo particular, con la posibilidad de estudiar el porqué de los problemas que le aquejan e impiden dar solución a la crisis educativa que atraviesa el sistema educativo venezolano. Para esto es necesario que asuma desde su práctica pedagógica la investigación como medio de reflexión y construcción del saber que necesita.

En relación a ello, Bedoya (2000) señala que es necesario “entender la práctica docente como una propuesta de investigación, como articulación de proyectos de investigación, como procesos de comprensión y transformación de la misma realidad educativa” (p. 32). Este aporte se corresponde con la visión de la práctica pedagógica como práctica del saber, al entender que el saber constituye más que el conocimiento, es la profundización y entendimiento consiente de ese conocimiento generado en todos los ámbitos de la docencia. Díaz (2006) justifica lo descrito al afirmar:

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (p. 95)

Es imperante que el docente de educación media, produzca investigaciones desde su práctica pedagógica, aportando con ello a la construcción del saber pedagógico que como participe de la llamada sociedad del conocimiento le corresponde. El deber ser no contempla, en ningún nivel educativo, al docente como un ente pasivo que prefiere pasar inadvertido antes que exponerse en sus opiniones, sus prácticas, reflexiones, contradicciones y valoraciones que equilibren lo teórico con lo práctico, un docente que construye su propio saber es el reflejo de la educación que se pretende alcanzar con sus propios estudiantes.

Solé et al. (1991) afirman que “Habitualmente se considera que el docente tiene la responsabilidad de transmitir los conocimientos que fueron elaborados por los intelectuales o científicos - investigadores-, quienes a su vez son los legítimos encargados de producir dichos conocimientos.” (p. 26). Esta es la realidad que se aprecia en los contextos escolares de educación media, sin embargo los cambios son latente desde las políticas de Estado, las exigencias sociales, la necesidad de valía social de los docentes, de retomar el lugar que les corresponde dentro de las comunidades académicas como individuos intelectuales, orientados a la profundización de práctica, a la generación de propuestas y estudios que representan avances a la educación venezolana.

Cuando el docente accede formas constructivas de aprender para enseñar y enseñar para aprender supera la práctica y la reflexión “para pasar al campo de la construcción de conocimiento científico, sin descartar, sin embargo, la importancia de partir de las prácticas y de las reflexiones hechas por los docentes, pero agregando, además, los ingredientes específicos de la

investigación” (Marín, 2009, p. 27), para lo cual requiere formación específica, guía de sus colegas investigadores, volverse un lector ávido para conocer y poder discernir sobre otras investigaciones, ser observador acucioso de su propio entorno para iniciar el recorrido investigativo, lo cual requiere de un ajuste en sus concepciones que posea sobre cómo debe llevar su propia práctica.

En vista de lo anterior, Peleteiro (2007) afirma que, el educador-investigador está “llamado a poseer un importante componente de comprensión del fenómeno social. Este le permitirá encauzar su misión de enseñar e investigar en forma global atendiendo siempre a las necesidades sentidas por el grupo y su contexto” (p.32). Expone el autor, la importancia de llevar investigaciones en realidades concretas, por tanto el docente de educación media debe estar comprometido con su función investigativa, al romper esquemas que lo han encasillado como “dador de clase” para asumir el rol que le corresponde como docente-investigador.

En este orden de ideas, Calvo (2009), exponen al referirse a los beneficios que conlleva el acto investigativo para la práctica pedagógica:

La investigación contribuye a un ejercicio reflexivo, sistemático, crítico, riguroso e innovador que ayuda a que el docente haga mejor su tarea. Posibilita la indagación, sistematización y reconstrucción de su saber pedagógico. La relación investigación-saber pedagógico contribuye al aprendizaje del docente y a su desarrollo profesional, ya que permite avanzar en el conocimiento de enfoques, escuelas, paradigmas, teorías, modelos, metodologías y didácticas que orientan las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes. De igual forma, apoyan los procesos de reflexión sistemática que necesitan desarrollar los maestros para poder identificar logros y dificultades asociadas a la compleja tarea de enseñar y aprender (p. 158)

El autor en su análisis, revela de forma concisa el por qué debe un docente de educación media emprender investigaciones, desde todos los ámbitos que están inmersos en su práctica y cómo a través de ella se logrará construir aportes relevantes para mejorar la labor que le corresponde en la

enseñanza, para formar ciudadanos y cumplir las metas que corresponden al sistema educativo venezolano.

Resulta imperante entonces entender que la práctica pedagógica trasciende las actividades que el docente realiza en su contexto escolar vinculadas a la enseñanza aprendizaje de sus estudiantes y se vincula más allá de eso, con las diferentes acciones que emprende el docente para contribuir con los cambios y

La investigación en el campo de la educación

Las formas de enseñanza tradicionales han demostrado su ineffectividad para lograr superar los problemas inherentes a la educación, desde los métodos que se proponen para llevar el acto pedagógico, la atención de los estudiantes en toda su complejidad, hasta los debates en torno a la figura docente, como individuo responsable del éxito o fracaso de los sistemas educativos, son diversas las razones que se encuentran para discernir sobre el por qué la investigación se vislumbra como una forma de dar respuesta al deterioro que se evidencia en los sistemas educativos pues, con ella, es posible acercarse a nuevas concepciones en torno a la problemática que se presenta.

Es necesario replantearse, los aportes que han realizado los docentes en torno a las dificultades o problemáticas que viven en sus realidades escolares, que resultan particulares según la edad de los estudiantes que atienden, el contexto sociogeográfico del cual provengan, el número de estudiantes que deben atender, el acceso que tengan a diferentes recursos digitales o tradicionales de enseñanza, la formación recibida por el propio docente, los intereses cambiantes de la sociedad, entre muchos otros aspectos que requieren la intervención directa de los profesores en sus áreas de desempeño y que, servirán para la construcción de cuerpos teóricos aplicables por otros docentes que participan en esas mismas realidades y para el propio docente que desea mejorar su práctica pedagógica.

Se ha planteado anteriormente que la investigación es vista como parte de las funciones principalmente, de profesores universitarios e investigadores profesionales (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Imbernon, 2009) que generan aportes importantes en torno a la educación desde y para todos los niveles educativos, no sólo en la educación superior, sin embargo la creciente deficiencia que se vive en los resultados esperados para el éxito del subsistema de educación básica lleva a repensar en el rol investigador que deben asumir los docentes en todos los niveles educativos, siendo así en el nivel de educación media en el cual se centra el presente estudio.

Dewey y Stenhouse proponen como parte de la renovación pedagógica, la necesidad de consolidar la generación de conocimiento a través de la investigación producida por los maestros, para no ser un mero ejecutor, para ser capaz de imaginar nuevas formas de enseñanza es decir, para mejorar su práctica. Aunque las propuestas de estos pedagogos surgieron en el siglo pasado, la vigencia que tienen en la actualidad es evidente, tal como los planteamientos de Kemmis y Carr (1988) cuando establecen que se requiere una evolución- constituido por tres elementos- para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional y consideran que “La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a ser más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa” (p. 25).

Este argumento apoya la necesidad latente de que los docentes pertenecientes al subsistema de educación básica, en el nivel de educación media, articulen la investigación dentro de su práctica pedagógica pues dentro de una renovada institución educativa, requieren una reconceptualización de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado (Imbernon, 1989, 2002), lo que hace importante repensar el rol que deben asumir los docentes ante los nuevos retos producto de la problemática que enfrentan diariamente.

Mandolini (citado por Enriquez, 2007) argumenta que “la tarea de investigar sigue siendo algo que está depositado en otros, los que saben, adoptando una actitud de sumisión respecto al saber” (p. 28). Es así que las concepciones que guardan los docentes que desempeñan su profesión fuera del campo universitario, han llevado a atribuir la función investigativa a figuras de autoridad representada en una sapiencia superior, a individuos ajenos a su realidad contextual, limitados a transmitir silenciosamente las propuestas teóricas y prácticas que ellos desarrollen, a la sombra de experiencias valiosas propias que, no se traducen en investigaciones por múltiples razones, por tanto la aportación de un cuerpo de elementos teóricos a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media resulta pertinente.

Ahora bien, para Uttech (2006) es “...imposible convertirse en investigador de la noche a la mañana. El proceso de transformación requiere energía, practica, tiempo y perseverancia, pero el valor de las ganancias que uno adquiere es inestimable.” (p. 28). Desde lo expuesto, la formación inicial así como la permanente que tienen los docente, en complemento con la necesidad de indagación, autoformación y capacidad de asumir compromisos académicos que requieren de procesos intelectuales superiores, son elementos claves que se requieren para que los docentes incorporen la investigación en el desarrollo de su práctica pedagógica, como forma de construir conocimientos, teorías pero también de dar respuesta a sus propias inquietudes.

El maestro como profesional posee un saber, pero es necesario formalizarlo, reflexionar sobre la práctica, recurrir a la teoría, hacer acopio de esos saberes (Calvo, 2009), cuando el docente avanza desde sus reflexiones iniciales a procesos de mayor complejidad porque requieren de su parte el análisis crítico y concienzudo de sus conocimientos, las carencias que tiene, el cómo acceder a más y mejores formas de actuación, a la revisión de propuestas teóricas que pueden servir a su práctica, a la generación de

teorías provenientes de su propia experiencia, a compartir lo que ha aprendido, la investigación aparece en respuesta. Martínez (2007) acota:

La necesidad de investigar en Educación surge desde el momento en que pretendemos conocer mejor el funcionamiento de una situación educativa determinada —sea un sujeto, un grupo de sujetos, un programa, una metodología, un recurso, un cambio observado, una institución o un contexto ambiental—, o de dar respuesta a las múltiples preguntas que nos hacemos acerca de cómo mejorar nuestras actuaciones educativas. (p. 11)

Basado en esta premisa, todos los docentes deben ser investigadores, aunque la enseñanza y la investigación han coexistido como actividades separadas, principalmente por la poca preparación que se recibe en la formación inicial del profesorado en relación a la investigación, unido a la incertidumbre que surge sobre cómo afrontar procesos investigativos desde sus propias realidades o la significancia que tiene, desconociendo que sus producciones generan “un conocimiento educativo validado en la práctica” (Molina 2010, p.48). La investigación, entonces, se convierte en la auto-reflexión del profesorado, integrando investigación y enseñanza, generando una verdadera oportunidad de mejorar la práctica.

Los estudios apuntan a valorar la investigación educativa como eje central para el mejoramiento de la práctica de los docentes, revalorando la actuación de los profesores ante los aportes que surgen de sus propias experiencias, ante ello Briones (2000) indica que los docentes deben comprometerse directamente con la investigación que se refiera a su labor como educador. Y ese compromiso y acción debe tomar las siguientes formas: a) el profesor reflexivo; b) el profesor como usuario de los resultados de la investigación educativa; c) el profesor como investigador individual, es decir, el profesor-investigador, y d) el profesor como participante en equipos de investigación.

Cabe cuestionar entonces las razones por las cuales los docentes, al enfrentar escenarios escolares que reclaman su intervención directa, se

encuentran desligados de acciones investigativas, ¿tendrá relación con su formación? ¿Influye el desconocimiento de los paradigmas en investigación en esto? ¿Existen carencias para desarrollar informes escritos sobre sus investigaciones? ¿Está desconectada la teoría y la práctica en la labor de enseñanza que realiza el docente?. Son muchas los centros de discusión que se pueden asumir en torno a la carencia de investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media y cuyas respuesta pueden encontrarse posiblemente en la débil formación que tienen en esta área, pues ser investigador no es tarea sencilla.

Rojas (1999) considera que es necesario que el investigador “domine no solo la metodología para utilizar correctamente los diversos procedimientos, técnicas e instrumentos. Se requiere también que se prepare para *exponer en forma escrita y oral los resultados de su quehacer científico.*” (p.98). Estos aspectos pueden limitar a los docentes cuando desean desarrollar prácticas investigativas, producto de una formación universitaria escasa en el campo de la investigación, debilidades propias del docente y la ausencia de mecanismos efectivos para consolidar en la formación continua los saberes en investigación.

En este punto, los estudios de Enriquez (2007) han aportado una importante disertación sobre la relación que guarda la investigación y la práctica de los docentes con la teoría y la práctica. Considera el autor que en la investigación el docente debe: a) Practicar la teoría; b) Teorizar la práctica; c) Teorizar la práctica y resignificar la teoría. Esto se resume en el siguiente esquema presentado por el autor mencionado.

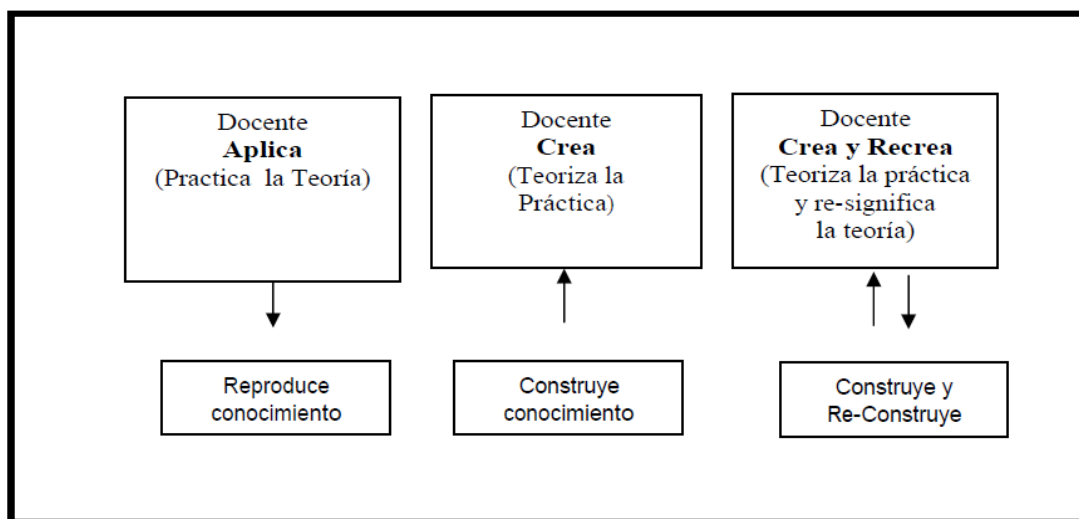


Gráfico 1. Tipo de relación entre Investigación Educativa y Práctica Docente. Fuente: Enriquez, 2007.

La propuesta de Enriquez, directamente en torno a la investigación, en el campo de la docencia, puede enfocarse a la práctica pedagógica investigativa que se requiere desarrollar en la educación media, para lo cual requiere conocer las teorías pedagógicas y disciplinares que forman parte intrínseca del proceso de enseñanza que desarrolla, primeramente como una reproducción pero que, en un maestro constructivo, reflexivo de sus conocimiento, interesados en la forma como acceden y producen saberes para su propio beneficio, trasciende a la teorización de su práctica, es decir a construir conocimiento producto de la investigación.

Al acceder a estos niveles de construcción de conocimiento, la investigación les permite construir y reconstruir las teorías, lo cual constituye el verdadero aporte de las prácticas investigativas docentes, al poder cuestionar, redimensionar, nutrir las teorías que aplica, con las experiencias producto de su práctica pedagógica, además de dar respuesta a problemas de su contexto particular.

El mismo Enriquez (*ob.cit.*) considera que para que un docente incorpore la investigación a su práctica se requiere: a) Los docentes deben construir-reconstruir el deseo de encontrar sentido a su experiencia y, desde

allí, la investigación se convertiría en una práctica significativa y necesaria b) Los docentes deben contar con un conocimiento mínimo acerca de la Metodología de la Investigación c) Los docentes deben contar con asesores temáticos y metodológicos que orienten su práctica investigativa (p. 23-24). Ante ello, posiblemente una de las debilidades subyacentes parte precisamente del conocimiento que requieren acerca de los procesos metodológicos básicos, los paradigmas investigativos que le permitan situar sus investigaciones en procesos formales.

A pesar de estos temores, Restrepo (2002) añade que la investigación en los docentes en todos los niveles educativos es posible, pues pueden investigar su propia práctica pedagógica, porque sobre esos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano datos, tiene la vivencia, puede utilizar la retrospectiva, la introspección y la observación participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teorías guías e intervenciones pedagógicas que permitan re-significar y transformar prácticas no exitosas en nuevas prácticas pedagógicas que permitan superar los problemas que atraviesa la educación.

El docente constructivista

El paradigma constructivista encuentra sustento en los aportes realizados por Piaget (1978), Vygotsky (1982), Bruner (1989) y Ausubel (1995) quienes coinciden en afirmar que el conocimiento se construye. Para la postura constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, es una construcción del ser humano, a partir de los esquemas que la persona ya posee, representados por sus conocimientos previos, los cuales surgen de la interacción con el mundo social, apoyado por los procesos cognitivos de cada individuo, que establecen enlaces significativos entre cada nueva información y la anterior, ello permite la consolidación de una estructura generadora de conocimientos perdurables.

El docente, a pesar de contar con una formación inicial que le acredita

para desempeñarse en el campo de la educación, es un ser humano que permanece en formación constante y por lo tanto aprende continuamente para mejorar su práctica pedagógica, por tanto no debe hablarse solo del rol del docente constructivista como enseñante, es necesario enfocarse en el propio docente como aprendiz, que construye desde su experiencia saberes.

Serrano y Pons (2011), consideran que:

El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes. (p.11)

Tal explicación orienta a entender que el docente constructivo desarrolla habilidades cada vez más complejas para formular relaciones entre conocimientos previos y nuevos, lo cual repercute en su práctica profesional al incorporarlos como parte de su acción docente, además orienta la actuación docente hacia niveles reflexivos superiores, que despiertan en él la curiosidad y el interés por acceder a formas más elaboradas de saberes, que consiguen respuesta en la investigación continua, tomando en cuenta que a través de ella no solo aprenden, también generan conocimiento para otros.

El constructivismo requiere de un sujeto cognitivo aportante, es decir que rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno (Díaz-Barriga y Fernández, 2001), el docente constructivo no se conforma con ser un receptor pasivo de información, que tal vez entiende, procesa e incorpora a su estructura de saberes, por el contrario se convierte en un agente generador de conocimiento que aporta a las ciencias sociales una amplia gama de información, producto de su experiencia y de la búsqueda constante de aprendizaje que dé respuesta a las dudas, las necesidades o problemáticas que enfrenta.

Araya, Manuela y Andonegui, (2007) consideran que los sujetos

construyen conocimiento a través de mecanismos cognitivos que le permiten a su vez transformar la realidad. El conocimiento docente se logra a través de la actuación que tienen ellos sobre su propia realidad, al experimentar, estudiar, reflexionar sobre su propia actuación, sobre el contexto, los individuos que involucra, lo cual deriva en una transformación de su realidad pues se ve impulsado a modificar la práctica pedagógica producto de las indagaciones que realiza y los aportes que ofrece.

Todo docente como investigador, al observar la realidad, la cuestiona, considera su naturaleza, cómo puede intervenirla para mejorarla, el por qué de ciertas situaciones que la conforma, esto como punto de partida que guía la mirada y por ende, la construcción de conocimiento que deriva de las investigaciones que emprende. El docente constructivista es para Deval (2001) quien pone en marcha sus sistemas de conocimiento y actúa sobre la realidad, ya sea material o mentalmente, examinando cuáles son los resultados y modificando su conocimiento si resulta necesario a partir de la experiencia que obtiene.

La práctica pedagógica constructiva de los docentes en educación media involucra la investigación pues “los profesores, como cualquier profesional cuyo desempeño deba contar con la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, necesitan recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación” (Coll, 1999, p. 5). Ante ello, la indagación que requiere hacer investigación, la revisión teórica, los procesos mentales reflexivos que involucra, las aportaciones que surgen, validan la actuación que emprende el docente y sirven de sustento a las posturas teórico prácticas que asuman.

Díaz Barriga y Hernández (2001) acotan que un docente constructivista “es un profesional reflexivo que piensa críticamente en su práctica.” (p. 37). Tomando en cuenta que la investigación constituye un proceso reflexivo constante, es pertinente señalar que la postura constructivista orienta hacia la práctica pedagógica investigativa, como pilar fundamental para profundizar

en temas álgidos de la educación o en la ampliación de conocimientos por parte de los docentes. Los autores señalan que aproximarse a los conocimientos con la finalidad de aprehenderlos no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que posee el docente, producto de su trabajo, su formación y sus propias creencias.

La idea de generar un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación desde la práctica pedagógica y el descubrimiento personal es una de las metas que debe perseguir un docente constructivista, por ello la vigencia del pensamiento piagetiano que defiende la tesis de la formación de los docentes de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria, debe enfocarse en inspirar a perseguir la investigación en educación y las disciplinas de su área de formación, para revalorizar socialmente uno de los oficios más difíciles que se asumen dentro de la sociedad.

La investigación orientada a aportar conocimiento pedagógico

La práctica pedagógica, como práctica del saber, requiere una permanente revisión que permita analizar los aciertos y desaciertos que giran en torno a la labor formativa que ejercen los docentes en educación media, entendida en un contexto pluricultural, cambiante, permeado por crisis sociales que dificultan los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta revisión debe nacer de los propios docentes pues son ellos quienes experimentan en su accionar las problemáticas que no consiguen respuestas en las propuestas teóricas pedagógicas actuales y que exigen un reposicionamiento que permita la transformación paradigmática en pedagogía.

Ahora bien, para lograr lo anterior es necesario que los docentes emprendan investigaciones que trasciendan las reflexiones iniciales o los acercamientos teóricos producto de indagaciones empíricas, que pretendan servir de apoyo para ampliar conocimientos o desarrollar sus clases, y se constituyan como docentes investigadores capaces de incorporar a su

práctica procedimientos sistemáticos, registrados y organizados, apoyados en métodos considerados científicos para aproximarse al conocimiento que sirvan como aporte a su propia práctica pedagógica y a la de otros docentes, es decir en palabras de Sacristán (1983), se requiere de docentes críticos y reflexivos, capaces de generar respuestas ante nuevas situaciones (constructivismo), más que reproducir respuestas ya aprendidas o de otros docentes alejados a su realidad pues deben estar en condiciones de estudiar sus propias prácticas para mejorarlas y realizar aportes al cambio educativo, reelaborando y contrastando propuestas, adaptando y diseñando el currículum.

La participación docente en las instituciones escolares no debe por ello, centrarse en la reproducción de contenidos o la puesta en práctica de teorías pedagógicas que son “promocionadas” como modelos efectivos o ideales para desarrollar la formación escolar, por el contrario su postura debe ser crítica para poder revelar si esos planteamientos resultan efectivos en los contextos escolares reales de la educación media o se requiere de una revisión exhaustiva que las reformule, pues “un docente crítico y reflexivo debe ser capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones y de investigar su propia práctica para mejorarla” (Sagastizabal y Perlo, 2006, p. 8), solo a través de la investigación puede concebirse la transformación de la práctica pedagógica a partir de la búsqueda y generación del conocimiento.

Hillaraza (2012) refiere que “El docente, desde la esencia de su práctica educativa, debe por tanto, saber encontrar soluciones científicas a sus problemas profesionales desde un proceso consciente de la necesidad de poseer las herramientas teóricas y metodológicas para ello” (p. 27). Es aquí donde se conjuga la formación docente en el campo de la investigación con la oportunidad de acceder a formas de dar respuesta a problemas no sólo particulares si no que abarquen realidades institucionales que se producen a partir de prácticas pedagógicas tradicionalistas, ortodoxas, poco innovadoras que perjudican los contextos escolares y requieren la

intervención directa de los docentes capaces de aportar elementos teóricos que pueden ser incorporados como propuestas pedagógicas aplicables en los contextos escolares.

El docente debe entonces conjugar saberes teóricos y prácticos en torno a la pedagogía con procedimientos metodológicos que le permitan la reflexión crítica pero también la reemplazar intuiciones por procedimientos sistemáticos organizados (Sagastizabal y Perlo 2006, Magendzo, 2000) que lo llevan a asumir el acto formativo desde perspectivas más amplias, complejas, orientadas a contribuir con su quehacer pedagógico desde posturas que surgen de su propia investigación.

La Metacognición como forma de aproximarse a la investigación.

La primera aparición del término metacognición surge de la mano del psicólogo estadounidense Jhon Flavell, en la década de los 70. Asumida como la capacidad de conocer y regular la propia cognición como un rasgo de la vida intelectual del ser humano, repercute en el campo de educación pues encuentra cabida en la construcción de conocimiento desde la actividad formativa. Sin embargo la conceptualización o delimitación de su significado no ha sido tarea fácil con el transcurrir de los años, así lo refleja Font (1990) al referirse al término metacognición desde diferentes miradas:

Los filósofos de la mente hablan de introspección reflexiva (Church-land, 1984); los pedagogos, de reflexión en y sobre la acción (Shòn, 1987); los conductual-cognitivistas, de autoobservación (Bandura, 1989), los defensores del procesamiento de información, de control y monitorización cognitivos (Pressley, Borkowki y Schneider, 1987); los socioculturalistas, de regulación intrapsicológica (Rohrkemper, 1989) o desde la epistemología genética de abstracción reflexiva (Piaget 1974). (p. s/n)

Sin embargo, las acepciones coinciden en defender la postura que ubica la metacognición como la capacidad de los individuos de conocer e identificar sus procesos cognitivos así como, la capacidad de regularlos o

controlarlos para obtener los mejores resultados en el aprendizaje y construcción de conocimientos perdurables. Cabe señalar que la metacognición se hace más efectiva a medida que el ser humano crece y se forma, pues aunque ello no implica que se posea más memoria para recordar, si considera que se es más capaz de utilizarla en forma consciente y deliberada para cumplir una determinada tarea cognitiva.

En las primeras aproximaciones teóricas, Flavell (citado por Osses y Jaramillo, 2008,) considera que “La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos...” (pág. 79). El individuo es capaz por lo tanto de entender como aprende, que le funciona para hacerlo, cómo interpreta y analiza la información, ello dirigido a metas específicas de adquisición de saberes y/o conocimientos que son extensibles a cualquier área profesional. En el campo de la educación, la metacognición ha sido ampliamente abordada como estrategia metacomprendensiva, de lectura principalmente, sin embargo para que un docente pueda dirigir en sus estudiantes procesos superiores intelectuales, él mismo debe ser poseedor de ellos.

La metacognición esencialmente es entendida como una actividad mental centrada en el propio funcionamiento psicológico; es *conciencia y regulación del mundo interior*, Sanz (2010). La metacognición es el conocimiento auto reflexivo que posee el docente, es decir el conocimiento de la propia mente adquirido por la autoobservación que se concentra en conocer a profundidad lo que ha aprendido y cómo lo ha hecho, comprende entonces la dualidad de elementos centrados como lo han planteados los autores en conocer y regular la cognición.

Osses y Jaramillo 2008 aclaran que la distinción entre el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo relativo al “saber qué” y el conocimiento procedimental referido al “saber cómo”. La autoregulación del aprendizaje

indica el docente debe ser un aprendiz activo e intencionado, quien inicia y dirige su propio aprendizaje, dirigido hacia una meta que es controlada por él. Tomando en cuenta estos preceptos, el docente investigador no es un individuo mecánico que actúa por inercia o sin conciencia de los pasos que da, es un sujeto investigador que toma conciencia de la forma como incorpora la información que obtiene a su repertorio cognitivo, además del uso que puede darle a dicha información que se traduce en saberes, para solucionar problemas de su práctica pedagógica.

Acedo (citado por Tesouro 2005) acota al respecto, que el uso de habilidades metacognitivas permite obtener la información necesaria, ser conscientes los pasos que se dan en la resolución de problemas y evaluar la productividad del pensamiento. Estos elementos son aplicables a la investigación educativa pues guían los procedimientos asumidos por los docentes para alcanzar los objetivos previstos, con conciencia de las decisiones que tome y control del uso que puede dar a los planteamientos realizados.

Desde la perspectiva epistemológica constructivista el ser humano deja de ser un receptáculo pasivo de información, para convertirse en protagonista, por lo cual Chirinos (2013) considera que los aspectos metacognitivos están relacionados con el enfoque constructivista pues los aprendices construyen sus propios conocimientos, situaciones, significados y, al mismo tiempo, evalúan y reconocen sus propios procesos de reconstrucción, por lo que la complementariedad entre el constructivismo y la metacognición llevan a los docentes a desarrollar investigaciones producto de la necesidad de indagación que los acompaña permanentemente.

Según, Tesouro (2005) la metacognición es la que determina el control de la actividad mental y la autorregulación de las facultades cognitivas que hacen posible el aprendizaje humano y la planificación de la actuación inteligente, entonces a través de ella el docente debe ser capaz de asumir la investigación permanente dentro de su práctica pedagógica, de forma

planificada, organizada, sistemática y regulada para poder reflexionar durante su desarrollo, tomar decisiones, hacer ajustes, profundizar donde sea necesario y según sus apreciaciones emprender los cambios que considere oportunos.

Puebla y Talma, (2011) plantean que existe una estrecha relación entre el nivel desarrollo metacognitivo en los profesores y el éxito de los aprendizajes de sus estudiantes. Exponen que “los profesores no están en posición de modelar altos niveles psicológicos y metacognitivos, si ellos no han experimentado esos niveles primero como prerrequisito para fomentarlos en sus estudiantes” (p. xxi). Esta aseveración indica que un docente no puede considerarse constructivista si no adopta para su propio ser que los conocimientos se construyen desde la observación de la realidad y del mismo modo que no puede hablarse de metacognición cuando la práctica pedagógica del docente no está anclada en la conciencia del qué, el cómo y el para qué sirve la información que se procesa y se incorpora como saber.

Lo que hace a un maestro no es lo que enseña, es lo que aprende continuamente, desde una profesión que debe ser intelectual, enfocada en la indagación, apropiación del conocimiento pero también de su difusión como aporte a la sociedad del conocimiento de la cual forma parte. Cuando el docente de educación media, toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias y está dispuesto al cambio. (Díaz Barriga y Hernández, 2001)

Alves (2003) propone que los docentes deben sentirse protagonistas en la construcción del saber pedagógico y para ello requieren investigar su propia práctica y compartir los resultados con otros investigadores de la docencia. Esta práctica consolida el compromiso social de la profesión docente, propicia un nivel de reflexión elevado que coadyuva a conseguir autonomía de acción profesional y pedagógica dentro y fuera de las aulas de clase.

Teoría de los Constructos Personales

La teoría de los constructos personales encuentra su origen en las propuestas de Kelly para el año 1955, y aunque su vigencia es latente por la significación que tiene para el paradigma constructivista en la educación, los estudios al respecto resultan insuficientes. Es solo en los últimos años que los investigadores han retomado la propuesta teórica para significar su importancia en el campo de la psicología y que ha trascendido a la educación.

Cabe señalar que para Kelly, los constructos personales “constituyen dimensión evaluativa bipolar, simbolizada o no por una etiqueta verbal, que discrimina entre elementos en función del atributo específico que abstrae. Por ejemplo: "bueno *versus* malo", "simpático *versus* antipático", "constructivista *versus* objetivista", "transparente *versus* opaco" (Botella y Feixas, 2008, p. 47). En otras palabras, los constructos personales tiene que ver con la forma como los sujetos asumen la realidad en la cual se desenvuelven y las concepciones que hacen de él.

La teoría reconoce la existencia de un territorio (la realidad) y de un mapa (la construcción de la realidad), pero deja claro (a) que el mapa no es el territorio, sino sólo una (re)construcción de éste y (b) que sólo se puede conocer el territorio explorándolo según el mapa del que disponga el sujeto, refinándolo a medida que avanza en su exploración. Chenevard, y Román (2003) para clarificar la propuesta de Kelly, acotan que

Las teorías constructivistas destacan la importancia de conocer los significados personales; uno de sus planteamientos esenciales es que el ser humano construye su conocimiento en un proceso activo y permanente de atribución de significado a la experiencia. En este proceso de significación de la experiencia, los constructos son guías que permiten al individuo discriminar para poder construir significados momento a momento (p. s/p)

Es así que los constructos personales representan en los docentes la significancia que dan a determinados hechos, atribuidos según su experiencia como juicios que emiten ante los beneficios o malestares que causan para su

actuar docente. En el caso de la investigación en la práctica pedagógica, los constructos personales que elaboren los docentes, delimitan su aceptación o rechazo hacia la puesta en práctica de procesos de indagación profunda y elaboración de aportes científicos que consoliden su función. Cabe destacar que Kelly, consideraba al hombre como un científico, cargado de reflexividad en la búsqueda constante de controlar los fenómenos de su realidad con el uso de su creatividad y del pensamiento para la resolución de problemas. Por ello la teoría de los constructos personales profundiza en las formas de adaptación que tienen los individuos, para construir significados nuevos si los anteriores no dan el resultado esperado o no se ajustan a las situaciones vividas.

Francis (2005) refiere que “toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del docente y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, su enseñanza y sobre cómo se construye y cómo se aprende” (p. 2). Se pone en marcha entonces una representación mental de la realidad global y parcial, que incide en la conducta asumida por el docente y donde los datos de su realidad son interpretados e integrados al conjunto de constructos que sirven de base a sus acciones.

Mientras más amplio sea el sistema de constructos existe una mayor flexibilidad conceptual y conductual por parte del docente. Barrón (2015) considera que “los profesores son profesionales racionales que como otros profesionales, tales como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto, el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones” (p. 87). Los constructos que posea o formulen los docentes en relación a la investigación en la práctica pedagógica marcarán las acciones que emprenda para llevar a cabo dentro de su actuar investigaciones propias, centradas en sus necesidades y experiencias, o que simplemente descarte esta posibilidad por considerarla inútil para él.

Aspectos filosóficos

La investigación tiene por objetivo estructurar fundamentos teóricos sobre la investigación en la práctica pedagógica de docentes de educación media y para ello resulta pertinente sustentar el estudio desde visión filosófica que permita el posicionamiento epistemológico, ontológico, metodológico y axiológico que permita la búsqueda de conocimiento amplio y que constituya un aporte significativo para la pedagogía. Gubba y Lincoln (1994) enfatizan que las cuestiones del método resultan secundarias en relación a la delimitación del paradigma y a elección de los caminos epistemológicos y ontológicos, que dan carácter científico a los abordajes investigativos.

Fundamentación ontológica

Toda búsqueda de conocimiento o investigación lleva inmersa una visión de la realidad en la cual está anegado el problema objeto de investigación la cual se constituye como la dimensión ontológica, En relación con la dimensión ontológica el investigador debe cuestionarse ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad, más aún, qué es aquello que podemos conocer de ella? (Guba y Lincoln, 1994), tendría entonces cabida preguntar ¿Cuál es la naturaleza ontológica de la investigación en la práctica pedagógica?. En esta investigación para dar respuesta a dicha interrogante se adopta una ontología relativista, “para el que no existen verdades objetivas y universales” (Padrón, 2014) porque esa realidad conocible es de naturaleza social.

Al respecto las concepciones que tienen los docentes sobre la investigación en la práctica pedagógica no constituyen una verdad irrefutable o absoluta, por el contrario pueden ser modificables pues resultan subjetivas por ser producto de una realidad social que es interpretada, “ Las realidades son aprehendidas bajo la forma de múltiples construcciones mentales intangibles, basadas en lo social y en la experiencia, de naturaleza local y específica...su forma y contenido también dependen de las personas

individuales o de los grupos que elaboran estas construcciones” (Gubba y Lincoln, 1994, p. 115). Puede referirse a partir de ello que el relativismo ontológico hace referencia a que las concepciones de los docentes pueden cambiar por ser producto de las interacciones y experiencias que vayan adquiriendo en su práctica pedagógica en relación a la investigación.

Fundamentación epistemológica

La epistemología, entendida como la relación del investigador con la forma de acceder al conocimiento, centra sus postulados en tanto es “una Teoría del Conocimiento Científico que, igual que toda otra Teoría, se esmera en producir modelos capaces de explicar cómo el investigador alcanza sus logros, cómo la Ciencia avanza y cómo se pasa de un problema a una suposición de solución” (Padrón, 2014, p.11). Basados en esta premisa resulta necesario que se asuma una postura epistemológica que dé respuesta a ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido ? (Guba y Lincoln, 1994).

Este cuestionamiento revela que en el estudio se asumen una postura constructivista, que para Padrón (2014) es parte de la epistemología social respecto a lo cual explica “el constructivismo o subjetivismo, según el cual el sujeto investigador construye no sólo su propia versión de los hechos sino también los hechos mismos y eventualmente el mundo entero” (p. 10). Es prudente señalar que los supuestos teóricos que derivan del estudio son contruidos por la investigadora a partir de la interpretación de los datos, en efecto, de manera dinámica, múltiple, construida.

Fundamentación Axiológica

En cuanto al valor axiológico, Villegas (2006) es el “Sistema formal para identificar y medir los valores de una persona, los cuales le brindan su personalidad, sus percepciones y decisiones” (p. 15). Respecto a ello,

permite relacionar el objeto de estudio centrado en la investigación en la práctica pedagógica a partir de los valores éticos, morales y sociales de los docentes en relación a su actuar pedagógico. El estudio permite por lo tanto la resignificación del docente dentro del contexto escolar como individuo que según sus valores emprende procesos reflexivos que le permiten dar respuesta a problemáticas pedagógicas al tiempo que genera aportes significativos en la construcción del conocimiento.

Por otra parte al referirse al valor axiológico en las investigaciones, Echeverría (2002) precisa que al derribarse el dogma del positivismo que proponía la neutralidad axiológica de la ciencia, se acepta que la ciencia tiene sus propios valores (verdad, verosimilitud, precisión, coherencia, rigor, generalidad, fecundidad, adecuación empírica, contrastabilidad, etc.), que suelen denominarse *valores epistémicos* o internos. Es así que el estudio al referir rigor metodológico en su desarrollo, aunado a la validez y fiabilidad que ofrece producto de procesos específicos para ello, refiere una ponderación axiológica que le otorga carácter científico para estructurar fundamentos teóricos sobre la investigación en la práctica pedagógica de docentes de educación media.



Gráfico 2. Fundamentación Filosófica. *Autora de la investigación*

CAPITULO III

CONTEXTO METODOLÓGICO

El contexto metodológico que se presenta, hace referencia el método de indagación orientado a sistematizar los hallazgos para que, de esta forma, la investigadora pueda plantear una aproximación teórica a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes en educación media, a partir de secuencias organizadas que guardan relación con el método seleccionado para tal fin.

En este camino metodológico se refiere el paradigma en el cual se ubica el trabajo, su naturaleza, el método de investigación, la estructuración del método, el proceso de análisis, los informantes clave como fuentes primarias de información, la forma como se realiza la recolección y tratamiento de la información, el rigor y fiabilidad de la investigación, todo ello como parte del procedimiento adoptado para el trabajo. A continuación se presenta el método empleado para llevar a cabo el proceso investigativo.

Visión Epistemológica

Es necesario en todo estudio que pretenda generar aportes al conocimiento asumir una postura epistemológica clara, entendiendo que según Padrón (2014) “La Epistemología es una disciplina que se ocupa del modo en que la Ciencia logra sus objetivos y avanza en ellos y que evalúa las potencialidades de los métodos y de las aproximaciones” (p.8), por ello en la investigación se considera de especial relevancia para dar carácter científico, definir las posturas y los métodos a utilizar para el desarrollo del estudio que pretende generar una aproximación teórica al objeto de estudio.

La postura epistemológica del estudio se asume desde el constructivismo según los postulados de Gubba y Lincoln (1994) que refieren que el mismo se concentra en “Discusiones críticas y subjetivismo. Se asume que el investigador y el objeto de investigación están conectados interactivamente por lo tanto los “descubrimientos”, son literalmente *creados* durante el proceso de la investigación” (p. 113), por ello la investigadora asume una relación directa con el contexto y grupo de estudio para construir a partir de los datos un conjunto de significados y significantes que permitirán aproximarse teóricamente al objeto de estudio.

En relación a la epistémica, la misma apoya el método de teoría fundamentada que se presenta en el estudio como forma de análisis de datos, según los planteamientos de Wagenaar (citado en *Raymond* 2007) explica que en la teoría fundamentada permite la construcción de los datos gracias a la interacción entre el investigador, la comunidad de la cual se hace miembro y el mundo externo. Por ello el estudio pretende una aproximación teórica a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media, contexto en el cual la investigadora se desempeña como docente y guarda relación directa con los informantes.

Además proponen Gubba y Lincoln (1994) que la postura epistémica constructivista tiene como metodología la Hermenéutica, sobre el cual Martínez (2015) propone que este es el método “...que usa consciente e inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza interpretativa, es decir hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado” (p. 145), por lo cual a través de la entrevista se procura la organización de los datos para dar sentido a lo que desean expresar los docentes participantes en el estudio.

Del mismo modo en relación a la hermenéutica, Habermas (1972), opina que: “Los métodos hermenéuticos quieren transformar los enunciados posibles en enunciados válidos en las ciencias sociales a partir de lo vivido, que aparece siempre mediatizado por la pre-comprensión del intérprete” (p.

34), por ello al se procura la interpretación de los enunciados obtenidos en el proceso investigativo para convertirlos en enunciados más precisos que puedan representar el tema objeto de estudio con claridad en apoyo a la investigación que se desarrolla. En este sentido, es necesario captar lo que sucede en la realidad, interpretar señales y símbolos para reflexionar sobre ellos y comprenderlos.

Ahora bien, se asume de igual forma una lógica dialéctica de la hermenéutica, sobre la cual Martínez (2015) señala que “las partes son comprendidas desde el punto de vista del todo” (p. 37), es decir el proceso interpretativo se produce no solo de las partes al todo, si no que, también se preocupa por la interpretación del todo a las partes para hallarles significado. En torno a la hermenéutica dialéctica Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995)

... carácter hermenéutico – dialéctico, llamada así por su carácter interpretativo y dada a comparar y contrastar construcciones divergentes en un esfuerzo por lograr una síntesis de las mismas. El investigador intenta penetrar en el interior de la persona y entenderla *desde dentro* (pp. 25-29).

El estudio responde a esta premisa pues pretende comprender e interpretar la investigación en la práctica pedagógica desde sus propios actores, los docentes de educación media.

Paradigma de Investigación

En consonancia con los planteamientos anteriores y con el propósito de la investigación se aborda el estudio desde el paradigma cualitativo, sobre el cual Piñero y Rivera (2013) plantea que:

Este paradigma surge como un intento de superar la rigidez y unilateralidad del positivismo. También llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o constructorista..., de igual forma corresponde a los supuestos metodológicos en los que basa su pretensión de elaborar una teoría de lo social y finalmente el papel que los actores sociales ocupan en la producción y reproducción de lo social (p. 31)

La investigación se ciñe por ende a investigar realidades sociales desde las vivencias de sus propios actores, en el caso particular de este estudio en el estudio de la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media, con el objetivo último de elaborar una aproximación teórica que brinde a los participantes del estudio una visión sobre su actuar investigativo.

Tomando en cuenta que el proceso de la investigación requiere conocer el ser en estudio, sus actividades, sus formas de vivenciar la realidad que le rodea para comprenderlas y profundizarlas, el enfoque que se ajusta es el de la investigación cualitativa. Martínez (2015), señala que la investigación cualitativa procura identificar la profundidad de las realidades sociales, su dinámica, la razón de sus comportamientos y las manifestaciones que de ella se derivan, lo cualitativo es por tanto, un todo integrado.

Se pretende entonces construir un cuerpo de elementos teóricos a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media y es precisamente la investigación cualitativa la que permite abordar con profundidad los diferentes matices de la situación en estudio, la experiencia de los sujetos docentes desde diferentes perspectivas, que permitan brindar solución al problema en estudio. Al respecto de lo planteado, Ruíz (2007) considera que el propósito de la investigación cualitativa es analizar los problemas a través de la búsqueda del significado, en el caso del presente estudio, permite efectuar un análisis interpretativo de los hechos, con el objeto de descubrir y establecer relaciones entre ellos, que permita una explicación teórica del fenómeno.

Además es una investigación de campo ya que se realizó un análisis sistémico del problema en la realidad, con el propósito de describirlo e interpretarlo, directamente en el ambiente natural en el cual se presenta y hacen vida los docentes de educación media. En torno a la investigación de campo Berganza y Ruiz (2005) definen: "... es la investigación que se

realiza en el lugar de los hechos es decir donde ocurren los fenómenos estudiados". (p. 24).

En la investigación cualitativa el trabajo de campo que realiza el investigador permite la recolección de evidencias en el contexto particular y real en el que ocurren los acontecimientos que se analizan, permitiendo el contacto directo con los sujetos que componen el núcleo social del estudio.

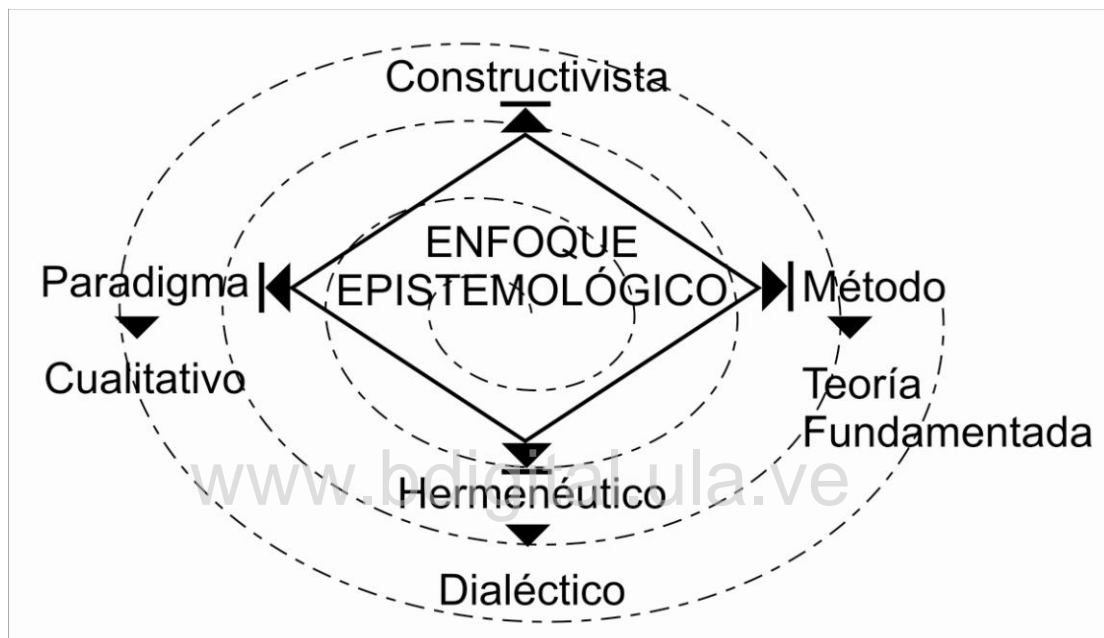


Gráfico 3. Enfoque Epistemológico.
Nota: autora de la investigación

Método de Investigación

Teoría Fundamental

La investigación se sustenta en la teoría fundamentada y en un enfoque hermenéutico, entendiendo que la teoría fundamentada permite formular una teoría que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico a través de la categorización y codificación de los datos. Sandín (2003) considera que la teoría fundamentada es una estrategia metodológica que tiene como propósito, final generar o descubrir

una teoría y su objetivo es la construcción de un esquema de análisis con altos niveles de abstracción sobre un fenómeno social específico, que en este caso particular, está representado por la investigación en la práctica pedagógica de los docentes en educación media.

La teoría que surge a partir del análisis inductivo de la información recogida, se transforma a través de la interpretación y comparación lo que deriva en el conocimiento teórico. Para ello, es necesario llevar a cabo el método comparativo constante propuesto por Strauss y Corbin (2002). Este método propone realizar simultáneamente procesos de codificación y análisis, con el propósito de ir generando la teoría de forma sistemática, por medio de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos que lleva a cabo el propio investigador para determinar las similitudes y diferencias entre los hechos que analiza directamente en la institución en la cual se desarrolla el estudio.

Se trata entonces de ir combinando conceptos, categorías, hipótesis, propiedades que derivan en nuevas categorías e incorporarlas en el proceso de análisis cualitativo. La teoría fundamentada en relación a la generación de teoría permite, en palabras de Kornblit., (citado por Hernández, Herrera, Martínez y otros, 2011) que la misma sea "... integrada, consistente, plausible y cercana a los datos" (p.10). La teoría que se genera por lo tanto, estará en línea directa con los datos analizados pues cada uno de los incidentes registrados, debe ser comparado con otro o bien con las propiedades de las categorías que emergen.

Por otra parte, el estudio se sustenta en el enfoque fenomenológico al tomar en cuenta las experiencias y vivencias de los docentes desde su propia interpretación. Este método es valioso en la investigación cualitativa pues según, Arnal, Del Rincón y Latorre (2001) permite "el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; y, su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción"

(p. 195). Es preciso conocer las concepciones que tienen los docentes de educación media en torno a la investigación en su práctica pedagógica, desde sus propias vivencias y valoración, para poder proponer un cuerpo de elementos teóricos, cónsono con la problemática estudiada.

Del mismo modo Rodríguez, Gil y García (1996) precisan que la fenomenología “busca conocer los significados que los individuos le dan a su experiencia” (p. 46), es decir, el método fenomenológico parte de las vivencias personales de los individuos, su quehacer diario y permite describir y analizar las experiencias que forman parte de la realidad individual y se proyecta en la vida colectiva de los sujetos, a través de la información suministrada por ellos mismos.

Por otra parte, cabe señalar que el enfoque hermenéutico, posibilita la comprensión de hechos, significados, palabras y sentidos; hace posible, no sólo resolver problemas de la interpretación textual, sino que también es en esencia una fuente primordial para la reflexión sobre la naturaleza del problema y las distintas visiones desde las perspectivas de los informantes.. Ricoeur, (1984) explica que la hermenéutica como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo

Estructuración del Método

La presente investigación hace uso directo de la Teoría Fundamentada por lo que la investigadora considera conveniente estructurar el método según la propuesta de Carrero, Trinidad y Soriano (2006, p. 23), que se presenta a continuación.

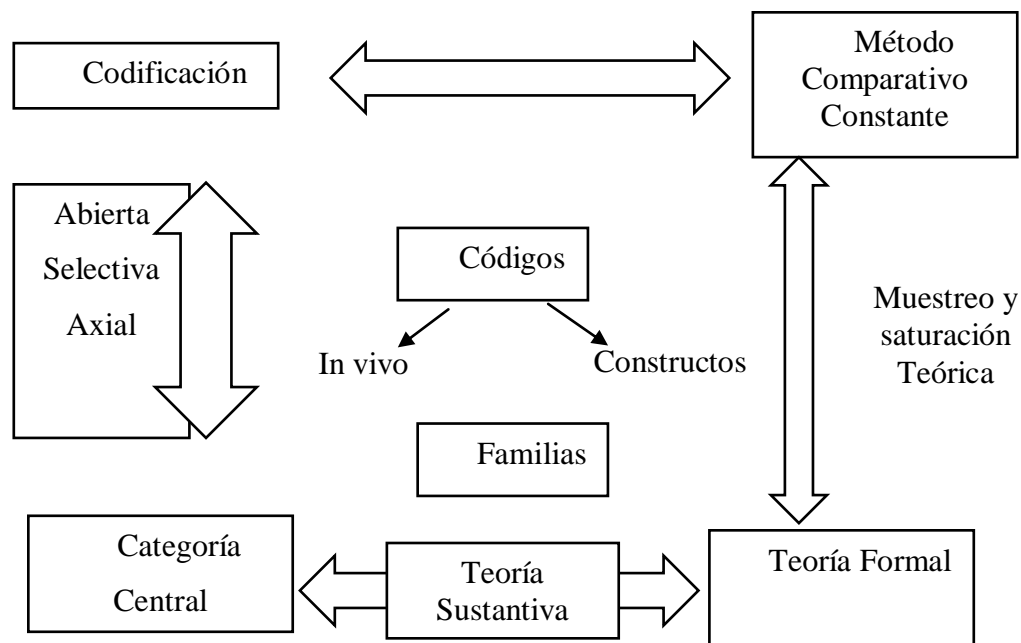


Gráfico 4. Estructura del Método
Fuente: Carrero, Trinidad y Soriano (2006)

Siguiendo el esquema antes señalado, la autora de la investigación realiza una codificación producto de la comparación constante que permite la creación de códigos en vivo que son revisados exhaustivamente para a partir de ellos elaborar codificaciones selectivas y axiales que agrupan a otros códigos establecidos. Este proceso de codificación línea por línea lleva a desarrollar unas categorías centrales que al estudiarse con otras categorías darán origen a teorías formales, como objetivo final del estudio. Estos pasos se detallan con mayor énfasis a continuación.

Proceso de análisis e interpretación de los datos en teoría fundamentada

En la teoría fundamentada, el análisis y contrastación de los datos aportados por los individuos, dentro de los contextos específicos en los cuales se desenvuelven son de vital importancia para lograr la generación de teorías que se correspondan con los hechos analizados, es así que en palabras de Cuñat (s/f)

La Teoría Fundamentada nos permite construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de los supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. La teoría generada se desarrolla inductivamente a partir de un conjunto de datos. Si se hace adecuadamente, esto significa que la teoría resultante cuadra al final con la realidad objeto de estudio (p.2)

Es importante para ello, que el investigador, una vez realizadas las entrevistas, divida los contenidos en porciones o en unidades que le permitan categorizar los datos recogidos es decir, clasificar, conceptualizar, los hechos expresados por los sujetos para iniciar el proceso de asociación de categorías según su naturaleza y el contenido de las mismas. Cabe destacar que el análisis para Corbin y Strauss (2002) es “la interacción entre los investigadores y los datos” (p. 14) de esa interacción surgen las categorías con sus propiedades y dimensiones; elementos fundamentales para el desarrollo de la teoría fundamentada.

Los mismos autores establecen que las *categorías* son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos más amplios, es decir consiste en la agrupación de conceptos básicos en otros más complejos o elevados. A partir de este proceso de categorización, se produce la saturación teórica, que ocurre cuando ya no existe nueva información durante la codificación de los datos, porque el investigador agota el proceso de análisis exhaustivo de los datos. Martínez (2015) establece que la categorización, es un proceso que “trata de asignar categorías o clases *significativas*, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes” (p. 176) y es precisamente este proceso el que conduce a la teorización, fin último de la investigación para la generación de conocimiento.

En este proceso de categorización, se requiere acceder a la codificación la cual es entendida por Corbin y Strauss (2002) como forma de proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría. En el proceso de análisis de la

teoría fundamenta es necesaria según los autores mencionados la aplicación del microanálisis que consiste en un “detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial.”(p. 63)

En primera instancia, aplicadas las primeras entrevistas y observaciones se procede a realizar la codificación abierta, entendida por Strauss y Corbin (ob.cit), como el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Además, los autores acotan que tiene por propósito agrupar o clasificar en categorías a “los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado” (p.111). Es importante resaltar que en este proceso de codificación abierta el investigador identifica los conceptos que se relacionan con su investigación para crear categorías y dimensiones fundamentales para su estudio. No solo se toman en cuenta los datos arrojados por los instrumentos, además el investigador considera la experiencia durante la investigación y la bibliografía que sirve de apoyo.

El proceso de conceptualizar en la Teoría Fundamentada, es generar una abstracción de los datos, clasificando los incidentes, ideas, hechos que luego se les dará un nombre que los represente, este nombre puede ser tomado de las palabras de los mismos informantes (códigos en vivo). En este proceso de análisis se desglosan, en partes discretas los datos, haciendo una exhaustiva revisión de los mismos, con el fin de compararlos para buscar similitudes para ser ubicados, en conceptos más abstractos, llamadas categorías.

Lo descrito se logra cuando el investigador revisa los relatos de los participantes, repetidamente para captar detalles que no son visibles con la revisión superficial o que se escapan en las primeras miradas. En estas revisiones constantes se harán anotaciones y marcas personales, para

resaltar ideas, frases, verbos o expresiones que resulten significantes para el proceso investigativos, que a su vez de agrupan en categorías que se van depurando con esquemas de interpretación posible, diseñando y rediseñando los conceptos de manera constante.

Después de esta conceptualización que se logra con la codificación abierta, el investigador avanza hacia la codificación axial, que consiste en reagrupar los datos que se encuentran fracturados o desligados durante la codificación abierta. Strauss y Corbin (2002), afirman, proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones, así se identifica las diferentes condiciones, acciones e interacciones asociadas al fenómeno en estudio.

Una vez determinadas las propiedades y dimensiones sobresalientes de cada categoría se procede a la teorización. Martínez (2015) al respecto, agrega que teorizar consiste en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones, especular, es decir descubrir y manipular las categorías, sus relaciones y las estructuras que las pueden conectar. Ahora bien, en la teoría fundamentada se estima que para lograr la teorización se debe integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación dando soporte a los mismos con los aportes de los autores reseñados en el marco teórico- referencial. Las teorías son una forma de mirar los hechos, un modo de organizar y representarlos conceptualmente a través de una red que permita interactuar entre las partes que la conforman de una manera netamente creativa e innovadora

Para el acercamiento a la aproximación teórica, la autora de la investigación toma en cuenta que dentro de la teoría fundamentada el método de comparación constante resulta apropiado pues “Este es el principal objetivo del método de comparación constante y apunta directamente a la naturaleza de la investigación cualitativa” (Osses, Sánchez

e Ibáñez, 2006, p. 121). El planteamiento central es, entonces, que la teoría surge de la interacción con los datos aportados por el trabajo de campo que realiza el investigador. En este contexto, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos.

En la generación de teoría a través del método de comparación constante Glaser y Strauss (1967) proponen que es necesario: 1. Comparar incidentes aplicables a cada categoría, 2. Integrar categorías y sus propiedades, 3. Delimitar la teoría, y 4. Escribir la teoría. Cada una de estas etapas en la evolución de la investigación se transforma en la siguiente, hasta que se agota el proceso de análisis, derivando en la aportación de un cuerpo de elementos teóricos a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media.



Gráfico 5. Proceso de análisis e interpretación de los datos
 Nota: Autora de la investigación

Unidades de análisis e informantes

El objeto de estudio de la presente investigación es estructurar fundamentos teóricos sobre la investigación en la práctica pedagógica de docentes de educación media, considerando la práctica pedagógica como un proceso reflexivo que analiza el ser y el hacer del maestro en su desempeño, lo que conlleva a investigar para dar respuesta a problemas de su contexto escolar particular, contribuyendo con aportes teóricos y prácticos que consolidan su labor docente.

En el estudio se emplea el muestreo teórico, el cual para Strauss y Corbin (2002) consiste en la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de "hacer comparaciones", cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. Este tipo de muestreo proporciona mayor riqueza a la investigación pues evoluciona durante la investigación, con las categorías que emergen en el análisis de los datos y que son pertinentes a la teoría que se construye.

Además, el muestreo teórico permite establecer las perspectivas de muestreo que pueden producir el mayor rendimiento teórico y riqueza en la recolección de información para la construcción de la teoría. Basado en ello, para el presente estudio se siguen los siguientes criterios: docentes de educación media general pertenecientes al Liceo Nacional Luis López Méndez de Táriba, municipio Cárdenas, Estado Táchira; con 8 años de servicios o más; se considera prudente para la variedad de perspectivas la participación de 1 docente por disciplina teórica y que sean docentes de aula, además de considerar importante la participación del docente que cumple funciones como coordinador de formación docente, pues es el encargado de la formación institucional de los docentes que hacen vida en el plantel así

como del cumplimiento de las líneas de investigación que sugiere el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Basada en estos criterios la investigadora seleccionó a los informantes que se describen a continuación:

Cuadro 1

Informantes entrevistados

Informante	Disciplina formativa	Años de servicio	Función que desempeña
1 docente	Castellano y literatura	12 años	Docente de aula
1 docente	Inglés	20 años	Docente de aula
1 docente	Matemática y Física	9 años	Docente de aula
1 docente	Ciencias Sociales	12 años	Docente de aula
1 docente	Ciencias Naturales	8 años	Docente de aula
1 docente	Castellano y literatura	15 años	Coordinador de formación docente.

Técnicas de recolección de información

La entrevista permitió, percibir concepciones y cosmovisiones de los docentes de distintas especialidades del Liceo Nacional Luis López Méndez de Táriba, municipio Cárdenas, Estado Táchira, usando como referentes símbolos y significados implícitos en el discurso que se codificaran siguiendo el método de la teoría fundamenta como se explicó previamente, para proponer un cuerpo de elementos teóricos a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media.

De igual forma para el logro de los objetivos destinados a Indagar las concepciones de docentes de Educación Media sobre su formación en investigación para apoyar su práctica pedagógica e Interpretar las concepciones de docentes de Educación Media, a partir de su experiencia investigativa en la práctica pedagógica, se emplea la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual permite al investigador obtener información sobre las experiencias directamente desde los sujetos de estudio; en este orden de

ideas Rodríguez, Gill y García (2006), señalan que “la entrevista por ser flexible, dinámica, no estandarizada y abierta, favorece la aplicación a grupos reducidos de personas” (p. 186).

En cuanto a la entrevista semiestructurada, Martínez (2015) refiere que la misma adopta la forma de un diálogo coloquial, que permite conjugar la comunicación no verbal con una amplia gama de interacciones verbales que permiten ahondar en el problema que se estudia. Además es en la investigación cualitativa la credibilidad de los datos recogidos a través de la entrevista puede variar según los sujetos y sus intenciones, por tanto según el autor mencionado (*ob.cit*) “será necesario contrastarla, corroborarla o cruzarla con la de otros recogerla en tiempos diferentes, usar técnicas de triangulación...” (p.147).

Es importante resaltar, que para el estudio los informantes escogidos representan una selección concienzuda que represente de la mejor forma posible los docentes de la institución donde se realiza la investigación, por lo cual se entrevista a 6 docentes específicos, con criterios de selección establecida previamente. La aplicación de la entrevista semiestructurada posibilita adaptar la formulación y el orden de las preguntas a cada entrevistado, según la dinámica que se presente, durante la cual el investigador asume el papel de un oyente atento, que requiere de mente amplia, ágil, receptiva y de gran sensibilidad para captar los pequeños matices que se presenten.

Rigor y Credibilidad de la investigación

En la investigación cualitativa la validez está representada por la posibilidad de que en una investigación los resultados reflejen de forma más adecuada, real y próxima la realidad que se estudia, por lo cual es importante para el investigador el uso de las técnicas e instrumentos que le permitan acceder a la información de forma precisa, amplia y claramente. Explica Martínez (2015) que la participación de investigador

directamente con los sujetos de estudio, el análisis continuo de la información, su contrastación, el recoger datos durante periodos de tiempo más largos, la realimentación y reevaluación garantizan un nivel de validez que pocas metodologías pueden ofrecer.

Por su parte, una investigación con alta confiabilidad está dada cuando la misma “es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro” (Martínez, 2015, p. 204). Por tanto el trato que el investigador da a los datos, las informaciones, la contrastación teórica resultan de gran importancia para que el estudio sea congruente con la validez y confiabilidad cualitativa.

En pertinencia a los criterios de validez del presente estudio, los mismos se enmarcan en los planteamientos de Guba (1989), los cuales le aportan un rigor científico a la misma, y para el autor son: la credibilidad, la transferibilidad o aplicabilidad, la dependencia o consistencia y la confirmabilidad.

La credibilidad, en palabras de Castillo y Vásquez (2003) “se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten” (p. 165). Esta afirmación indica que la realidad es propia para los sujetos de estudio y son ellos los que deben verse reflejados en los resultados, aunque la información difiera del criterio del investigador, por tanto debe preservarse en todo momento los aportes que dan los participantes de la entrevista. Para lograr esto se requiere que la investigadora realice la recolección de los datos a través de un trabajo de campo comprometido, extenso, paciente y que reúna en su totalidad las percepciones de los docentes de educación media, esto permitirá que los encuentros con los actores produzcan confianza para expresarse libremente y sin temor a ser juzgados. Para lograr la credibilidad una vez terminado el proceso de transcripción de las

entrevistas, son devueltas a los actores con el fin de certificar su fidelidad, dando así validez a los datos aportados por ellos.

Para aumentar la credibilidad de la investigación se realizó un contraste de las fuentes a través del proceso de triangulación, el investigador adoptó el criterio propuesto por Martínez (2015), al utilizar:

Triangulación de teorías: que consistió en emplear varias perspectivas para interpretar y darle estructura a un mismo conjunto de datos, en este orden de ideas. Para ello se utilizan los aportes dados en el marco teórico como fuente esencial de constructos y teorías que respaldan el estudio y pueden ser contrastados con la información recogida.

Otro aspecto planteado por Guba (1989), es la transferibilidad o aplicabilidad, el cual se refiere, a la aplicabilidad de esta investigación en otros contextos escolares de educación media por la similitud de contextos y de las realidades que comparten. El uso de la Teoría Fundamentada, permite a la investigadora la búsqueda de semejanzas y diferencias a través de las afirmaciones contenidas en el discurso, orientando así, el muestreo teórico que fue de carácter acumulativo, específico, de tal manera, que la escogencia de los informantes proporciona consistencia con la investigación; también se alcanza la saturación teórica, que ocurre cuando ya no existe nueva información durante la codificación de los datos dados por los informantes.

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS


Los resultados que se reflejan en este apartado, son producto del análisis e interpretación de cada una de las respuestas emitidas por los informantes clave, docentes del Liceo Nacional Luis López Méndez, a través de las cuales se obtuvieron una serie de códigos, que permitieron la agrupación en subdimensiones, dimensiones y categorías que conforman redes de datos con la finalidad de teorizar pues tal como lo explica Martínez (2014) “La teorización constituye el corazón de la actividad investigativa: la descripción de la misma, de su proceso y de su producto, es decir, cómo se produce la *estructura o síntesis teórica* de todo el trabajo, lo cual, a su vez, nos revela o que es una verdadera investigación” (p. 158).

Es por ello que se pone especial cuidado en el proceso de recolección de datos y en su codificación para la construcción de las redes que se efectuó a través del método de comparación constante, propio de la teoría fundamentada y que se apoya al mismo tiempo en la triangulación que de acuerdo con Martínez (2015) mejora la validez y confiabilidad los resultados de la investigación, por tanto específicamente se realiza la triangulación de teorías empleando varias perspectivas teóricas para darle estructura a los datos. La presentación y el análisis de la información se expone a través de gráficos que son producto del trabajo de codificación realizado con el programa atlas ti, y cuya simbología se muestra a continuación:


1). Los iconos que identifican los códigos primarios determinados como indicadores, vienen dados en letras minúsculas, encerrados en un rectángulo y surgen del análisis directo de las entrevistas realizadas a los informantes clave.




2.) Las sub dimensiones, producto de la agrupación de los códigos primarios se pueden identificar con el prefijo (SD)

 **(SD) Sub Dimensión {0-0}**

3). Las dimensiones, que constituyen un nivel más complejo de construcciones pues recogen los códigos y las subdimensiones, se reconocen por la asignación del prefijo (D).

 **(D) Dimensión {0-0}**

4). Las categorías, como un nivel superior de conexiones entre los códigos, sub dimensiones y dimensiones, permiten unificar elementos lógicos y coherente que conllevan al proceso de teorización que se pretende en la investigación. Las categorías se identifican con el prefijo (C) tal y como se expone a continuación.

 **(C) Categoría {0-0}**

A continuación, se presentan los hallazgos que emergen del análisis hermenéutico que permite develar la aproximación teórica a la investigación en la práctica pedagógica de docentes de educación media.

Cabe destacar que para el análisis correspondiente se presentan las matrices obtenidas desde los datos que conformaron las subdimensiones y dimensiones para luego pasar a las categorías emergentes producto del estudio minucioso realizado a través de la comparación constante que es la base de la teoría fundamentada como lo explican Andreu, García y Pérez (2007) quienes explican que para llevar a cabo la comparación constante se requiere cumplir varias fases, explicitando que son “ 1) Comparación de sucesos aplicables para cada categoría. 2) Integración de las categorías y sus propiedades, 3) delimitación de la teoría 4) redacción de la teoría” (p. 61).

Basados en estas premisas se estructura el análisis, por lo cual se presentan inicialmente las subdimensiones (donde las hubiera), luego su agrupación en dimensiones para finalmente delimitar las categorías, en contraste con los aportes teóricos que respaldan los constructos mientras que, los datos representan el sustento de los indicadores emergentes pues constituyen los hallazgos directos de la investigación.

5.1. Formación Inicial

Dentro de los datos recogidos a través de la entrevista aplicada a los informantes clave, se aprecia que los mismos asocian la formación inicial con una *formación básica* o de poca profundidad por lo cual se incorporan estos datos como un código que guarda relación directa con la preparación que recibieron los docentes durante su primera etapa formativa, en el área de la investigación y el mismo se ubica con la mayor recurrencia en los datos de esta dimensión, ello configura una conexión directa con la categoría formación, así lo reflejan las respuestas que a continuación se exponen, tomando las cinco que sustenta el código formación básica.

IC1. De manera *muy elemental* [1:1][13] **IC4.** Es ambigua porque *no sé profundiza* en los conocimientos sobre los procesos de investigación que se llevan a cabo durante la carrera. [1:18] [13] **IC5.** En las tareas universitarias siempre surge trabajar la parte investigativa *no tanto a profundidad.* [1:15] [11]. **IC5.** Solo nos dan *puntos básicos* para poder trabajarlo [1:20][13] **IC6.** En el área de pregrado pues igualmente reitero ha sido una *formación básica* [1:41 [42]

En los datos se evidencia que la formación inicial es percibida como escasa para ellos, por lo cual el conocimiento que pudieron obtener para convertirse en investigadores a futuro, requiere ser reforzado y retomado, como plantea Marcelo (2006) se observa una gran insatisfacción en el profesorado en ejercicio respecto a la capacidad de las instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente, hecho que se refleja en los docentes participantes en la

investigación, pues resultados similares emergen de las consideraciones de los informantes clave.

Es de hacer notar, que el *código trabajo grupal* aparece, de igual forma, como una respuesta recurrente en los docentes, señalando que es una propiedad característica de la formación inicial pero que, cuando se trata de llevar a cabo investigaciones los *saberes se parcelan*, por tanto ambos códigos resultan relacionados pues el primero produce el segundo, por ello resultó necesario incorporar este código a la red de conexiones establecida para poder profundizar en las interrelaciones de las respuestas emitidas. En torno a ello se presentan las respuestas de las cuales se extrajo esta codificación.

IC1. Digamos casi siempre eran trabajados mayormente en *grupo* por lo que nosotros no teníamos mucho acceso a esa parte de investigar como tal, sí era mayormente *en grupo* [1:2][3]. **IC5** proyecto de investigación más o menos se trabajan de forma grupal [1:19][13]. **IC1** *por lo que se dividió*, Cada quien luego intercambiamos el trabajo y eso fue lo que se presentó Pero así de manera individual o directa o directamente no [1:6][5]. **IC2** Bueno eso es lo que yo recuerdo que no lo desarrollamos como lo pensábamos que se iba a hacer. Incluso el trabajo *se dividía* entre varios y entonces no era así investigación propiamente dicha. [1:3][3]

Reflejan los datos que en la formación inicial se proponen actividades que pretenden generar el interés investigativo del que se habló con anterioridad, se requiere que desde los inicios de su carrera los docentes poseen capacidad de reflexión, análisis y de aportar saberes a su propia formación, además tomando en consideración que el aprendizaje debe ser colaborativo y por ello el trabajo en equipo, debe ser una parte esencial del programa de formación docente, hay que fomentar el trabajo grupal en las tareas para que tanto docentes como aprendices diseñen conjuntamente actividades de enseñanza (Márquez, 2009)

Sin embargo al trabajarse de forma grupal, pueden resultar en aprendizajes parcelados pues al dividirse las temáticas cada docente en

formación se concentra en el punto que le corresponde y ello limita su formación para poder desempeñarse como investigador al egresar de la universidad y emprender su práctica pedagógica en la educación media. Del mismo modo, en las respuestas de los informantes se evidencia el código determinado como un código en vivo *necesidad intelectual*, que se incluye por representar un dato relevante que puede apoyar la investigación docente desde la formación inicial producto del impulso por el conocimiento de cada uno de los maestros en formación, tal como lo revela en su respuesta el **IC3**:

Quedando ésta en potestad del estudiante en ir tras la *búsqueda de conocimientos* que muchas veces no son impartidos por los docentes con experiencia, esta sería aprendida dependiendo de la curiosidad o la *necesidad intelectual* que tenga el estudiante, quedando como parte de enriquecer y adquirir conocimientos que a través del tiempo pueda ejecutar y aplicarlo en la cotidianidad, por ejemplo *para investigar*. [1:196][9].

Promueve entonces la universidad la formación autodidacta del estudiante, la búsqueda de saberes por cuenta propia estimulando en ellos la necesidad de ampliar los conocimientos que no son mediados en las aulas de clase para que, según Imbernon (1987) "...el alumno- futuro maestro- se torne cada vez más el autor de su propia formación... desarrollar un espíritu científico que conlleve a una actitud investigadora (p.72), es así que resulta de gran importancia que desde la formación inicial el docente en formación tenga inclinaciones hacia la investigación para convertirse en un docente capaz de aprender y a la vez generar conocimiento que permitan avanzar en el campo pedagógico.

Además suele presentarse una *formación tradicionalista*, código que aunque no resulta recurrente en los datos, evoca una forma de enseñanza que complica la formación en investigación que deben recibir los docentes en pregrado, al revelar el **IC4**. "Se desarrollan de manera *muy tradicionalista*" [1:14][11], hecho referido por Imbernon (1987) para quien esto ocurre cuando en las universidades se imparte una materia para enseñar a investigar de forma tradicionalista intentando que en un curso

académico los profesores en formación aprendan a investigar. Resulta ello, vinculado con la formación basada en modelos tradicionales que pretenden formar docentes trabajando saberes disciplinares de forma separada, y que lleva al código *falta de continuidad* de las investigaciones, dato respaldado por el **IC4**. “*no se ejecuta sino sólo queda en un proyecto que queda planteado en un papel como un proyecto que puede ser factible A lo largo del tiempo pero no se le da prosecución eso*”. [1:40][40].

Los datos recabados resultan reveladores, pues permiten deducir que desde la formación inicial los docentes empiezan a percibir que las actividades investigativas que desarrollan no contribuyen en forma alguna a brindar respuestas a situaciones reales que enfrentarán cuando egresen de su formación y deban aplicar los conocimientos pedagógicos en el contexto escolar real, aunado a una formación que resulta para ellos carente de profundidad en torno a los procesos investigativos.

Estos hechos resultan contradictorios a las propuestas contemporáneas asociadas a la necesidad de una formación inicial docente que les permita acceder a conocimientos sobre métodos, técnicas, modelos investigativos para poder trazar caminos epistémicos sobre la propia pedagogía, generar conocimiento para él mismo sobre cómo puede desarrollar la formación de los que serán sus estudiantes, tal como señalan Márquez, (2009), Imbernon (1987,2002) y Enríquez (2007) es necesario que los alumnos docentes aprendan ciertas técnicas investigativas de forma sistemática y organizada, dentro de un contexto social e institucional que le permita pensar y construir su propios métodos didácticos, su propio estilo de enseñanza, construir conocimientos educativos mediante la apropiación de los conocimientos fundamentales (socio-crítico y epistemológico) que respondan a los intereses de los propios docentes aprendices para de esta forma procurar que se conviertan en investigadores se su propia práctica pedagógica.

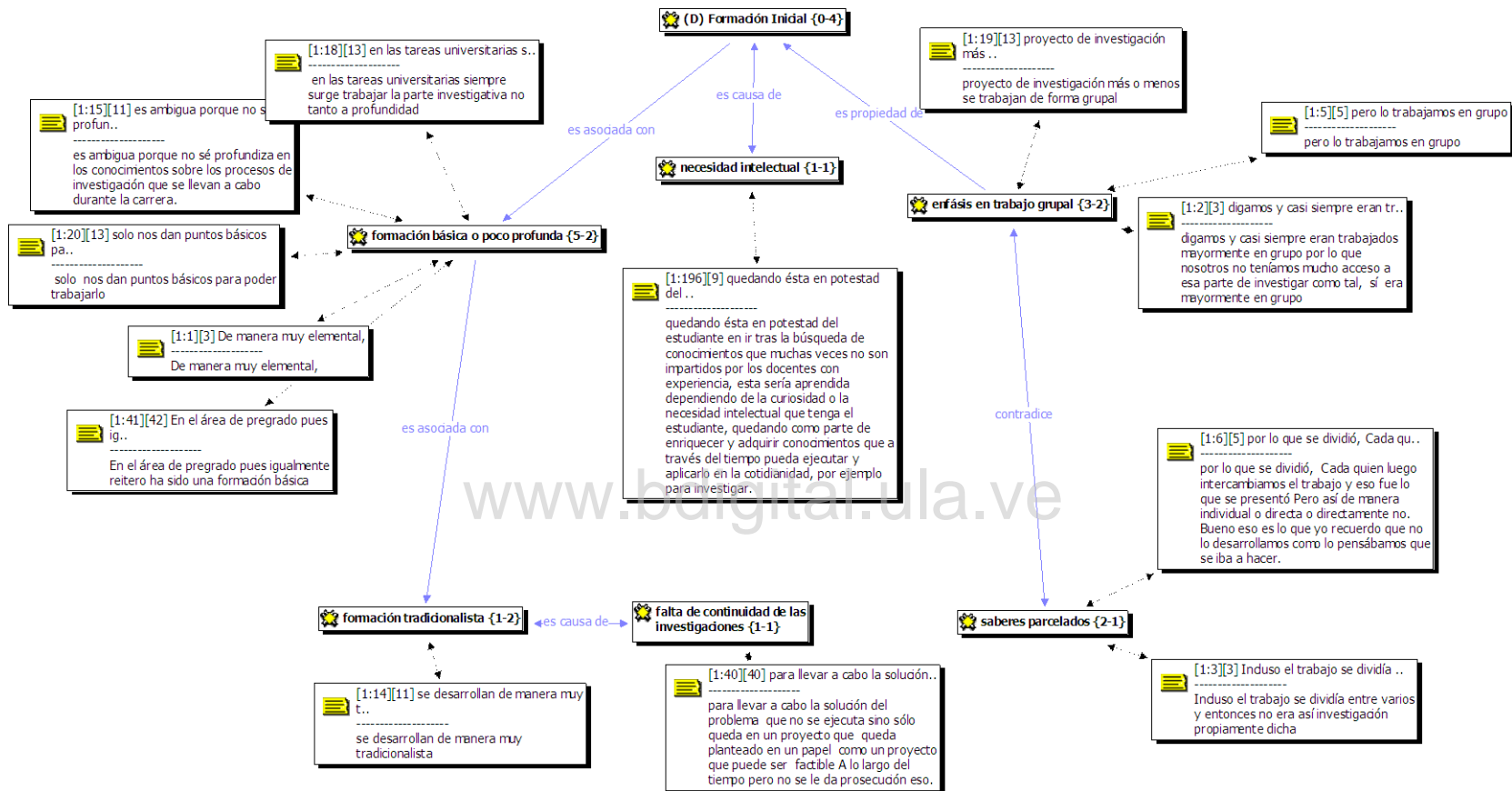


Gráfico 6. Formación Inicial

5.2 Formación Permanente: Postgrados

Los datos que se agrupan en la Gráfico 7, reflejan que en el análisis desarrollado se pudo establecer conexiones que sirven para entablar la relación existente entre esta formación permanente y la investigación de los docentes. El código *postgrados* decide incorporarse pues representa el nivel formativo de los informantes clave lo que establece un criterio importante para construir las conexiones requeridas con la categoría formación docente, además los datos reflejan en una alta recurrencia en todos los docentes entrevistados como se evidencia en el análisis constante que comparó unas respuestas con otras para establecer la presencia repetida de un mismo código:

IC1. Después de que salí de la *maestría* [1:79][93] **IC2.** al realizar lo que fue el *postgrado* [1:60][66] **IC3** En este caso fue en el área de *especialización* [1:36][36] **IC4** lo más formal que he obtenido ha sido el *posgrado* [1:86][99] **IC5** luego en otra *especialidad*, o sea ya como *maestrías o posgrados* [1:21][13] **IC6** en lo que fue el *posgrado* [1:91][103]

Este dato resulta importante porque permite determinar que los docentes al egresar de su formación inicial continúan el proceso de formación accediendo a los llamados estudios de cuarto nivel que les permiten mantenerse vinculados con instituciones académicas formadoras para mejorar su práctica pedagógica en bien sea en el área disciplinar que decidan incursionar o en áreas pedagógicas didácticas directamente.

Del mismo modo es oportuno destacar que los datos recogidos establecen una conexión directa -por sus múltiples apariciones en relación a otros datos- del código determinado como *formación orientada a la investigación* como parte de la formación recibida en los postgrados por lo cual en la revisión realizada con la comparación constante entre las ideas de docentes se aprecia:

IC1. En mi caso particular sobre todo donde creo que *adquirí ciertos conocimientos* fue cuando estuve realizando *la maestría* [1:25][24]
IC4. En el cual *profundicé más en el área investigación* [1:87][99]
IC5. Maestrías o posgrados *se profundizan* los elementos básicos de cómo llevar a cabo un proceso investigativo [1:22][13] **IC5.** En el área de posgrado *si se profundiza* más [1:42][42]

Es así que cuando los docentes incursionan en estudios de maestría o especialización según sus propios planteamientos tienen la oportunidad de profundizar en los conocimientos relacionados con la investigación, en palabras de Imbernon (1989, 2002) la formación permanente debe apoyarse en la reflexión, investigación e intervención de la práctica pedagógica, se aprecia entonces que cuando el docente cursa estudios de cuarto nivel, se le ofrece una formación más específica y profunda en el campo de la investigación que le permite acceder a mejores saberes para desempeñarse activamente como investigador y al mismo tiempo, durante la formación permanente de postgrado los docentes conocen las *líneas de investigación*, que se ofrecen en las áreas de su interés para desarrollar estudios investigativos más complejos, código que encuentra sustento en la presencia que se detecta en las respuestas de los informantes clave, tal como se plasma seguidamente:

IC4. Procura asumir una *línea de investigación*, plantear problemáticas que tienen que ver con la realidad escolar [1:101][118] **IC4.** Se plantea la posibilidad de *hacer una línea de investigación* en cuanto a la institución o al contexto en el que está laborando [1:184][179]

Las líneas de investigación permiten al docente entonces, conectar la realidad que viven en su práctica pedagógica con investigaciones que se desarrollan por grupos de docentes interesados en aportar respuestas y cuando el docente incursiona en ellas, podrá realizar mejores investigaciones, Chacín y Briceño (1995), Berrios (1990) y Agudelo (2004) consideran que a través de ellas, es posible diagnosticar problemáticas en el campo de la práctica educativa con carácter institucional a través de la

conformación de grupos de investigadores capaces de trabajar de forma cooperativa e interdisciplinaria para ordenar la actividad de investigación en un área de conocimiento, para contribuir a la solución de un problema.

Además, también se puede establecer que existe *asesoría experta* de investigadores o docentes que poseen conocimientos más amplios en el campo de la investigación para guiar al docente en formación, dato que no se presenta repetidamente pero que es seleccionado basado en las propuestas teóricas que se analizan. El código surge de la respuesta del **IC1**. “la exigencia fue mayor, fue de manera individual *revisada por un tutor*”[1:27][24], en la formación permanente por tanto, se asume el trabajo cooperativo al desarrollar procesos investigativos guiados por asesores que acompañan a los docentes en el camino investigativo pues se asume que en el contexto de la formación permanente, la intervención de las asesorías resulta crucial. (Alarcón, 2012, Imbernon, 2007) además, acota Marcelo (2002) “La tarea que se asigna al "mentor" es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo” (p. 15), es decir que la asesoría experta puede permitir a los docentes intercambiar saberes con un docente que tenga más experiencia investigando, hecho que resulta favorecedor.

Por otra parte, se presenta un dato que resulta de gran importancia para la investigadora pues contradice los postulados teóricos planteados hasta el momento y pueden constituir un elemento complejo que guarda relación con el hecho de que “la tarea de investigar sigue siendo algo que está depositado en otros, los que saben, adoptando una actitud de sumisión respecto al saber” (Mandolini, citado por Enriquez, 2007, p. 28), contradicción que se presenta en el **IC4**. “el tema la investigación no es no es un tema tanto de actualidad y de *interés económico*, el docente se ha dedicado a hacer posgrados en cualquier especialidad o en cualquier temática así no despierte el interés para él pero hay un beneficio económico, que lo único que atrae” [1:154][183].

Se selecciona entonces como un código en vivo el dato interés económico, y de resultar esto cierto, significaría que la formación permanente cumple el propósito de obtener mayores ingresos económicos pero al obtenerla simplemente el docente se desliga de los aprendizajes en investigación y su práctica pedagógica no evoluciona a partir de la indagación, reflexión y búsqueda de conocimiento producto de procesos investigativos que puede desarrollar en su institución. Por otra parte, Alanís (2000) plantea que la formación permanente ocurre cuando el individuo participa de manera voluntaria en ella, es decir que para que sea efectiva y se produzcan cambios asociados con la investigación en la práctica pedagógica de los docentes, la búsqueda de formación permanente debe surgir de un deseo personal por continuar ampliando las formas de aproximarse al conocimiento.

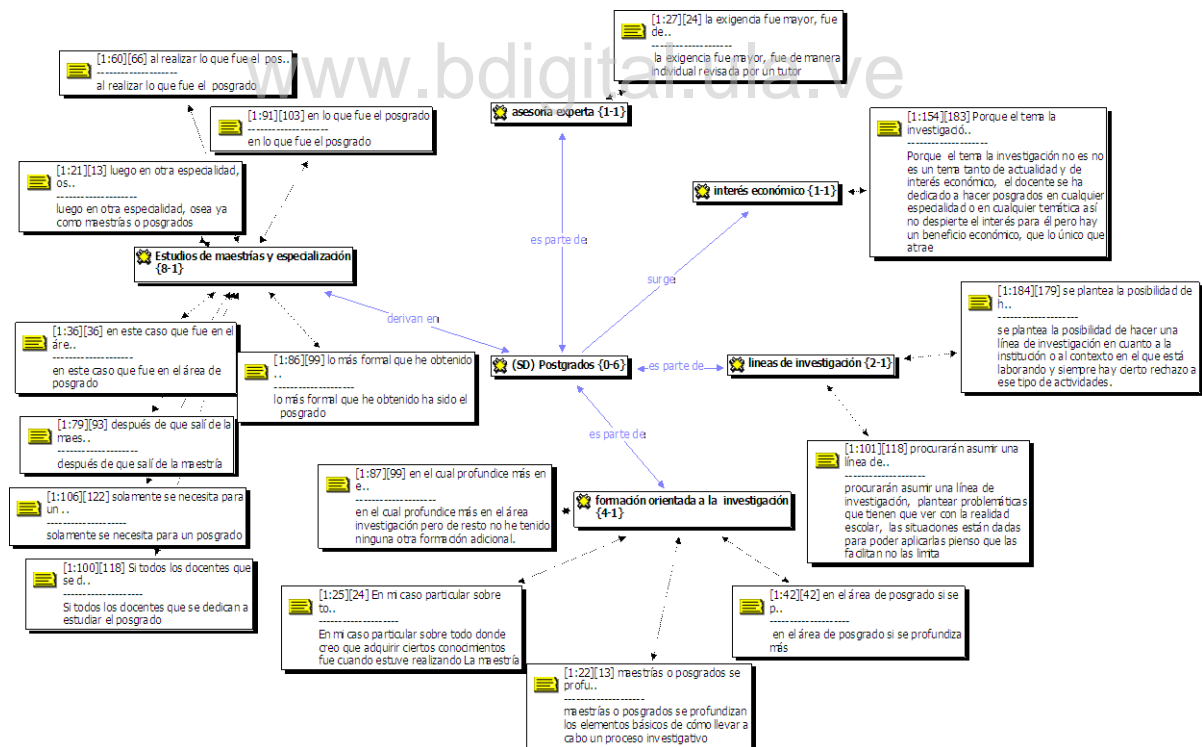


Gráfico 7. Formación Permanente: Postgrados

4.3. Formación Permanente: Otras actividades

En el gráfico 8, se presentan los códigos que representan la subdimensión otras actividades, para el cual se continuó con el análisis basado en el método de comparación constante, en el cual se repasaron las respuestas de los informantes clave para establecer puntos de comparación que permitieron desarrollar los códigos para luego agruparlos en códigos axiales de mayor complejidad. El mencionado análisis permitió determinar que la mayor recurrencia de respuestas giró en torno al código delimitado como *actividades complementarias*, para el cual se evidenciaron que se encontraba inmerso en muchas de las respuestas recogidas, y resultó pertinente tomarlas en consideración tal como se explicó anteriormente porque representan datos que permiten conocer el nivel formativo de los informantes para poder establecer conexiones con la categoría Formación. Así se demuestra seguidamente:

IC5. En el área de metodología de investigación *realicé un diplomado* [1:88][101] **IC5.** También he realizado *talleres y cursos* que han permitido profundizar y llevar de la mano ambos áreas tanto la metodología como la educación [1:89][101] **IC5.** Generalmente *se realizan talleres o jornadas* donde a los docentes nos forman [1:118][139] **IC3.** *Congresos pedagógicos* de formación [1:180][97] **IC6.** También *en un congreso* en la Católica de investigación donde se presentó el mismo trabajo de grado que desarrolla en el posgrado y representando la institución *en congresos municipales* [1:181][103].

Este código representa las múltiples actividades que realiza el docente para concretar su formación permanente y dar cabida a una mejor práctica pedagógica pues se entiende que a medida que evoluciona en sus saberes y crece su formación debe ser capaz de incorporar esos aprendizajes a su propia práctica. Cabe destacar que Marcelo (1995, 2002a, 2002b) señala que los cursos, talleres y seminarios resultan las actividades por preferencia, que más buscan los docentes para capacitarse. Tal como lo demuestran los datos, esto resulta confirmado pues los docentes revelan que participan en

múltiples tipos de actividades, en áreas específicas a su formación, a la pedagogía y en torno a cualquier temática que consideren relevante para su crecimiento personal, inclusive en el campo de la investigación específicamente.

Este código permite establecer que si existe formación continua en los docentes a través de actividades complementarias, por lo cual es asociado con su formación permanente, sin embargo se presenta un grupo de respuestas que hacen emerger el código *falta de estímulo*, el cual queda establecido en su conexión como una contradicción al deber ser, implícito en toda actividad formativa que desarrollen los docentes en ejercicio para mejorar su propia formación, cabe señalar que el código presenta varias apariciones que permitieron constatar que constituye una realidad para los informantes clave:

IC1. *Ni tampoco por parte del ministerio nos ha facilitado ese tipo de información ese tipo de formación [1:81][93]* **IC2.** *En realidad son muy pocos actualmente son muy pocas la posibilidad de que el docente siga investigando o se prepare más es muy poco actualmente casi no hay [1:82][95].* **IC2.** *Si he tenido la oportunidad de participar pero eso es a nivel personal, yo que he querido mejorar he tratado de evolucionar y estudiar otra cosa pero en sí, que el Ministerio me diga o me dé la posibilidad de que yo investigué o que yo siga estudiando no [1:84][95].* **IC6.** *lo que pasa es que como no hay ningún reconocimiento los docentes dejan la investigación[1:105][122]* **IC5** *pero a la hora de investigar pues queda juicio del docente [1:120][139]*

La recurrencia del código falta de estímulo en los datos, alude principalmente a una falta de atención por parte de los organismos responsables como entes rectores de la educación venezolana a estimular en los docentes la necesidad y/o deseo de proseguir la formación académica y personal que se requiere para poder establecer procesos de transformación en la crisis actual que se presenta en los entornos escolares, la falta de incentivos que se les ofrecen para incursionar en proyectos de investigación que los lleven a generar constructos teóricos para mejorar su

práctica pedagógica y sobre para que el profesorado sea sujeto y no objeto de formación y recupere el protagonismo (Alarcón 2012) y además reconozca la actividad creadora individual, así como la valorización del esfuerzo y la superación personal.

Además respecto a la falta de estímulo González (2005) explica detalladamente que “se puede aseverar que las políticas educativas de la República Bolivariana de Venezuela sobre la formación de docentes en ejercicio, no se han definido ni orientado hacia la investigación” (p.15), la misma autora continua su explicación planteando que se promueve la realización de cursos y talleres pero solo sobre los contenidos de las distintas reformas curriculares y dirigidos a personal docente perteneciente a coordinaciones regionales o municipales y por ello los docentes de aula, pesar de estos procesos, han mantenido en el tiempo una práctica pedagógica tradicional.

Otro código que aparece dentro de la formación permanente en relación a otras actividades es *el aprendizaje por experiencias*, codificado de esta forma porque permite inferir que la formación del docente se produce también a raíz de su propias experiencias y de la forma como éste las afronte en su propia práctica pedagógica, así lo refuerzan los datos que permitieron que el código emergiera.

IC4. Al final en *experiencia personal* cuando se hace un trabajo de Investigación, qué conlleva una serie de pasos de investigación, se va aprendiendo lo que hay que hacer o como en el momento [16][11] **IC1.** Creo yo que a medida que ha *transcurrido el tiempo* que he tenido como más práctica, *más años de ejercicio* de la profesión pues uno va ampliando todo [1:63][71]

Además este código asocia tres elementos que resultaron expresados como parte de esa experiencia y que aunque no son recurrentes en los datos, su presencia fue considerada en la codificación debido a la estrecha relación que guardan los datos con la investigación en la práctica pedagógica de los docentes informantes clave. Es así que se presenta el

código *investigación no formal* revelado en la respuesta del IC4. “Probablemente así es una investigación *real más no formal* con una aplicación de instrumentos y con todo el procedimiento que se debe llevar en Investigación formal” [1:69][83], en estrecha relación con otro código emergente denominado *investigación de campo* del mismo informante “creo que *la investigación de campo* es como el procedimiento que más se aplica dentro de la práctica pedagógica” [1:132][152]. Ambos códigos representan una tipo de experiencia que genera conocimientos, procesos reflexivos, interés, cambios en los docentes y por ende constituyen formas de formación permanente que si bien no son tituladas, son producto del contacto directo que tiene el docente con sus estudiantes en su práctica pedagógica y no pueden desmeritarse por lo cual se incluyen como códigos que se encuentran asociados a otro código determinado como aprendizaje por experiencias.

La selección de estos códigos responden de igual forma a los planteamientos de Imbernon (1987, 1989, 2002) quien sostiene que la experiencia en la práctica forma a los profesores, entendiendo la formación en este campo como una gran dosis de programas de aprendizaje informales que se adquieren en el propio centro docente. Es así que la formación con el aprendizaje por experiencias resulta un elemento altamente efectivo en la formación permanente del profesorado en educación media, al garantizar un cúmulo de situaciones que ponen al descubierto la capacidad reflexiva, analítica y de transformación que tiene el docente, en relación a su propia práctica pedagógica haciendo uso de investigaciones que no son formales para los círculos académicos pero que sí derivan en transformaciones para él.

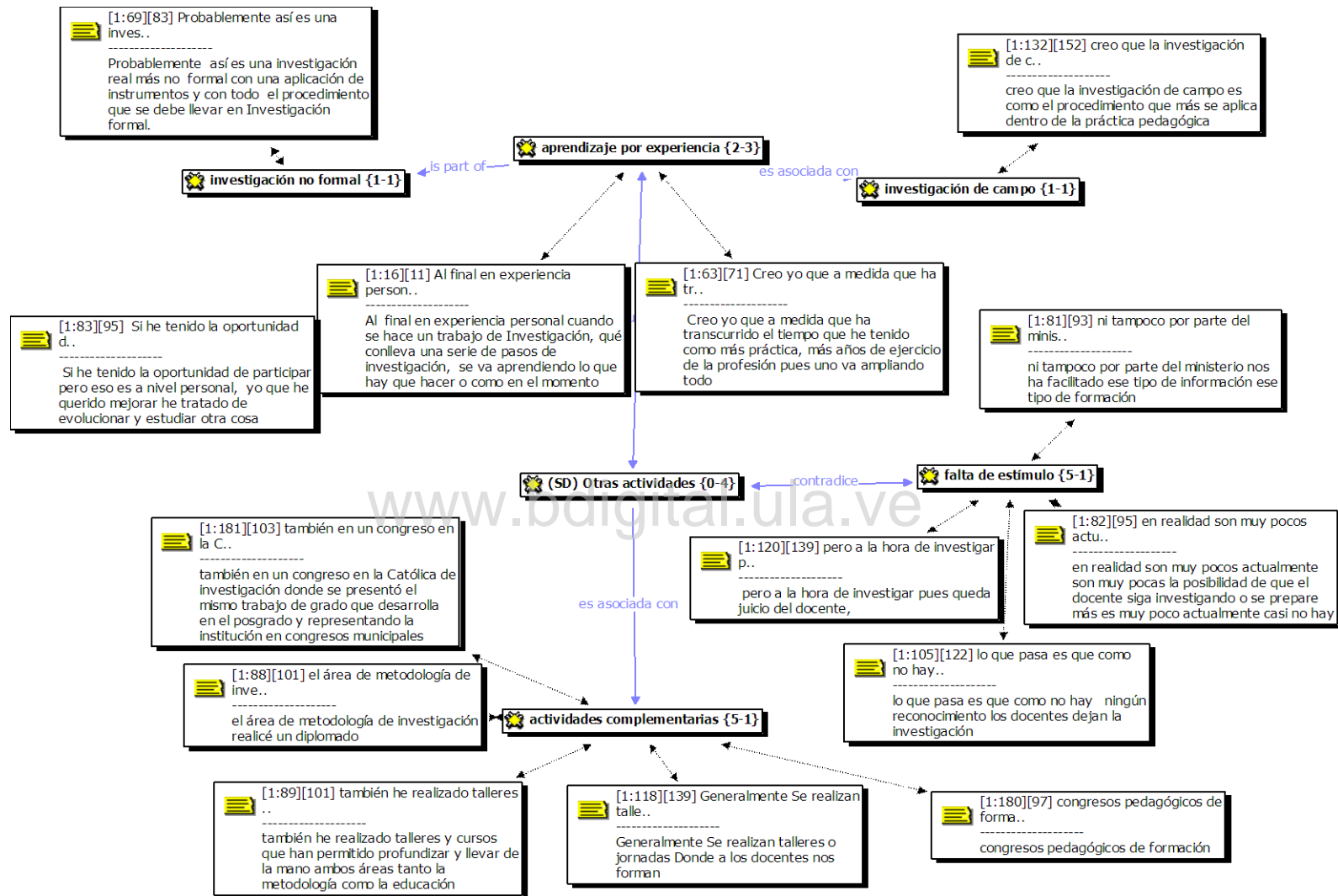


Gráfico 8. Formación Permanente: otras Actividades

4.4 Categoría Formación Docente

La formación docente resulta como categoría de estudio pues se hace pertinente entender cómo se ha llevado a cabo desde la formación inicial a la permanente, en aspectos referidos específicamente a la investigación pues sólo de esta forma es posible aproximarse teóricamente a los planteamientos que permitirán consolidar un constructo complejo, a partir de datos revelados por los propio actores de la práctica pedagógica como son los docentes, que permiten asociaciones y establecer relaciones directas entre códigos constituidos como indicadores, que al unirse conforman subdimensiones y dimensiones con un nivel de complejidad más amplio. Es así que dentro de esta categoría se establecieron producto de los datos, la dimensión formación inicial y la dimensión formación permanente, clasificada esta última según dos subdimensiones representadas por postgrados y otras actividades, ello a partir de conexiones que emergieron a partir del análisis que permite comparar constantemente los datos y sus apariciones en las respuestas.

Ahora bien, la formación en los docentes constituye un proceso largo, dialectico, que requiere en palabras de Imbernon (2002) un proceso dialógico, participativo, ligado a proyectos de innovación, y por lo mismo menos individualista, estándar y funcionalista, más basado en el diálogo entre iguales. Sugiere ello que, la formación del profesorado sea replanteada desde la interacción y a proyectos que permitan la reconstruir la práctica pedagógica desde los saberes que representan, Además, Díaz (2006) en sus aportes enfatiza que es necesario “insistir en la formación de un docente-investigador que trascienda la enseñanza y que investigue desde su práctica pedagógica y sobre los hechos que afectan la vida educativa” (p.100)

Solo si la formación docente concentra esfuerzos en consolidar conocimientos investigativos, formas, mecanismos, procedimientos y ubica al

docente de educación media como individuo generador de aportes pedagógicos que permitan la transformación de la realidad escolar agobiante que se vive, será posible dar un paso en la dirección correcta para alcanzar docentes con una amplia y sólida formación cuyo norte sea la de seguir produciendo conocimiento.

En relación a la clasificación obtenida a partir de la codificación realizada, es oportuno decir que la misma coincide con Marcelo (1991, 1992, 2005) quien propone en concordancia con las dos dimensiones emergentes que la formación, una fase de iniciación, etapa que comprende los primeros años de ejercicio profesional del profesor, durante los cuales los docentes aprenden en la práctica, y una fase de formación permanente que incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza. Es así que el gráfico presentado refleja las conexiones existentes entre los códigos planteados a partir de los datos suministrados por los docentes, como se representa a continuación.

Estas dos fases formativas, como las plantea Marcelo, constituyen en opinión de la investigadora el pilar fundamental que permitirá a los docentes superar las dificultades que se presentan en la educación contemporánea, en la cual las teorías pedagógicas resultan insuficientes para lograr el progreso de transformación de la práctica pedagógica y cada día son más los problemas producto de la complejidad que se presenta en los contextos escolares, particulares, únicos y que permean realidades sociales que afectan tanto a los docentes como a los estudiantes. Considera por ello Díaz (2006) que es necesario "...hacer un balance sobre como consideramos nuestra formación docente en relación con los siguientes criterios: (a) formación personal, (b) formación teórica, (c) formación disciplinar y (d) formación como investigador" (p. 97).

Se perfila de esta forma la necesidad de formar al docente como investigador activo, capaz de estudiar la práctica pedagógica pero para ello,

se requiere que desde la formación inicial se tomen iniciativas que permitan mejorar la formación en el área de la investigación y que, se establezcan los mecanismos necesarios para que a través de la formación permanente exista la continuidad del proceso formativo docente, que requiere de permanente renovación, apoyo de colegas y docentes con más experiencia, profundizar en formas de llevar a cabo investigaciones que generen aportes a la pedagogía específicamente, tal como refiere Sánchez (2014):

Enseñar a investigar es un proceso fatigoso y prolongado. Es conveniente planear estratégicamente la didáctica de la investigación científica a lo largo de los diferentes niveles de enseñanza: a) enseñanza media superior; b) enseñanza superior; c) profesor-investigador (posgrado), y d) profesional de la investigación (doctorado). (p.21).

La investigación en la práctica pedagógica resulta apremiante pero para ello es prudente revalorar los procesos formativos en los cuales participan o han participado los docentes, hacer énfasis en ello permitirá brindar respuestas al cúmulo de interrogantes y necesidades que los mismos docentes presentan.

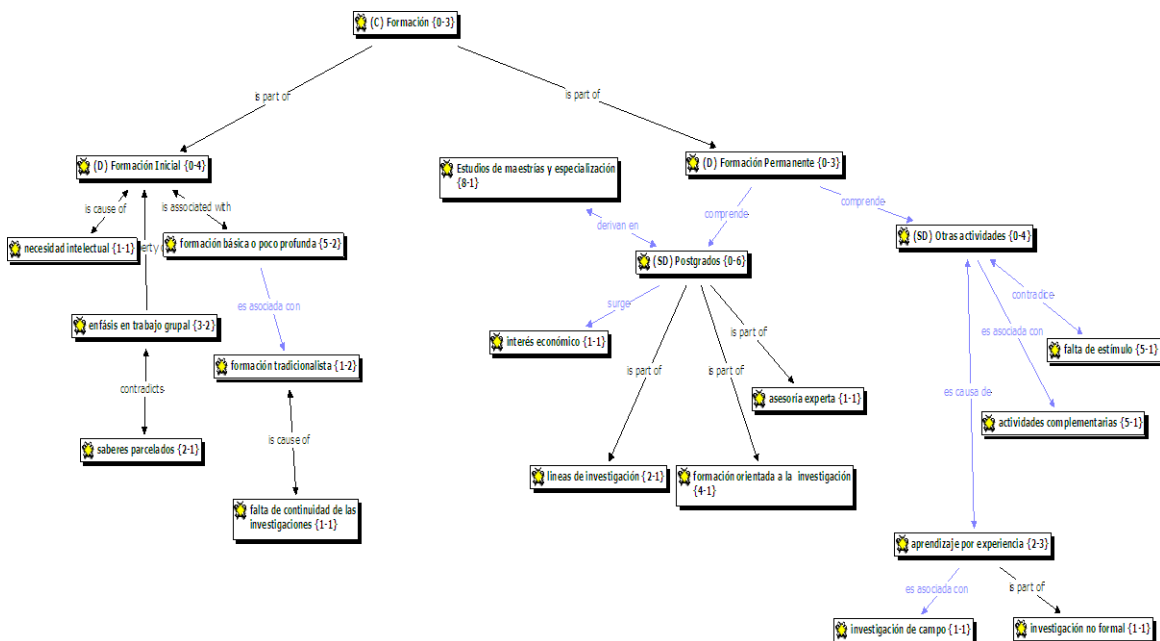


Gráfico 9. Formación Docente

4.5 Investigación en Pedagogía

Es pertinente señalar que esta dimensión emergió directamente de los datos recabados y no representa una categoría construida a priori en el inicio de la investigación. El sustento de la misma se encuentra en el código acuñado como *investigar lo pedagógico*, determinado así debido a que las respuestas de los informantes clave hacen alusión a ello cuando se refieren a la investigación, tal como se evidencia a continuación reflejando las respuestas más representativas, en las cuales se presenta el código por considerarlas importantes para el justificar la categoría:

IC2. He entendido más, aprendido más *el para qué*, la respuesta precisa a *lo que el estudiante quiere*. He aprendido que es lo que ellos quieren. Cómo tratar de lograr que ellos entiendan una materia eso ha hecho que lo entienda a través de la investigación [1:65][75] **IC6.** En el sentido en que antes uno solo iba a dar contenidos y no estaba pendiente de otro tipo de aspectos de lo que ellos querían hacer de sus intereses mientras que después de que uno aprende a hacer investigación uno se da cuenta de la realidad de *lo que ellos quieren aprender y cómo lo quieren aprender* [1:77][87] **IC4,** imagínese reflexionar sobre lo que estoy haciendo reflexionar que esto me sirve y que esto no esto lo estoy haciendo bien Esto no lo estoy haciendo tan bien y sin lugar a dudas traería todos los mejores beneficios para el sistema y para el proceso educativo No creo que pueda generar más qué beneficios pero llegar a ese nivel de reconocer y de reconocerse y de investigar sobre la práctica pedagógica falta mucho camino por recorrer para ello para llegar allá [1:187][199]

Los datos evidencian que los docentes en sus investigaciones consideran elementos pedagógicos que les permitan mejorar su práctica, enfocados en lo que los estudiantes desean, en cómo lograrlo y bajo qué condiciones, elementos que forman parte inherente a la pedagogía, por ello sus respuestas favorecen la conformación del código que se constituye como parte de las formas de investigar de los docentes, según se refleja en el gráfico 10.

La investigación de lo pedagógico lleva a los docentes a desempeñar prácticas pedagógicas basadas en la constante reflexión y experimentación de formar se asumir la formación de sus estudiantes desde múltiples visiones, lo cual representa un aporte para su propia práctica pedagógica que de someterse a estudios a profundidad pueden derivar en teorías que permitan establecer nuevos paradigmas pedagógicos que orienten el trabajo docente, sin embargo los datos reflejan que los docentes están desarrollando investigaciones desde la reflexión individual sobre su propia actividad formadora y ante ello La práctica reflexiva genera en los profesores e investigadores el desarrollo de conocimientos no claramente formalizables que ellos luego usarán en sus nuevas situaciones pedagógicas, (Mejía, 2005)

Para representar mejor los hallazgos, se presenta el gráfico en el cual se representan las conexiones establecidas en el código con la categoría investigación en pedagógica, el cual refleja la codificación realizada.

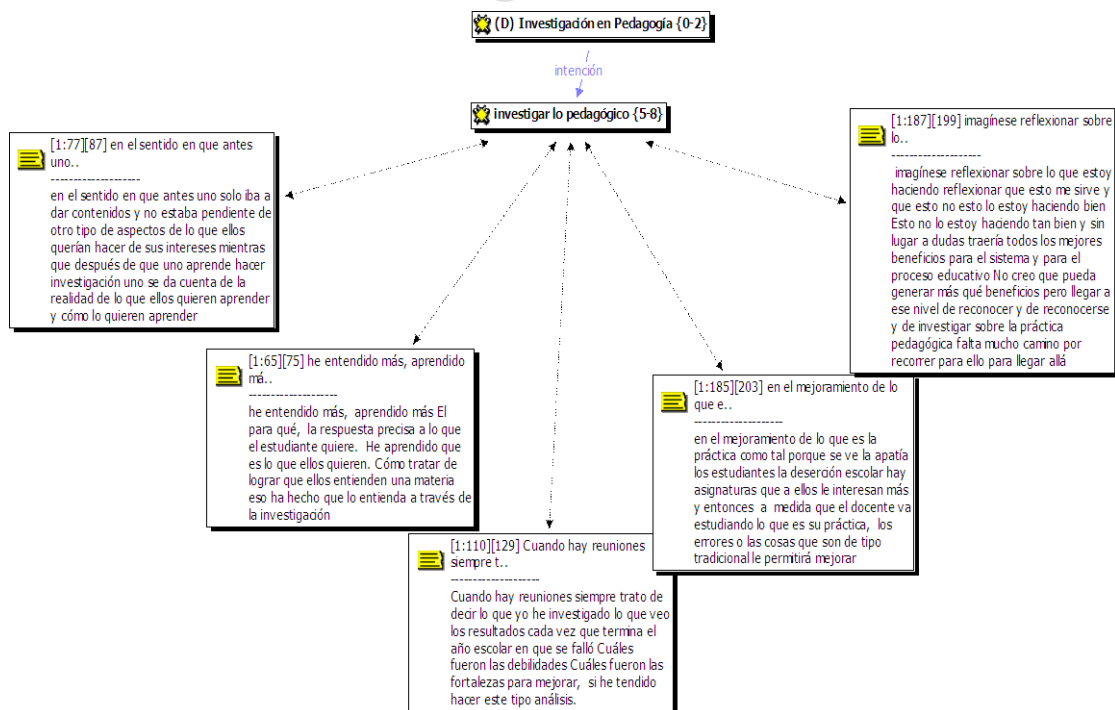


Gráfico 10. Código Investigar lo pedagógico

El código con más alta presencia que se determinó a través de la comparación contante es *investigar para aportar soluciones*, que se repite en múltiples respuestas de los informantes clave, permitiendo agrupar los significados en un código coherente que permite reunir el sentido de todos los datos que se consiguieron a lo largo de la entrevista, para ellos se presentan algunos ejemplos de las respuestas:

IC4. aportar algún *tipo de solución*[1:38][40] **IC3.** desarrollar temas con el objetivo de poder *obtener soluciones* a largo y corto plazo.[1:55][60] **IC5.** a través de la investigación se puede tratar algún problema que se observa y buscar una *alternativa de solución* [1:59][64] **IC3** Si, porque permite solucionar y *aportar soluciones* que puedan darse en el entorno escolar[1:148][177] **IC5.** Investigar para poder *proponer alternativas de solución* [1:158][185]

Se aprecia que en las respuestas destacan expresiones directamente relacionadas con proponer alternativas de solución, ello a través de la investigación que los docentes consideran que realizan, por ello se plantea que código aportar soluciones se presenta en las concepciones de los docentes pues considera que eso es lo que busca cuando investiga, reflejando un uso práctico de la misma para su labor formativa. Estos datos encuentran confirmación en Cerro y Bervián (citados en Tomé y Manzano 2016) relacionan la investigación de los docentes con una actividad encaminada a la solución de problemas, a hallar respuesta a preguntas.

Otro código que se presentan de forma reiterativa que tiene una alta frecuencia dentro de los datos analizados es el de *transformar la práctica*, en el cual es necesario señalar que para los informantes clave resulta vinculante la investigación para lograr esa transformación y así lo representan algunas respuestas seleccionadas para representarlo (ver gráfico 11).

IC2. Si ha *mejorado mi práctica* porque hay más comprensión [1:66][75] **IC4.** puede ir aparejada con el proceso de investigación por lo que quizás ya había planteado antes porque en la medida que se haga investigación pues se va mejorando esa práctica pedagógica,[1:151][179] **IC1.** Influiría de manera positiva desde todo punto de vista porque cambiaría la manera de ver en cuanto a cuáles son las *debilidades, cuáles son las fortalezas de la práctica pedagógica* que se realiza, para poder de allí partir e ir como la misma pregunta lo dice evolucionando siempre en búsqueda de que los estudiantes o todo lo que tiene que ver con la educación sea de *mayor calidad*[1:162][193] **IC6.** a medida que el docente va estudiando lo que es su práctica, los errores o las cosas que son de tipo tradicional le permitirá mejorar para llevar a cabo una *práctica constructivista*[1:195][203]

Los datos exponen que para los docentes la transformación de la práctica es parte de investigar lo pedagógico pues con ella pueden introducir cambios en su actuación producto posiblemente del aprendizaje que van obteniendo en la reflexión, aplicación, cambios de procedimientos entre otros, que ocurren a raíz de la investigación que realizan en torno a las situaciones que detectan, pues los profesores que realizan directamente estudios sobre su propio trabajo encuentran que esa tarea es intelectualmente satisfactoria y dan testimonio del poder de su propia investigación para ayudarlos a comprender mejor y , finalmente , para transformar sus prácticas educativas “ (Cochran - Smith y Lytle, 2002). En el estudio los datos apoyan esta referencia, al encontrar que los docentes perciben de igual forma beneficios directos en su práctica producto de la investigación.

Del mismo modo se obtiene el código *investigar para ampliar los saberes*, que aparece de forma reiterada en la entrevista realizada a los docentes y que contribuye a la conformación de la estructura que sustenta la categoría en estudio. A continuación se reflejan algunas respuestas:

IC4. En el momento que se me hace necesario *conocer* un tema en profundidad[1:56][62] **IC5** permite que haya *mayor conocimiento* para poder poner en práctica al ahora de desenvolverme en el aula como docente[1:90][101] **IC5** Creo que de la misma forma en paralelo con ellos, de la misma forma me planteó situaciones que me permitan *obtener información* que sea útil para mí para tenerla presente para adquirir eso que no encuentro de manera inmediata en un libro en un texto o de otra forma[1:117][137]

En los datos se detecta la presencia de palabras que permiten inferir que el docente investiga para saber, para conocer o para obtener información que necesita en su práctica pedagógica y ello constituye una forma de ampliar los saberes que ya tiene producto de su formación y/o su experiencia, pues una rigurosa actividad investigadora *en y sobre* el hacer docente agudiza la reflexión, la atención, estimula el debate y el intercambio de opiniones con sus pares o sus propios estudiantes aumentando, así, el entendimiento, la flexibilidad, la adaptación y la capacidad de resolución de problemas. (González, 2005).

Finalmente en relación a la dimensión investigar en pedagogía se obtuvo otro código que presentó varias apariciones en los datos reflejado como *apoyar contenidos*:

IC6 para poder tener una *visión amplia del contenido* que se va a dar no manejar un solo libro un solo contenido sino que se requiere estar en constante investigación leyendo o viendo un documental o cosas así [1:146][168] **IC1.** todos los *contenidos* que a mí me piden que dé no se *adaptan* a los estudiantes que yo tengo sino que tengo que ver que no es tan útil qué puedo eliminar incluir para que ellos tengan conocimientos más adaptados [1:200][156] **IC4** se toman *los contenidos* que establece el currículum y de allí se *procura contextualizarlos* a la realidad dónde están ubicados los estudiantes [1:201][133]

Se refleja en los datos que los docentes investigan cuando requieren entender la mejor forma de desarrollar contenidos curriculares con sus estudiantes por lo que la investigación sirve de apoyo en el propósito formativo que se busca cuando se trabaja con estudiantes, por ello al

desarrollar procesos investigativos de esta índole se encuentran investigando en pedagogía, sobre la mejor forma de llevarlos a clase, posiblemente cómo organizarlos, es decir cómo emprenderán su práctica pedagógica de acuerdo a las necesidades de sus estudiante, ante lo cual Hernández (2008) hace énfasis en que el educador investigador, busca la eficacia del conocimiento, mediada por el currículo con impacto en la realidad, observando la importancia de la influencia del contexto académico, ligado a los modelos y procesos que puede desarrollar en el aula.

www.bdigital.ula.ve

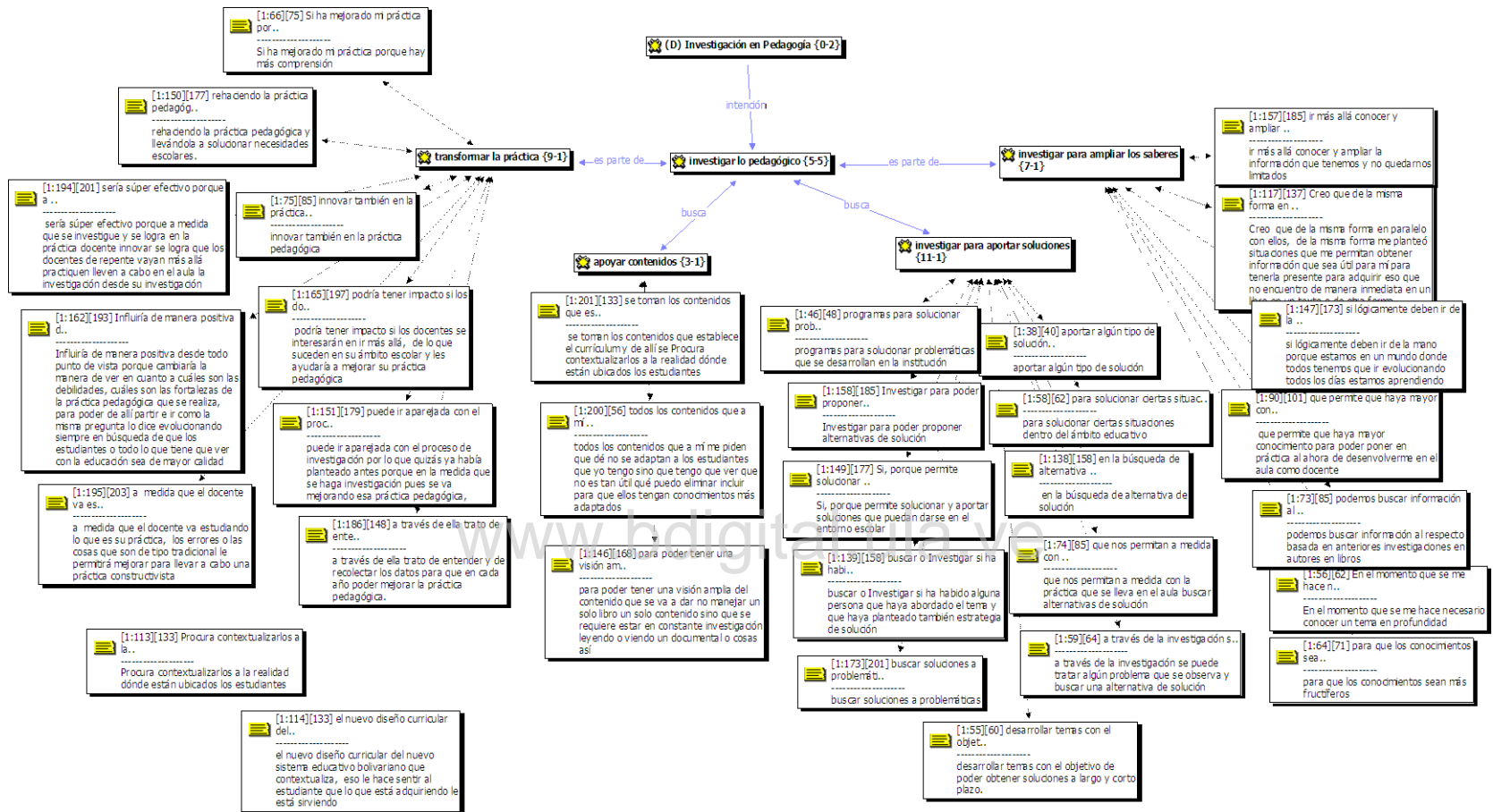


Grafico 11. Investigación en Pedagogía

4.6 Investigación para la Pedagogía

Al proseguir el análisis de los datos surge la dimensión investigación para la pedagogía producto de un grupo de códigos que se agruparon por sus relaciones y significados, al presentarse recurrentemente en el texto originado de las entrevistas a los docentes y que representan los datos directos de los informantes. Cabe señalar que esta dimensión encuentra su sustento principal en el código *enseñar investigando*, el cual reúne expresiones que permiten interpretar que para los docentes la investigación también puede usarse para desarrollar procesos de enseñanza dentro de las aulas de clase como se refleja a continuación:

IC5. *también fomentando la investigación en estudiantes* para que pueden ir más allá, buscar soluciones a problemáticas, generar en ellos la curiosidad y el deseo de aprender más [1:191][201] **IC5.** para que ellos también vayan desde su convivencia en el aula y su aprendizaje aprendiendo cómo investigar y cómo hacer investigación. [1:204][158] **IC1.** Mayormente en pedirle al estudiante *que no se quede simplemente con lo que está en el libro* o en lo que consigue por internet sino *en tratar de ir más allá* [1:202][188] **IC6.** sí porque hay que enseñar al estudiante a conocer lo que está en su entorno y *tratar de que el mismo busque* la solución a la problemática que tiene o que se les presentan porque tenemos que hacer de ellos *seres analíticos reflexivos* [1:202][188]

Los datos permiten ver que los docentes emplean la investigación como forma pedagógica para trabajar con ellos en el aula y que, a través de la investigación, los escolares logren relacionarse con el entorno, adquirir aprendizajes, traspasar las barreras escolares al *ir más allá*, para que sean seres reflexivos y analíticos como acota un informante, acotaciones que permitieron agrupar las ideas en un solo código que pretende resguardar el significado de sus aportes a la investigación. Cabe señalar el uso de la investigación sobre contenidos curriculares, por parte de los propios estudiantes es una alternativa de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Former, 2000) hecho que contribuye a mejorar la práctica

pedagógica del docente pues su actividad se transforma en constructivista, aprendiendo al mismo estudiante ir en busca de la elaboración de su propio saber, guiado por el docente que en este caso no actúa como fuente del saber, si no que guía el proceso mediante la investigación. Además al hablar de investigación para la pedagogía, los datos apoyan el hecho de que es la investigación que el docente emplea en el proceso formativo de sus estudiantes.

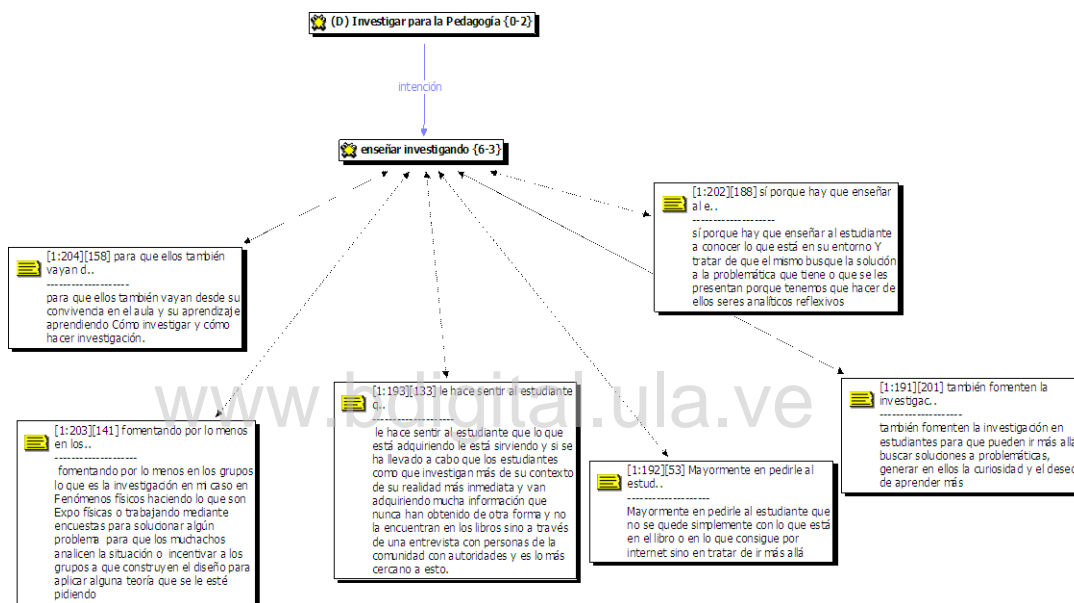


Gráfico 12. Código enseñar investigando.

Del mismo se presentan respuestas que permiten deducir a partir de su significado, en el análisis línea por línea, que la investigación se lleva a cabo en las aulas para *fortalecer el proceso de enseñanza*, así lo revelan los datos por lo cual se ofrece un ejemplo que sustenta el código:

IC6. después de que uno aprende hacer investigación uno se da cuenta de la realidad de lo que *ellos quieren aprender y cómo lo quieren aprender* [1:78][87] **IC5.** permite *fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje*[1:159][185] **IC3.** lograrían que los estudiantes *aprendieran con mayor facilidad* e influiría tanto en ellos como en sus estudiantes [1:167][188]

Las respuestas reflejan que los docentes reconocen que cuando llevan la enseñanza de la mano con la investigación, los mismos resultan más efectivos para los estudiantes, buscando mecanismos que les permitan entender cómo llevar a cabo el proceso formativo de forma efectiva para ellos, en consecuencia, se puede concluir que cuando el proceso educativo se basa en la investigación, esto permite la relación profesor estudiante de manera dinámica y crítica, puesto que la indagación abre espacios para que ambos se superen juntos, llevando a un acto pedagógico reflexivo, crítico y asertivo (Pinto y Sanabria, 2010) que va desde el docente hasta el alumno, como un espiral que constituye una relación dialéctica, generada a partir de la investigación al servicio de la práctica pedagógica.

Por otra parte, los datos apuntan de igual forma a que los docentes generan investigaciones en el aula que permiten *introducir a la investigación científica* a los estudiantes, a través de pequeñas incursiones con elementos propios de métodos sistemáticos y organizados para obtener resultados más verídicos, se presentan dos de las respuestas que permitieron acuñar el código.

IC6. por lo menos que *crea un objetivo marco metodológico* que hagan una realización de procedimientos a seguir y que busques todo lo que son los *contenidos del marco referencial* [1:126][141]

IC5. También trabajarlo lo que es *una encuesta o una entrevista* con los estudiantes proponerle a ellos también sobre todo cuando se va a desarrollar el *proyecto científico* [1:140][158]

Los datos permiten identificar que los docentes utilizan elementos de la investigación científica para desarrollar procesos formativos con los estudiantes, permitiendo que ellos empleen métodos sistemáticos, organizados que generan conocimientos en sus estudiantes, por lo que permite relacionar las respuestas con la dimensión investigación para la pedagogía, pues “introducir a los alumnos, de todos los niveles educativos, al afán de la indagación imposibilita la repetición de la pasividad del alumno en la reconstrucción de conocimientos y lo invita a confrontarse con situaciones

y contribuir a solucionarlas” (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002, p. 12), permiten entonces la investigación dinamizar el acto pedagógico cuando el docente es capaz de incorporarla en su práctica.

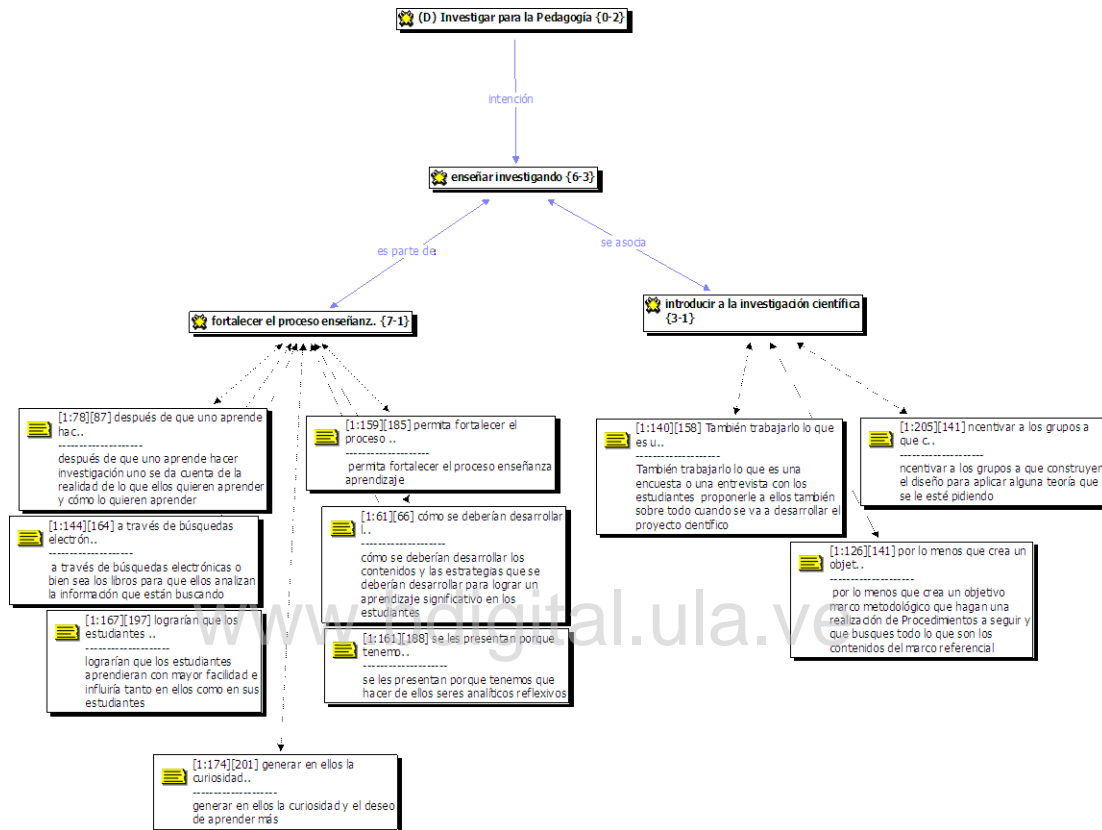


Grafico 13. Investigación para la pedagogía

4.7. Investigación Científica

Otra de las dimensiones que surgieron del cúmulo de datos analizados y comparados para poder establecer con precisión códigos vinculantes es la investigación científica, en la cual los informantes clave a través de sus respuestas permitieron evidenciar que existe una *identificación de la investigación científica* por lo cual resultó necesario a partir de los datos la consideración de este código como vinculación a la dimensión. Al respecto se presentan algunas evidencias.

IC2. Lo que más se enfoca es en cómo se hace el *procedimiento metodológico* para hacer la investigación [1:20][28] **IC2.** *los pasos a seguir* para hacer la investigación y al *tipo de investigación* que se va a realizar [1:31][32]. **IC3.** *Metodológicos* es decir como iniciar las investigaciones [1:32][34] **IC5.** el planteamiento del problema que es lo básico Dónde se lleva a cabo el deber ser y el deber ser de la investigación y la realidad qué se tiene que se espera lograr los objetivos de la investigación que es lo que se desea realizar los antecedentes que se han realizado con anterioridad basado en el tema investigado las bases teóricas Qué son los autores y las teorías que sustentan el tema el tipo de investigación que se va a trabajar la población y muestra el instrumento o técnica a utilizar el análisis de los datos a través de una encuesta de una entrevista de la información recolectada de los cuales se obtienen la mayoría de los casos se propone una solución. [1:44][46]

Cabe destacar que la respuesta del informante cinco resulta la evidencia más amplia de la identificación por parte de los docentes de lo que constituye una investigación científica, y a su vez resulta apoyada por los demás informantes que revelan en sus respuestas que las investigaciones incluyen procedimientos metodológicos amplios que se requieren, por ello en contraste con todos los procesos reflexivos que han explicado en las dimensiones anteriores (investigación en pedagogía e investigación para la pedagogía), aquí vinculan la investigación con elementos que dan el carácter de científicidad necesario para generar conocimiento como aporte a la pedagogía, lo cual constituye un reflejo de que el investigador debe conocer que existen formas metodológicas, aceptadas por la comunidad científica, que otorgan la rigurosidad, precisión y validez para ser concebida como ciencia. (Agudelo 2004, Abello, 2009, Cochran-Smith y Lytle 2002).

Por otra parte, uno de los códigos que presenta mayor recurrencia en las respuestas son los *procesos básicos investigativos* que los propios docentes han podido llevar a cabo en las experiencias investigativas que han tenido. Se presentan dos ejemplos de estas respuestas.

IC6. más que todo lo que hicimos fue *observación* y el *marco referencial* no fuimos más allá de eso[1:24][19] **IC1.** Lo que tiene que ver con la parte de *buscar antecedentes*, antecedente de lo que yo estoy investigando de tener que *hacer entrevistas cuestionarios* bueno todo ese tipo de cosas directamente ya con ciertas personas expertas de alguna manera en mis temas [1:29][26]

Las revisión de los datos permite verificar que los docentes han llevado a cabo procesos básicos de la investigación científica, que de alguna forma les permite reconocer que dentro de la investigación existen algunos elementos sistemáticos que requieren llevarse a cabo, y si bien es cierto que los datos reflejan que los que han realizado son pocos, también el aporte que estas experiencias constituyen para la investigación en la práctica pedagógica pueden resultar relevantes dando pasos en la dirección correcta para iniciarse como docentes investigadores, que se comprometan a aprender, a conocer formas de hacerlo y a avanzar a partir de experiencias investigativas hasta alcanzar más seguridad como investigador.

Surge también, de los datos que los docentes perciben la *observación como habilidad*, y muchos contemplan que a través de ella han podido detectar problemáticas. Se presenta a continuación solo tres de las respuestas obtenidas que constituyen una evidencia clara de ello:

IC2. A través de *la observación* es la que más se usa, la que más uso, a través de ella trato de entender y de recolectar los datos [1:129][148] **IC4.** *la observación* es lo más cercano a eso lo que más se note la forma como que más se *aplica la investigación*[1:133][152] **IC5.** de repente llevar a cabo lo que se *observa en la realidad* para por lo menos formular el planteamiento un problema lo que se observa en el aula de clase y analizar cuáles son los síntomas causa y consecuencias de esta situación [1:136][158]

Los datos ponen de manifiesto que los docentes aplican la observación y por ello constituye una habilidad que poder ser aplicada cuando desarrollen/an investigación científica, sin embargo es prudente considerar a Sánchez (2014), Campos y Martínez (2012) y Prats (2010) cuando refieren

que La observación científica no es simplemente ver y oír espontáneamente, al contrario, es atenta; se mantiene frente al objeto el tiempo necesario, se observa y se registra “El registro es lo que rescata las observaciones; esto es, las hace científicas y enhebra datos aparentemente dispersos” (Sánchez, 2014, p. 90). Por ello, esta habilidad que tienen los docentes para observar realidades latentes en su contexto escolar, contribuyen a la investigación en pedagogía que llevan los docentes, y cuando la misma es sistematizada a través de registros tangibles, transforma la investigación.

Aparecen también, otros códigos relacionados con la investigación científica de los docentes, que ponen de manifiesto carencias en torno a trascender la reflexión continua a un tipo de investigación con carácter más riguroso y especificidades metodológicas que permitan el avance de la investigación en la práctica pedagógica, como la *falta de divulgación*:

IC2 debería ser y *dar los resultados* porque si los hay hasta el momento *no se conoce*, y es importante que exista la investigación y que se den a conocer los resultados de ella [1:48][175] **IC5** *No, se trabaja con esa información en el momento que se está desarrollando la actividad, que se está desarrollando el contenido que se está estudiando, pero hasta la presente en el caso particular no he llevado un registro ni siquiera un registro anecdótico que permita que esta información repose en algún lugar donde esté a disposición de otro grupo que quiera utilizarla* [1:206][156]

Los datos permiten develar que los docentes no están divulgando las investigaciones que hacen y por ello no se contribuye a generar conocimiento pedagógico que permita dar respuesta a una realidad cambiante, urgida de transformación y generalmente debilitada por la carencia de aportes que surjan desde las propias realidades que se aprecian en la práctica pedagógica de los docentes en educación media. Así mismo se presentan *debilidades formativas como limitantes*, código que guarda estrecha relación con el anterior por constituir elementos que limitan el desarrollo de investigaciones científicas en la práctica pedagógica de los

docentes, y se puede apreciar ello a partir del análisis de los datos, por ejemplo el **IC1**. allí descubrí la *gran cantidad de debilidades que tenía* y tuve que aprenderlas en el momento o tratar de desarrollarlas en el momento.[1:28][24] **IC4**. Por la *falta de conocimiento* del área en cuanto la investigación [1:153][183].

Los datos permiten inferir que los docentes se enfrentan al desconocimiento de procedimientos y formas de llevar a cabo investigaciones científicas y ello hace que desde su práctica pedagógica no se estén desarrollando estudios sistemáticos, producto de métodos específicos que den validez científica a los mismos, y ello pudiera deberse según *Bondarenko* (2009) a “la incongruencia que existe todavía entre la incorporación teórica del componente investigativo en el currículum de formación y la situación real, carente de actividades investigativas” (p.257), ello referido a los resultados evidenciados en las dimensiones de formación inicial y permanente que explicitaron la visión de los docentes sobre su propia formación en investigación y que aquí aparece reflejada nuevamente como una debilidad para ellos.

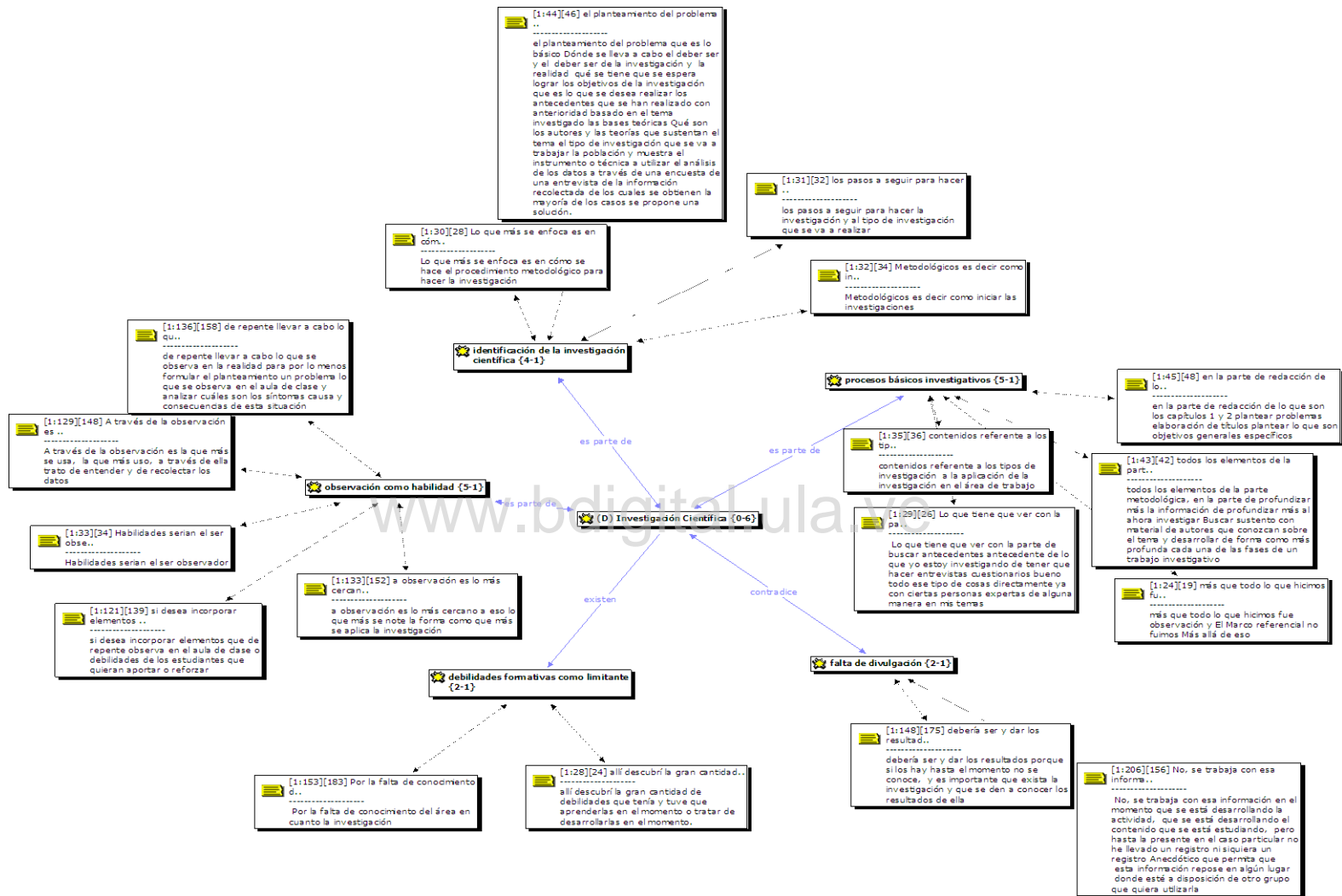


Gráfico 14. Investigación Científica

4.8. Categoría Formas de Investigación

En el gráfico 15, se representan los hallazgos producto del análisis sistemático, riguroso y apoyado en la comparación constante línea por línea que se realizó para determinar las formas de investigación que reconocen los docentes en su práctica pedagógica, clasificación que surge de los datos aportados en contrastación con aportes teóricos de otros investigadores. Se identifican entonces tres dimensiones determinantes, la primera forma es la investigación en pedagogía, caracterizada por respuestas que apuntan a dejar ver los procesos reflexivos que lleva a cabo el docente para generar aportes a su propia práctica pedagógica, en una búsqueda de conocimiento permanente que le permita la transformación de su práctica pedagógica. Lo anterior guarda relación con Borrero (2002)

Investigar es buscar y re-buscar rastros porque ya existen, recogiendo y espigando al paso conocimientos y saberes. Investigar es también indagar o re-construir y constituir en el interior de nosotros mismos, en nuestras mentes, el edificio unitario de lo recogido. Investigar es asimilar vestigios –ad-similare- o hacerlos alimento y ser propio de nuestra inteligencia. Es algo más que conservarlos en la memoria (p. 82)

Cuando el docente analiza su propia práctica, lleva a cabo indagaciones profundas que pretenden dar respuesta a conflictos internos que se han originado producto del pensar y repensar como mejorar como docente, como ser más efectivo, cómo alcanzar que sus conocimientos sean aplicables a su práctica, en esa reflexión permanente se llevan a cabo procesos investigativos de búsqueda de respuestas, de comparaciones, de ensayo y error, en el cual pone a prueba los postulados pedagógicos que conoce y/o indaga en un laboratorio real, vivencial, humano que está constituido por los actores del acto educativo, sus estudiantes, colegas, representantes, comunidad.

Se entiende que la investigación en pedagogía debe servir para obtener resultados que ayuden a que la acción sea más efectiva en nuevas

situaciones en el futuro (Mejía 2005), el docente se convierte en agente de cambio, aprende de lo que indaga, transforma lo que hace e incluye en futuras experiencias los resultados positivos que obtiene producto de su investigación de lo que puede o no funcionar en su práctica pedagógica, del porqué ocurren ciertos fenómenos en su práctica y cómo ellos potencian o debilitan el trabajo pedagógico que desempeña como docente.

Es oportuno señalar que es de imperiosa necesidad romper con la pasividad que hasta el momento se ha evidenciado en el nivel de educación media, en el cual los docentes son –en su mayoría– agentes receptores de investigaciones que se desarrollan en otros contextos formativos, principalmente los universitarios (Cochran-Smith y Lytle 2002, 2003, Uttech, 2006, Imbernon, 2011), por ello esta forma de investigación constituye una propuesta que encamina a los docentes hacia la búsqueda de avances en investigación, ello en combinación constante con una formación ajustada a estas necesidades.

Además, la investigación en pedagogía representa toda aquella indagación, reflexión y construcción producto de ambas que llevan a cabo los agentes educativos para comprender su propia práctica y en procura de la transformación que sienten que se necesita (Herrera-González 2010), ante ello cabe traer a colación la respuesta del informante clave número tres quien asume que “después de que uno aprende a hacer investigación uno se da cuenta de la realidad de *lo que ellos quieren aprender y cómo lo quieren aprender* “[1:77][87], dato que refleja ampliamente los aportes de la investigación en pedagogía para su propia práctica, pues deja entrever que ha podido estudiar formas mejores de llevar a cabo la formación de sus estudiantes desde la visión constructivista del aprendizaje.

Ahora bien, como segunda forma de investigación emerge la investigación para la pedagogía, que no es otra cosa que el uso de la investigación por parte del docente directamente en su práctica pedagógica con sus estudiantes, a través del desarrollo de procesos investigativos en el

aula que les permitan a ellos mismo acceder a mejores formas de aprendizaje, nuevas experiencias, haciendo uso de indagaciones en relación a diversas temáticas que se desarrollan, para romper los esquemas de una educación tradicionalista que se esconde en las aulas de clase, en la que los trabajos se hacen repetitivos, tediosos para los propios estudiantes y han originado toda una crisis educativa que no encuentra salida, por ello González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, (2007) exponen que “es urgente que el docente logre estimular en los alumnos la curiosidad de saber, preguntar, explorar, comprobar, experimentar, perfeccionar, aprender por deseo, no por miedo u obligación” (p. 283)

La investigación en la práctica pedagógica, abarca entonces no solo el trabajo investigativo que hace el docente o un grupo de docentes sobre pedagogía o cómo mejorar la práctica, abarca de igual modo, según revelaron los datos, el trabajo que realiza el docente en el aula a través de la investigación para enseñar, para guiar, para lograr mejores procesos formativos en sus estudiantes, tomando en consideración que la investigación “propicia cambios conceptuales y moviliza estructuras cognitivas tanto individuales como de los esquemas compartidos por el grupo (Balbi 2008, p. 30), por ello cuando se fusionan como grupo investigador docentes y alumnos los resultados en su práctica serán reveladores para todos.

Finalmente, la dimensión investigación científica surge a partir de datos concretos y que se presentaron de forma incidente en las respuestas de los docentes entrevistados, dejando de manifiesto que reconocen métodos de investigación científica y han realizado avances al incursionar en procesos investigativos básicos, principalmente en su formación permanente de postgrados en los cuales, según se evidencia hay énfasis en la formación investigativa y de allí obtuvieron la mayor formación en el área. Gimeno (citado en Marcelo,1995) explica al respecto que:

Al reflexionar sobre su propia práctica, al identificar y diagnosticar problemas surgidos en ella, al plantearse intencionalmente la posibilidad de intervenir en dicha situación utilizando metodologías apropiadas, es cuando el profesor se convierte en investigador de su propia práctica, es cuando desarrolla su profesionalidad y competencia epistemológica (p. 31)

Basado en ello, cuando el docente emplea métodos investigativos que proveen rigurosidad, sistematicidad y dan validez o confiabilidad al acto investigativo y a los aportes que de ello resultan, la investigación puede constituir un aporte al conocimiento pedagógico y contribuir significativamente al cambio que se requiere en los contextos escolares particulares, en este caso particular en el nivel de educación media general, ámbito estudiado ampliamente en múltiples estudios pero en los cuales, el docente de los llamados liceos, se han convertido en objetos de investigación y se requiere que se transformen en sujetos que investigan.

Así lo refiere Díaz (2006) “un docente investigador, pues, al reivindicar la condición de generador de teorías está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos, desde un proceso reflexivo, que deben ser socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad” (p. 88), por ello, es necesario que el propio docente de educación media general sea el constructor de esos aportes, que le permitan aproximarse a su propia práctica pedagógica desde visiones más amplias, de profunda reflexión y en búsqueda de cambio.

Además, elevar la profesión docente en el nivel de educación media y los aportes que puedan realizar a niveles que puedan compararse con la academia universitaria debe constituir un reto preponderante, para contribuir con el cambio pedagógico que requiere en la sociedad del conocimiento, la práctica pedagógica, para que sea fuente de conocimiento, para que se constituya en epistemología ha de conllevar análisis y reflexión en y sobre la propia acción (Marcelo 1995)

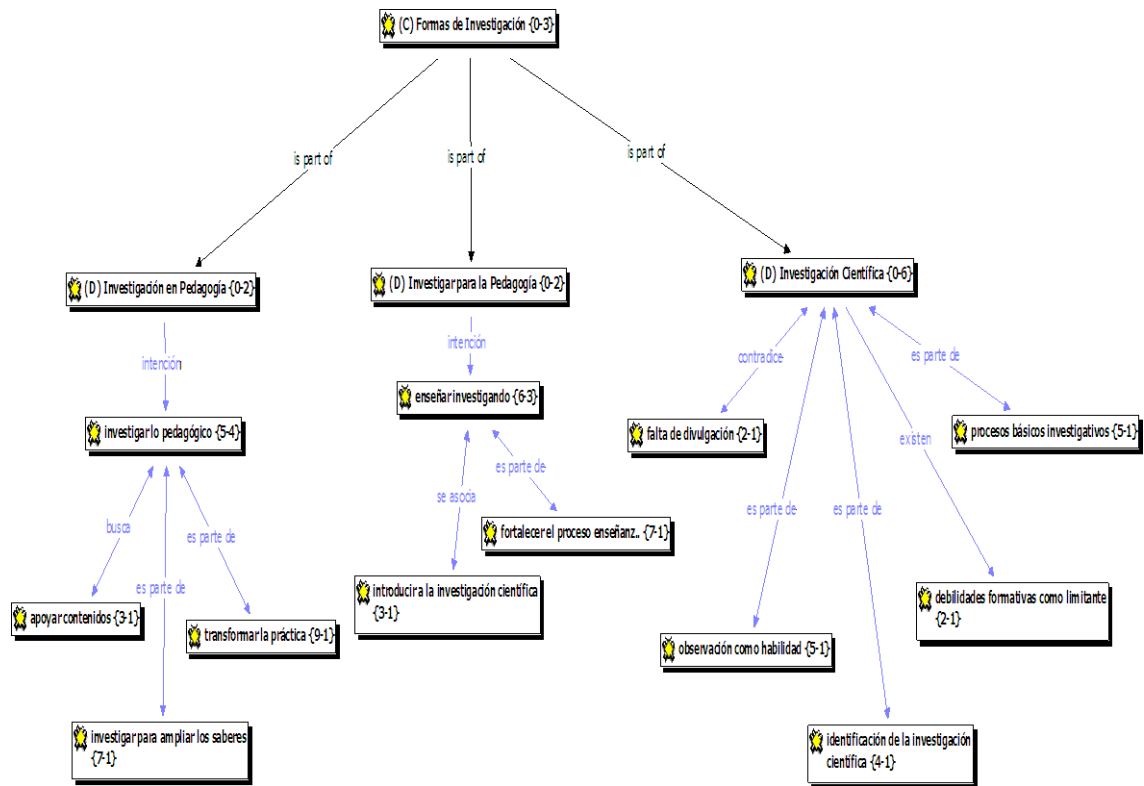


Gráfico 15. Formas de Investigación

4.9. Función en la Práctica

En el gráfico 13, se revelan los datos obtenidos para la dimensión emergente función en la práctica, la cual resulto producto de la agrupación de códigos en los cuales los docentes expresan el uso que le dan a la investigación en su práctica pedagógica, resultando como el dato que permitió agrupar el código *procesos reflexivos* como el más recurrente en el análisis realizado, el cual agrupa la idea expresada por los docentes sobre la reflexión que realizan producto de los procesos investigativos que emprenden en relación a su práctica pedagógica. Se citan tres ejemplos a continuación.

IC2. *Me ha llevado es analizar el porqué el docente tiene tanta apatía para dar clases qué es de cierta manera lo que siempre investigamos en el pregrado* Porque hay tanta apatía, porque el docente no quiere dar clases qué justifica que llegué tarde qué justifica que incumpla entregar notas a tiempo es lo que he analizado. **IC1.** *tengo que ver que no es tan útil* qué puedo eliminar incluir para que ellos tengan conocimientos más adaptados a su entorno y a sus necesidades A las necesidades que yo en el tiempo que tengo haya podido detectar. **IC5.** *Creo que son más experiencias reflexivas.*

Los datos evidencian que constantemente los docentes están en revisión de su práctica pedagógica y esa reflexión los lleva al análisis de los hechos, considerando esto que en ese momento no realizan investigación científica pero si desempeñan aspectos relevantes de procesos investigativos como el cuestionamiento, la detección de una problemática, la observación también está inmersa en ello, la puesta en práctica de propuestas para alcanzar metas formativas, cuando expresan que incluyen o eliminan acciones para favorecer a sus estudiantes.

Tal como lo aborda Marcelo (1995) Es necesario entender la importancia de la indagación y el desarrollo del conocimiento a partir del trabajo y reflexión por los propios profesores pues esto implica entender a los docentes no como consumidores de conocimiento, sino como sujetos con capacidad para generar conocimiento y para valorar el conocimiento desarrollado por otros, es así que cuando los docentes reflexionan sobre su propia práctica para transformarla, se convierten es agentes productores de saberes y pues ese deseo de cambiar los impulsa a investigar cómo hacerlo.

Del mismo modo se presentan un grupo de datos que asocian la investigación con la *planificación* de los docentes y refieren que es en esta actividad propia de las practicas pedagógicas cuando realizan investigación por lo cual se consideró prudente incluirlo en el análisis como un código en vivo que después fue agrupado con la dimensión función en la práctica, tal como se evidencia a continuación:

IC3. Lo más cercano en la coordinación de hacer esos aportes es cuando se *planifica* en función al contexto [1:111][133] **IC1.** En la *parte investigativa* en lo que tiene que ver con mi práctica pedagógica *cuando estoy planificando* es el momento en el que realmente uno investiga cuando uno ya plasma por escrito todo lo que uno va a desarrollar Durante cada lapso y ahí es donde uno se siente en realidad tratar de hacerlo de la mejor manera Investigar de la manera más amplia posible [1:127][146] **IC6** Para la realización de lo que es la *planificación* siempre uno tiene que indagar en diferentes fuentes [1:145][168]

Los docentes de educación media reflejan abiertamente que cuando les corresponde planificar hacen uso de la investigación para poder organizar las actividades a realizar en las aulas de clase pues es allí donde emprenden la búsqueda e indagación de información, contenidos, referentes entre otros para incorporarlos a su práctica pedagógica, y es que es precisamente la planificación una de las actividades que ocupa gran parte del tiempo docente y genera mayores conflictos por alcanzar metas en torno a la efectividad de la práctica pedagógica, así lo refiere Balbi (2006), la investigación permite orientar y regular las decisiones curriculares y el funcionamiento del aula en relación a los papeles que desempeñarán tanto el docente como los alumnos, la organización de las actividades, la disposición de los diferentes elementos y recursos del aula, entre otros aspectos.

De igual forma se presenta con cierta recurrencia el *desarrollo de estrategias* producto de investigaciones emprendidas por los docentes de educación media general para incorporarlas a su práctica pedagógica por lo cual se hayan las evidencias en los datos que lo originan: **IC6:** uno se vuelve como más analítico en la realización de estrategias para llegar a los estudiantes [1:76][87] **IC1.** Yo creo que lo que tiene que ver con la parte de las estrategias que se aplican [1:62][71]. Al tomar en consideración que la investigación en la práctica pedagógica debe tener como propósito la transformación, generación de aportes teóricos y conocimiento en torno a la pedagogía, cuando los docentes se desempeñan como investigadores,

surgen aportes valiosos que pueden implementar en su propia práctica, así se desarrollan estrategias pues es mediante la investigación que los profesores analizan su práctica, identifican estrategias para mejorar e introducen un compromiso de cambio y mejora que formas pasivas de reflexión no aportaban con tanta claridad (Marcelo 1995)

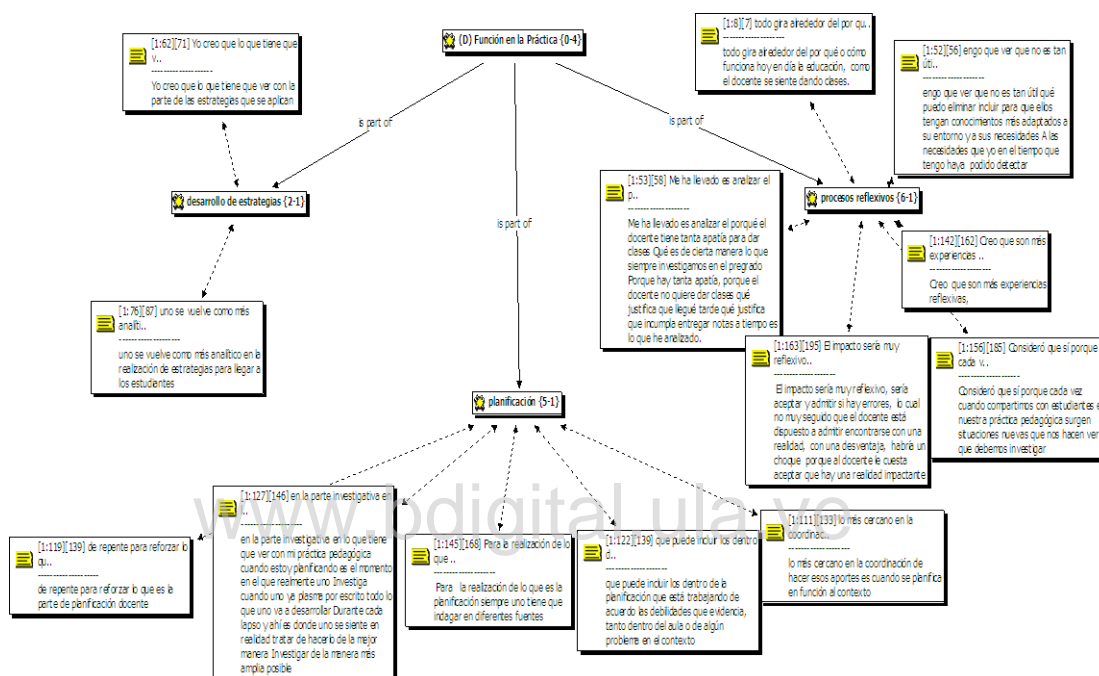


Gráfico 16. Función en la práctica

4.10 Elementos Limitantes

En torno a la dimensión emergente determinada por sus características como elementos limitantes, se agrupan códigos que apoyan las interpretaciones realizadas por la investigadora en relación a elementos que entorpecen o restringen la investigación en la práctica pedagógica. Así se tiene que el código que presenta mayor recurrencia de datos se conceptualiza como *desvinculación con la investigación*, el cual aporta importantes testimonios de los docentes que reflejan que precisamente

existe en el plantel escolar del estudio un ruptura entre práctica pedagógica e investigación que se representa con los siguientes tres ejemplos.

IC2. Pero ahí es donde se encuentra la situación, *no* toda la gente o todos los docentes que se dedican a estudiar *vienen a aplicar en el contexto en el que se desenvuelven como docentes todo ese conocimiento de investigación* o toda esa investigación que pudiera ayudar a solventar tantas situaciones irregulares dentro del sistema y en la práctica pedagógica que realizan. [1:7][7] **IC4.** *no siento que haya como la vinculación permanente entre la investigación y lo que se lleva a cabo dentro de la institución cuando se adquieren conocimientos no se ponen en práctica constantemente o sea no se profundiza en investigaciones a cabalidad* [1:57][62] **IC5.** Consideró a veces como docente nos quedamos *con la información tradicional y no vamos no investigamos no vamos más allá no leemos* [1:72][85]

En los datos anteriores queda de manifiesto que contradictoriamente con los datos presentados anteriormente, existe en el liceo Nacional Luis López Méndez www.bdigital.ula.ve una ruptura entre la investigación y la práctica pedagógica debido quizás a que, los docentes intentan reflexionar y analizar su propia práctica lo cual constituye elementos fundamentales para la investigación, pero a en el momento de trascender a la concreción de investigaciones existen impedimentos basados en visiones tradicionalistas o falta de interés por proyectar sus conocimientos investigativos en su campo de acción pedagógica, es decir se requiere “entender la práctica docente como una propuesta de investigación, como articulación de proyectos de investigación, como procesos de comprensión y transformación de la misma realidad educativa” (Bedoya, 2000, p. 32), hecho que según los informantes aun no se proyecta en el plantel escolar.

Otro elemento limitante de la investigación en la práctica pedagógica determinado inicialmente como un código en vivo que posteriormente se estableció su conexión como parte de los elementos limitantes de la

investigación es el *tiempo*, un factor de gran relevancia según las aportaciones de los informantes clave, tal como se muestra:

IC2. limita porque *no hay tiempo* para que el docente siga investigando no lo hay [1:96][114] **IC3.** Limita el tiempo [1:98][116] **IC5.** pues consideró que en la práctica más bien a veces se ve *limitada porque uno no tiene espacio o un horario específico* que le permita planificar investigar[1:103][120] **IC5.** Generalmente son horas de aula y el que quiere investigar y planificar o realizar algún estudio *tiene que hacer las horas extras o fuera de su horario* normal de clase [1:104][120] **IC1.** lo que está ocurriendo ahorita que tenemos *muy poco tiempo* por ejemplo en el primer lapso apenas para desarrollar apenas aunque sea 2 contenidos para obtener aunque sea cuatro calificaciones pero no tenemos tiempo de ir más allá [1:109][127].

Surge a partir de los datos evidencia que sostiene que la disposición de los docentes a investigar está vinculada con el tiempo que se les brinda para hacerlo, pues consideran que no se les brinda el beneficio de tener horas especialmente para dedicarse a hacer investigaciones y deben hacerlo en su tiempo libre, hecho que limita sus aportes a la pedagogía pues deberían realizar jornadas más largas, no remuneradas para poder desempeñarse como investigadores.

Este código además se encuentra relacionado con los datos que permitieron agrupar otra limitante palpable en las respuestas como es el *cumplir lineamientos* ante lo cual los docentes han expresado **IC1.** Lamentablemente creo que desde todo punto de vista y más en la actualidad es más lo que limita que lo que facilita, pues porque estamos tratando de seguir lo que nos piden y eso como que cada vez se aleja más o tiene menos importancia en lo que tiene que ver con la investigación [1:93][108] **IC3.** debido a que son muchas políticas educativas por cumplir en las aulas que el proceso de investigación se deja a un lado por cumplir con ellas. [1:99][116]. Se infiere a partir del análisis de comparación constante que los docentes perciben su rol dentro del plantel ligado a ser ejecutores pasivos del currículo y los eventos improvisados que son emanados quizás por el

Ministerio de Educación que requiere que los docentes se avoquen a ello de forma inmediata, por lo cual no pueden concentrarse en desarrollar propuestas investigativas que les permitan realizar investigaciones a profundidad.

En este punto es conveniente referir a Sagastizabal y Perlo (2006) quienes han explicado ampliamente esta situación pues la pretensión de que los docentes lleven a cabo un proyecto de investigación en las escuelas, de manera paralela a la tarea de la enseñanza y ante estos requerimientos, los docentes han presentado objeciones respecto a su carga horaria y la remuneración correspondiente, expresando no poder sumar otra tarea "más". Y de dicha envergadura, dentro del mismo tiempo y por el mismo rédito económico, hecho que parece ser congruente con los datos recogidos y analizados.

Además también se presenta como limitante *la crisis social*, hecho que es referido por los docentes como un factor de gran relevancia en torno a las limitantes que se presentan dentro de la práctica pedagógica para hacer investigación pues según su criterio la sociedad está enfocada en resolver problemas cotidianos propios de una realidad vivencial y eso mismo está ocurriendo en los planteles escolares:

IC1. importa cualquier otro tipo de temas de *la realidad del país de la política de lo que sea*, más que ese tipo de formación tanto para el docente como para los estudiantes. [1:94][108] **IC2.** Igual que en la pregunta anterior *cada día es más difícil* pienso yo realizar eso, hay muchas *situaciones que están ocurriendo en el país* que hacen que no que nada de eso se pueda llevar a cabo [1:108][127]

Estos registros evidencian que dentro del plantel escolar se ven perturbados por las situaciones que han acontecido a nivel nacional en los últimos años, referentes a conflictos políticos, disturbios u otros que distraen la atención docente o indisponen a la comunidad escolar en las cual pudieran emprenderse proyectos investigativos pero qué, quedan relegados a segundo plano posiblemente por ello.

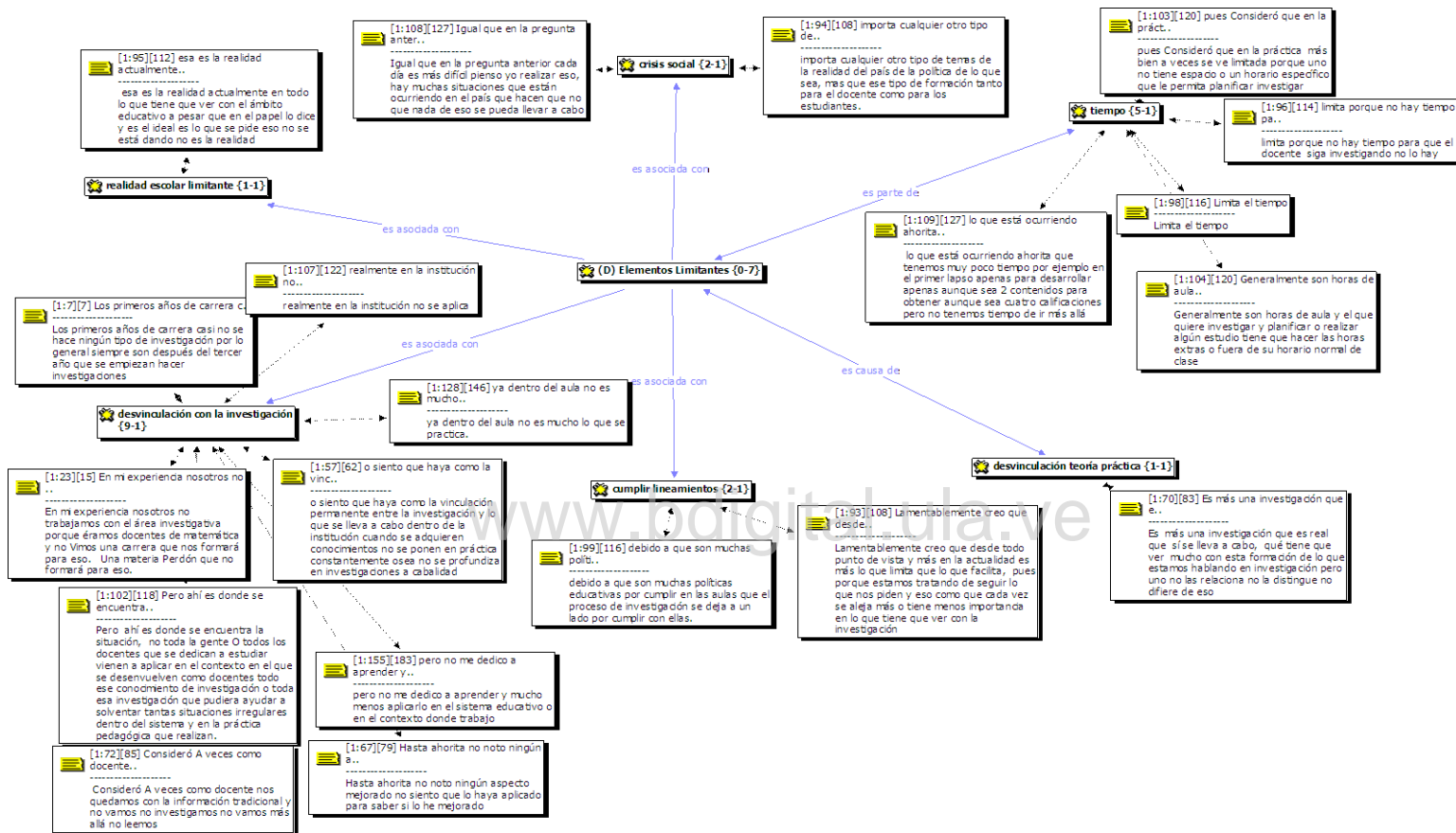


Gráfico 17. Elementos Limitantes

4.11 Categoría Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica debe corresponderse o ser el reflejo de la postura pedagógica del docente de educación media general, entendiendo que su actuar debe estar en sincronía con los postulados formativos que seguramente asume como adecuados ante otros colegas o cuando se le solicita que explique su práctica, aunque la realidad suele distar mucho de lo planteado. Puede apreciarse que cuando se trata de reflexión, planificación, estrategias, análisis, desarrollo de procesos investigativos con el uso de la observación, la introducción a los estudiantes en la investigación, los docentes se inclinan a decir que son prioridades en la práctica, sin embargo esto contradice otros hallazgos que exponen abiertamente una realidad en la cual no hay tiempo para investigar y existe una desvinculación entre la investigación y la práctica pedagógica, cabe entonces preguntarse ¿ hay correspondencia en ser y el hacer de la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media general? Al respecto, Latorre (2004) señala,

Para cambiar la escuela necesitan cambiar las prácticas docentes y para esto el profesorado requiere reflexionar sobre su práctica docente, ser investigador de su propio hacer. Concebir la enseñanza como investigación y al docente como investigador de su práctica profesional es una herramienta de transformación de las prácticas educativas que tiene como fin mejorar la calidad de la educación (p. 121).

Si bien es cierto que el contexto escolar se convierte en un laboratorio humano, natural, directo para que el docente investigue su práctica, la pedagogía, genere aportaciones teóricas para dilucidar mejores formas de ser docente, que constituyan a su vez aportes para otros docentes, existe aun resistencia para transformarse en un docente investigador pues son múltiples los elementos que fungen como limitantes y que requieren voluntad no solo desde el gremio docente si no, desde la propia visión de los entes

reguladores del subsistema de educación básica para estimular y emprender cambios relevantes que construyan otras formas de ser docente, “solo será posible, entonces, transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan” (Díaz, 2006, p. 102)

Cabe señalar que los espacios institucionales deben impulsarse desde el mismo centro escolar pero que, requieren el apoyo y estímulo constante del Estado venezolano para elevar los aportes que pueden realizarse desde este espacio escolar que ha sido desplazado por investigaciones llevadas desde centros universitarios en su mayoría, alejadas del contexto real que puede aportar grandes avances a la pedagogía en crisis que se experimenta. Además al considerar que 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” (Muñoz, Quintero y Munévar, 2005, pag. 29)

La investigación en la práctica pedagógica comprende entonces no solo el aula, las clases, abarca todo aquello que pueda entorpecer la formación del estudiante, el propio docente y sus actos, su cotidianidad, cada indagación que hace para llevar procesos formativos con mayor éxito representan una forma de investigación, los primeros pasos que conducen a la investigación sistemática, organizada, científica que permite avanzar en la construcción del conocimiento desde el contexto específico de la educación media general.

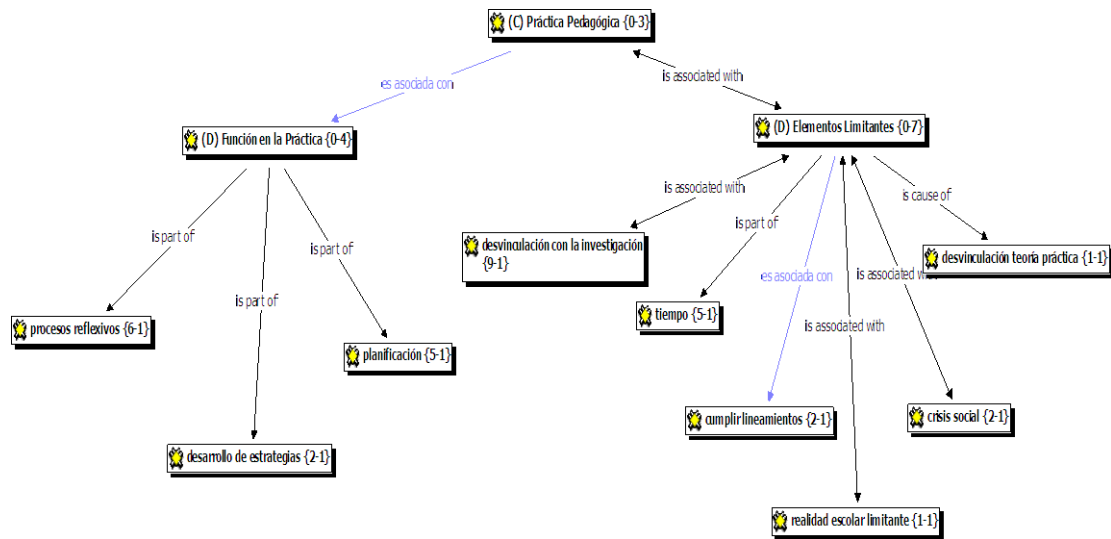


Gráfico 18. Práctica pedagógica

4.12. Investigación en la práctica pedagógica de docentes de educación media.

Los hallazgos producto del análisis categorial que se estructuró previamente permiten determinar que son tres conceptos emergentes abarcadores de los códigos y dimensiones construidos de los datos, los mismos están representados por la formación, formas de investigar y la práctica pedagógica del docente.

Ante ello, se encuentra pertinencia en las manifestaciones categoriales pues inicialmente la formación constituye para los docentes centros de conocimiento que le permiten acceder a elementos metodológicos, investigativos y paradigmáticos para desempeñarse como investigadores en su contexto escolar, así lo expone Briones, cuando refiere que existe la necesidad que en la formación se incorpore la capacitación seria, en metodología cuantitativa y cualitativa, de tal modo que los profesores puedan realizar investigaciones referidas de manera directa a su práctica profesional como también tengan la capacidad de leer los resultados de las investigaciones realizadas por otros investigadores.

Además, la investigación en la práctica pedagógica permite resignificar el rol del docente desde posturas tradicionalistas hasta actuares ajustados a la construcción del conocimiento a partir de su propia investigación, pues cuando el docente emprende la investigación para ampliar sus saberes pedagógicos, contribuir con la solución de problemas inherentes a su práctica o bien para llevar el proceso de enseñanza a través de la investigación con sus estudiantes, los aportes resultantes pueden constituirse como construcciones teóricas producto de reflexiones sistematizadas, que con experiencia puedan llevarse como investigaciones científicas que generen conocimiento perdurable en el tiempo, al servicio de la docencia, “La teoría generada a partir de la investigación brinda un marco teórico que permite comprender la práctica y, a su vez, la práctica aporta problemas -o más bien los sugiere- que requieren tratamiento teórico... Es el espacio en el que el docente puede preguntarse qué problemas encuentra en su propia práctica pedagógica... qué desea develar.” (Sagastizabal y Perlo, 2006)

Por otra parte, en la práctica pedagógica el docente encuentra usos a la investigación que permiten mejorar los procesos formativos que desarrolla con sus estudiantes pero también, la introspección a su propia práctica con destreza para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. Esto supone un proceso de reflexión en la acción o una conversación reflexiva con la situación problemática concreta que permitirá crear nuevas realidades, corregir e inventar (González, Zerpa, Gutierrez y Pirela, 2007), dentro de su propia práctica para romper esquemas de dependencia a investigaciones guiadas por terceros. Es importante que a pesar de las limitaciones que pueda enfrentar el docente, sea un propósito congruente con sus necesidades el desempeñar prácticas investigativas que le permitan la transformación pedagógica que requiere.

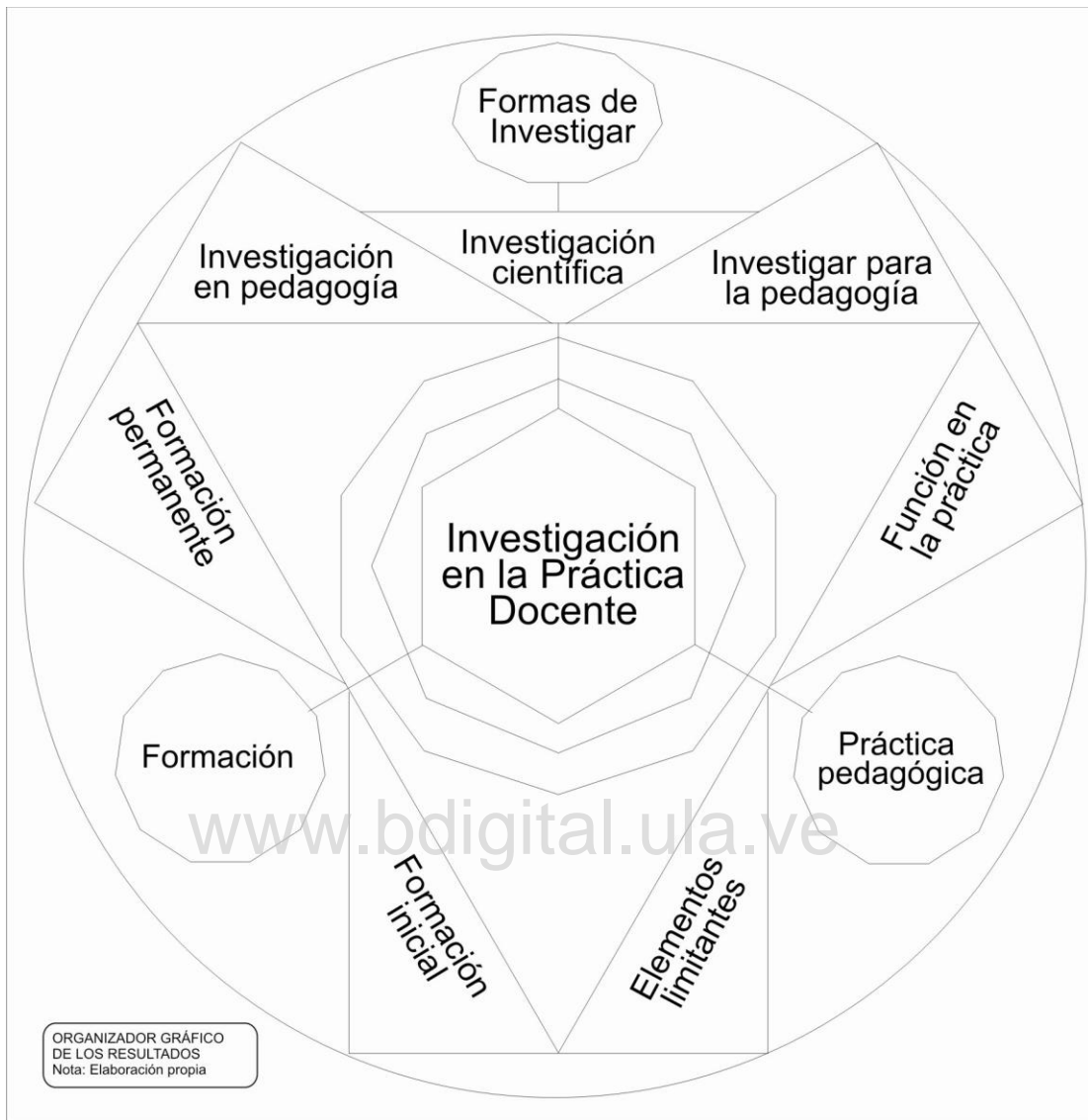


Gráfico 19. Organizado de los Resultados.

CAPITULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Preámbulo

La necesidad de indagar la investigación en las prácticas pedagógicas docentes, específicamente en el contexto de la educación media está representada por los postulados teóricos de que sostienen que el docente es un investigador desde su propia práctica para generar cambios significativos en la formación de sus estudiantes y contribuir a la generación de aportes al conocimiento pedagógico (Imbernon (2002, 2011, Cochran-Smith y Lytle, 2002, 2003, Marcelo, 2002, Díaz, 2007, Enriquez 2007), que permitan sostener o desestimar las teorías que guían su accionar según las problemáticas que se develan en su práctica.

En esa perspectiva, surgen elementos importantes que permean la investigación en la práctica pedagógica como es la formación docente, que se revela en las respuestas cuando los docentes reconocen que tienen limitaciones para emprender investigaciones producto de la poca formación recibida en aspectos metodológicos e investigativos que les permitan asumir posturas de carácter científico cuando investigan, así mismo emerge claramente que realizan investigaciones desde su práctica desde los procesos reflexivos que desarrollan a partir de las problemáticas que enfrentan en su práctica.

Fundamentación

El propósito del estudio se centró en estructurar fundamentos teóricos sobre la investigación en la práctica pedagógica de docentes de educación media, por lo cual el proceso metodológico se enfocó en la

generación de teoría que para Martínez (2013) constituye el corazón de la actividad investigativa, de su proceso y de su producto final, es decir, lo cual, a su vez, nos revela lo que es una verdadera investigación. Por ello los esfuerzos de la investigadora se centraron en gran medida en la recolección, codificación y categorización de los datos para a partir de ello establecer las interconexiones que permitieron asumir construcciones categoriales que condujeron a la aproximación teórica.

Del mismo modo, Martínez expresa que una teoría “es una construcción metal simbólica, verbal o icónica... que nos obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cupo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos” (p. 158) por ello, a partir del constructo que se presenta, se orienta una nueva visión en torno a la investigación en la práctica pedagógica sobre las formas de investigación que desarrollan los docentes en su práctica pedagógica y los elementos que intervienen en ella como la formación o los limitantes que se explicaran posteriormente.

Es prudente resaltar que Según Goetz y LeCompte (citado en Osses, Sánchez, e Ibañes, 2006), el análisis de la información requiere abordarse sistemáticamente, para generar constructos y establecer relaciones entre ellos, permitiendo llegar de un modo coherente a la teorización, por lo cual el producto de la investigación se enmarca en esta propuesta para dar consistencia al constructo que se propone.

Priorizar la investigación en la Práctica Pedagógica de los Docentes en Educación Media

Atendiendo las propuestas teóricas que se presentan a lo largo del estudio, se devela la necesidad imperiosa de que los docentes que ejercen su práctica pedagógica en el nivel de educación media sean investigadores desde su propio actuar en la búsqueda de soluciones a las problemáticas que se reflejan en su práctica diaria producto de múltiples situaciones que

configuran el acto formativo y trascienden las sendas educativas. El reto no se traduce simplemente a emprender procesos reflexivos o analíticos sobre la práctica docente y/o elementos que la componen, si no en adoptar un nuevo enfoque que le permita a partir de esas reflexiones ir construyendo aportes que se concreten en el saber pedagógico y en las formas en las cuales se traduce ese saber en una práctica emancipadora, constructivista que dé respuesta a las necesidades intelectuales, intereses, medios y contextos en los cuales se desarrolla el acto formativo.

Además, en esa orientación se asiste la transformación de la práctica pedagógica en los docentes de educación media, producto de actos investigativos que les permitan romper supuestos sociales que le han encasillado como receptores pasivos de investigaciones de expertos o que, surgen en el seno de las universidades, ubicando el docente de educación media como objeto de investigación. Para lograr esta metamorfosis es imperante que se brinde formación en el área de la investigación, pues tal como revelaron los resultados, esta constituye una clara limitante para configurar la investigación en la práctica pedagógica.

Es así, que el profesor de educación media debe asumir un rol en su práctica que establezca la investigación como prioridad para alcanzar mejores formas de desempeñarse en el contexto escolar cambiante, exigente y permeado por la crisis global que afecta la sociedad, rompiendo de esta forma los esquemas tradicionales heredados de la enseñanza tradicional, así lo sostienen Vivas y Chacón (2010), cuando refieren que el docente debe ser un profesional que investiga, delibera y transforma su práctica pedagógica pues solo así puede enseñar a otros a pensar.

La investigación es concebida entonces, como una oportunidad para desde la reflexión sobre procesos educativos reconstruir teorías que apoyan el acto pedagógico pero que, no dan respuesta a la cotidianidad, por ello es menester asumir enfoques problematizantes que lleven a los docentes por senderos que permitan avanzar hacia nuevos conocimientos.

Aproximación teórica al constructo

Al finalizar el proceso de sistematización de la información se presenta un bosquejo, que aspira ser una representación teórica, que permita evidenciar la experiencia investigativa en la cual se establecieron relacionantes desde la determinación de códigos, la asociación en subdimensiones y seguidamente en dimensiones, hasta revelar conceptos emergentes y conceptos más complejos que permiten la interpretación de la realidad docente según el objeto de estudio y se establece como un referente a futuros investigadores .

Cabe señalar que el constructo que se propone surge a partir del método de investigación desarrollado que orienta el análisis hermenéutico a la interpretación, revisión constante y elaboración de conexiones teóricas producto de la información recabada, es decir se teoriza desde el dato, de forma inductiva para que se constituye como la teorización, según refiere Martínez (2009), "... tiene por finalidad describir las etapas y proceso que permitirán la *emergencia* de la posible estructura teórica *implícita* en el material recopilado... El proceso completo implica la categorización, la estructuración propiamente dicha, la contrastación y la teorización" (p. 100).

Se muestra por lo tanto, el último proceso que conlleva a la teorización el cual representa la aspiración de aproximarse teóricamente a la investigación en la práctica pedagógica. (ver gráfico 20)

El Constructo

La investigación en la práctica pedagógica constituye un proceso reflexivo que se emprende desde la investigación en y para la pedagogía como formas de aproximación a la investigación científica, generadora de conocimientos pedagógicos que permitan la transformación y resignificación del actuar docente.

El desarrollo de la investigación dio origen a un constructo teórico que permite definir determinadas acciones docentes durante su práctica profesional. En función de los rasgos que describen tales hechos, se propone la expresión “Investigación en pedagogía” cuya estructura lingüística proyecta la realidad a la que se refiere. Este término está constituido por un sustantivo que recibe la acción y que por lo tanto se convierte en núcleo de sujeto en el término: “Investigación”, una preposición que introduce un complemento que expresa medio o instrumento: “en”, y finalmente un sustantivo introducido por la preposición cuya función complementaria de régimen está prevista en la capacidad combinatoria de este sustantivo: “pedagogía”.

De esta manera, el término “Investigación en pedagogía” centra su significado en la preposición, “en”, la cual define a “pedagogía” como sustantivo de complemento argumental con relación al núcleo de la frase. Así, se entiende que el término se refiere a la pedagogía como el propósito final-general de la investigación. Es decir a la investigación que realiza el docente sobre los saberes pedagógicos, para aportar soluciones a los problemas de la práctica pedagógica, para transformar su práctica o apoyar los contenidos que considera oportuno tratar en la formación de sus estudiantes. Al respecto, Sagastizabal y Perlo (2006), respaldan los hallazgos al explicar que:

La representación social del docente acerca de qué es investigar se expresa a través de términos tales como: indagar, buscar, explorar, solucionar, profundizar, interrogar, escudriñar; adecuar, fundamentar, cuestionar, concluir, estudiar, analizar, preguntar; dudar de la veracidad, pensar, crear, evaluar, probar, descubrir, ver la realidad, nuevos conocimientos, buscar la solución de un problema. (p. 12)

Quiere decir ellos que, los docentes relacionan la investigación que realizan con múltiples significados que conllevan en última instancia generar investigaciones que si bien no son sistematizadas, representan una forma de

investigar que con aplicación constante, formación y experiencia puede ser transformada en conocimiento pedagógico.

De la misma manera, otro término originado en este trabajo es “Investigación para la pedagogía” el cual está estructurado en los siguientes elementos: un sustantivo que recibe la acción y que por lo tanto se convierte en núcleo de sujeto en el término: “Investigación”, seguido de una preposición que precede a un complemento que expresa la finalidad de una acción: “para”, seguida de un sustantivo cuyo género es definido por el artículo como complemento de régimen preposicional: “la pedagogía”.

Así, el término “Investigación para la pedagogía” define su significado en la preposición “para”, la cual define al nombre “la pedagogía” como complemento de régimen preposicional cuya función sintáctica argumental está determinada por el núcleo de sujeto en el término. “Investigación”. Con base en estas premisas, el término analizado se refiere a la investigación como el canalizador de la función pedagógica docente en la educación.

Cabe señalar que este elemento del constructo surge a partir de la delimitación de una forma de investigación que utiliza el docente en su práctica pedagógica directamente con los estudiantes para guiar la formación como acto pedagógico por lo cual el docente enseña investigando para fortalecer el proceso de enseñanza, a la vez que guía a sus estudiantes en la investigación científica. Este hallazgo guarda relación con Balbi (2006) “La investigación en el aula puede ser analizada desde dos perspectivas que se relacionan, como una actividad del docente que reflexiona acerca de su quehacer y como un recurso didáctico que propicia la construcción de conocimientos desde la práctica” (p. 23)

Por ello, se considera que la investigación para la pedagogía representa una forma de investigar que debe ser explorada desde el quehacer del docente investigador.

Es pertinente también, señalar que, la investigación en la práctica pedagógica de los docentes en educación media encuentra cabida desde la

formación docente, sin embargo el poco énfasis que se pone de manifiesto en la enseñanza de los aprendices a maestro en aspectos que guíen a convertirse en investigadores activos ha limitado la investigación en los contextos escolares, quedando en muchos casos relegados a un segundo plano por no considerarse como agentes de cambio pedagógico capaces de desarrollar investigaciones desde su campo de acción pedagógica.

Ante ello, en el proceso investigativo también se develó que existen serias debilidades formativas en los docentes respecto a la investigación, desde los procesos de formación inicial. Esto revela que es prudente resignificar la formación de los docentes desde las universidades, lo cual no constituye el objeto de estudio de la presente investigación pero que constituye un develación importante pues constituye una limitante para que los docentes alcancen habilidades que les permitan ser investigadores en su práctica pedagógica, Delors (1996), 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).

Lo anterior es válido para la formación permanente pues también se refleja que los docentes aunque en los estudios de postgrado o actividades formativas complementarias reciben mejor formación investigativa, también lo es que, estos conocimientos no son llevados a los contextos escolares por lo cual existe una clara desvinculación entre teoría y práctica.

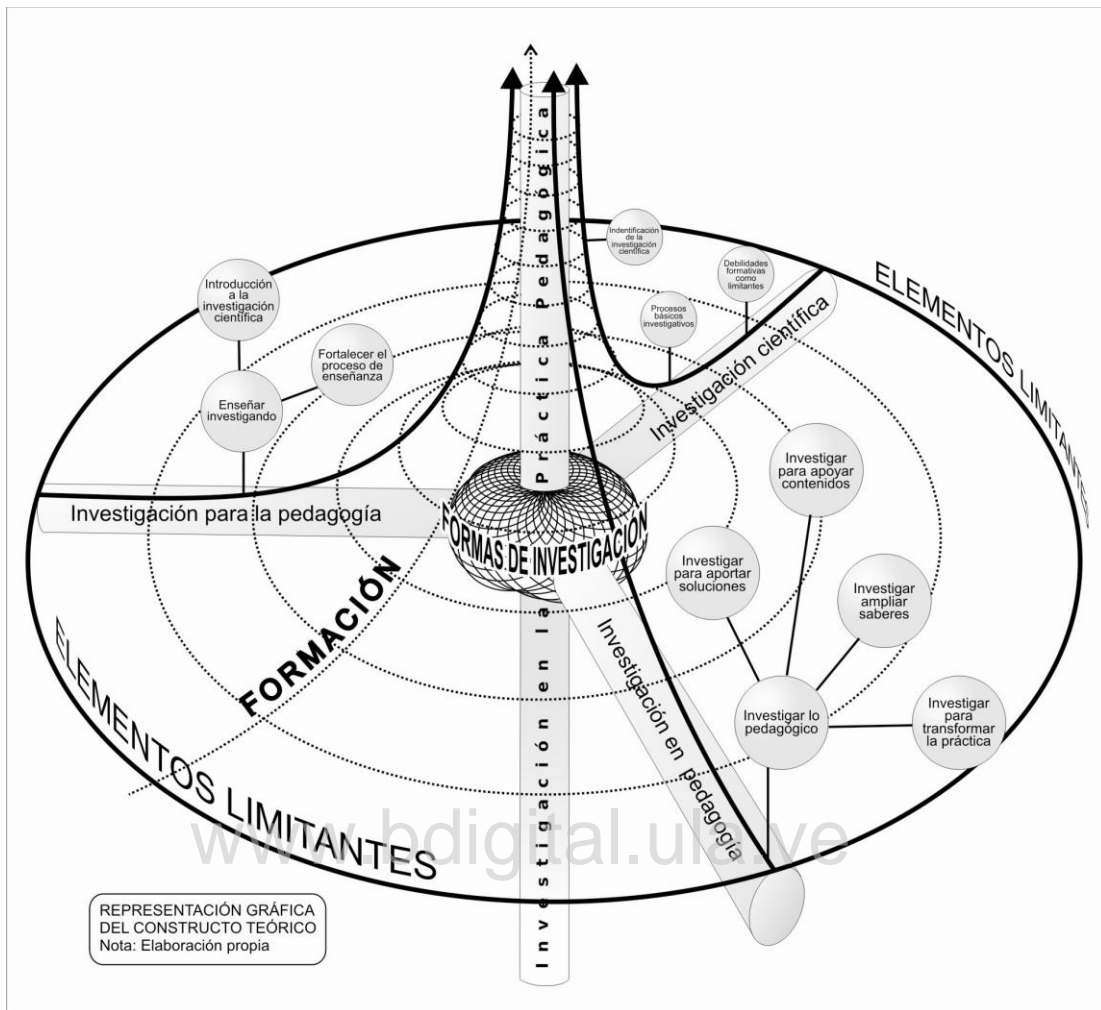


Gráfico 20. Representación Gráfica del Constructo.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

Finalizado el proceso investigativo que llevo a la teorización producto de del análisis sistemático hermenéutico que permitió la interpretación de los datos obtenidos para su transformación en códigos que agrupan concepciones docentes en torno a la investigación en la práctica pedagógica y que a su vez fueron agrupados en conceptos emergentes inclusivos se pueden plantear consideraciones generales producto de la experiencia investigativa. Es así que, se revela que la formación del docente de educación media, en torno a la investigación ha debilitado la inclusión de la misma en la práctica pedagógica y, aunque los docentes reconocen la importancia de la investigación, no poseen en su gran mayoría la confianza producto de sus saberes para emprender procesos indagatorios que conlleven al aporte de teorías pedagógicas como campo de acción.

Asimismo, se pudo establecer que los docentes de educación media, asocian la investigación con la indagación que realizan desde su práctica respecto a contenidos o temáticas que requieren ampliar, por lo cual se convierte en un medio para ampliar los conocimientos. Del mismo modo la investigación es relevante porque aunque la desarrollan sin acudir a métodos científicos, les permite conseguir soluciones a problemáticas de su práctica y les conlleva a reflexionar constantemente sobre aspectos que resultan favorecedores o entorpecedores en la formación de sus estudiantes.

Por otra parte, los docentes incluyen la investigación en su práctica pedagógica directamente con sus estudiantes para enseñar investigando y de esta forma facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje que constituyen parte fundamental de su práctica pedagógica. Cabe señalar que cuando el docente ensaña con la investigación como estrategia didáctica, al

mismo tiempo desarrolla procesos reflexivos sobre su práctica, diseña y genera a partir de esas reflexiones que constituyen avances investigativos que orientan hacia la producción de conocimiento a partir de experiencias individuales.

En relación a la investigación científica, los resultados permiten evidenciar que es en este aspecto donde se centran las mayores debilidades docentes pues a pesar de que emprendan procesos básicos investigativos y reconocen elementos que otorgan carácter científico a las investigaciones, encuentran en ellos falta de estímulo, desconocimiento, desvinculación con la investigación y ruptura entre la teoría y la práctica que es necesaria para llevar a cabo investigaciones desde postulados metodológicos que encuentren sustento en la ciencias sociales y de esta forma se orienten a la construcción de conocimiento que contribuya a la pedagogía o a cambios paradigmáticos en beneficio de la práctica pedagógica.

Además, es importante señalar que en la práctica pedagógica la función de la investigación según las concepciones de los docentes, se evidencia cuando planifican o diseñan estrategias pues es en estas actividades propias de su práctica pedagógica que emprenden procesos reflexivos y de indagación con mayor profundidad para contrastar o incluir aspectos teóricos que consideren relevantes para la formación de sus estudiantes.

Por último los resultados de la investigación permiten inferir que las limitantes en la práctica pedagógica aluden a múltiples factores que entorpecen la capacidad o disposición que puedan tener los docentes de educación media para el desarrollo de investigaciones pues, encuentran desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación, falta de estímulo o reconocimiento que les motiva a ser investigadores en beneficio de su práctica. De la misma forma, se presenta el tiempo del que disponen para desarrollar investigaciones de mayor profundidad resulta nulo, pues no se contempla como parte de sus asignaciones pedagógicas. Se reduce su labor a cumplir lineamientos de última hora o, a la aplicación del currículo en su

totalidad, aunque se plantea el mismo con flexibilidad, la realidad dista de permitir que no cumpla con las solicitudes en relación a evaluaciones y cumplimiento de temáticas.

Todos los hallazgos reflejan que la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media, que aportaron información a la investigación desempeñan un rol investigador desde una perspectiva reflexiva e indagadora pero que, aún no se consolidan procesos de investigación científica que permita igualar las producciones que surgen desde las universidades, lo cual origina una visión austera de elaboraciones teóricas producto de la investigación desde los centros escolares básicos, alejados de grupos investigadores que con su experiencia podrían guiarlos para transformar su práctica pedagógica desde la investigación.

www.bdigital.ula.ve

Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. España. Fondo de Cultura Económica, S. A.
- Abello, R. (2009). La investigación en ciencias sociales: Sugerencias prácticas sobre el proceso. *Investigación y desarrollo* 17(1), 208-229.
- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Rosario: Laborde Editor
- Agudelo, M. (2004). *Una aproximación a la consolidación de líneas de investigación desde la educación, la comunicación y la tecnología*. [revista en línea]. Disponible: <http://revista.iered.org> [Consulta: 2017, noviembre 18].
- Alanis, A. (2000). *Formación de Formadores: Fundamentos para el Desarrollo de la Investigación y la Docencia*. Editorial Trillas.
- Alarcón A. (2012). *La formación del profesorado: una asesoría competente para una escuela competente*. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 5(10), 97-104. Disponible: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. [Consulta: 2017, noviembre 18].
- Alfaro, M., Andonegui, M. y Araya, V. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus* [revista en línea]. Disponible: [en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004) ISSN 1315-883X [Consulta: 2017, Agosto 12].
- Alfonzo, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad docente en el aula. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 125-146.
- Ander-Egg, E. (1982). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humanitas
- Andréu, J.; García, A. y Pérez, A. (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada “Grounded Theory” como técnica de análisis cualitativo. Cuadernos Metodológicos, N° 40. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
- Arnal, J., Del Rincón, D. La Torre, A. (2001). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109.

- Ávalos, B. (2007b). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo
- Balbi, A. (2008). *La investigación como estrategia didáctica*. Kaleidoscopio, Volumen 5, Número 9 .
- Barriga, A. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. En Páez, R. (comp). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Bedoya, J. (2000) *Epistemología y Pedagogía*. Editorial Graó. España.
- Berganza, R. y Ruíz, m J. (2005) *Investigar en Comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación*. Madrid: McGraw-Hill,
- Bondarenko, N. (2009). *El componente investigativo y la formación docente en Venezuela*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 35(1). [Documento en línea]. Disponible: 253-260. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-7052009000100015> [Consulta: 2017, noviembre 22].
- Botella, L. y Feixas, G. (2008). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Blanquerna
- Briones, G. (2000). *Tendencias recientes de la investigación en pedagogía. Áreas, problemas y formas de relación*, en: Memoria del Simposio Internacional de investigadores en educación «La investigación como práctica pedagógica». Colombia pp. 127-148. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Calvo, G. (2009). *La profesionalización docente en Colombia, Formas y reformas de la educación*. Santiago de Chile: PREAL.
- Calvo, G. (2009). *Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional*. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (comp.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: Fundación Santillana.
- Campos, G. y Martínez, N. (2012) *La observación, un método para el estudio de la realidad*. Revista Xihmai VII (13), 45-60.
- Carver, CH. y Sheier, M. (1997). *Teorías de la personalidad*. Traducción de María Elena, Ortiz Salinas. Mexico: Prentice-Hall.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34 (3), 164-167.
- Chacín, M. y Briceño M. (1995). *Como generar Líneas de Investigación*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

- Chenevard, C. y Román, F. (2007). Percepción, síntomas y sexualidad en mujeres hysterectomizadas*. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 33(1) [Documento en línea]. Disponible: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138600X2007000100006&lng=es&tlng=es. [Consulta: 2017, noviembre 01].
- Chirinos, N. (2013). Estrategias metacognitivas en el proceso de investigación científica. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Córdoba. España.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). Dentro/fuera. Enseñantes que investigan. Madrid: Akal
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. y Lieberman, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora continua*. Barcelona, España: Octaedro.
- Coll, C. (1999). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. Universidad de Barcelona
- Contreras M. (2012). *Práctica Pedagógica de los docentes desde una visión Emic y Etic*. Tesis doctoral no publicada. Instituto Pedagógico Rural Gerbacio Rubio. Táchira
- Contreras, D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-81
- Contreras, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Revista digital de historia de la educación*, 15. [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37309/1/articulo17.pdf>. [Consulta: 2017, Octubre 18].
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Pedagógicos*, XL, Número Especial 1, 239-256.
- Cuñat, R. (s.f). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones Globales*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/investigacioncualitativa/Cunat.pdf>. [Consulta: 2017, agosto 18].
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

- Delors J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5 (15), 353-359
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico *Laurus*, 12, 88-103.
- Díaz, V. (2007). ¿Cómo formar un docente investigador? Conferencia central en las XII Jornadas Institucionales de Investigación UPEL-IPB. Disponible en: <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Como-formar-un-docente-investigador.pdf>. [Consulta: 2017, Julio, 11].
- Echeverría, J. (2002). *Axiología y ontología: Los valores de la ciencia como Funciones no saturadas*. Revista Argumentos de la Razón Técnica N° 5, pp 21-37
- Enriquez, P. (2007). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. Argentina: Lae
- Escolano, A. (1982) Las escuelas normales: siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18395> [Consulta: 2017, Agosto, 18].
- Estaba, E. (2006). Retos y promesas para la inclusión social en Venezuela. Consulta: 2017, agosto 12. Disponible en: <http://www.ildis.org.ve/website/administrador/uploads/RetosyPromesasa delainclusi oneducativaenVenezuela.pdf> [Consulta: 2017, Octubre, 11].
- Feo, R. (2011) Una mirada estratégica a la formación docente de calidad *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3).
- Flórez, R. (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Forner, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 39 (1). 33-50
- Francis, S. (2005). El conocimiento pedagógico del conocimiento como categoría de estudios de la formación docente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 2, 1-18. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/el-conocimientopedagogico-del-contenido-como-categoria-de-estudio-de-la-formacion-docente.html> [Consulta: 2017, Octubre 11].
- Freire, Paulo (1979) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Galvin, I. (2006), "La profesión docente en España, retos de futuro. Una perspectiva sindical", en Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 303-327). Avellaneda: Siglo XXI .
- García, A. (2009). La formación de profesores de ciencia a través de su interacción en Comunidades de Desarrollo Profesional. *Tecné, Episteme y Didaxis, N° extraordinario 4º Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencia* (pp. 77-83). Disponible en: /419-1502-1-PB.pdf [Consulta: 2017, Octubre 12].
- García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales. *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68
- García, M. y Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la Upel acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_serial&pid=1316-
- Glaser, B. y Strauss. A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Compan.
- González, N. (2005) *Formación Docente Centrada en Investigación. Una Aproximación al Cambio*. Tesis de grado para optar al título de Doctorado en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. Maracaibo,
- González, N., Zerpa, M., Gutierrez, D. y Pirela, C. (2007) La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, vol. 13 (23), 279-309. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- González, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 135-144.
- GUBA, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Disponible en: [Sage.guest/7. %20Informe /Revista%20Ciencia%20e%20Ingenieria%20Neogradina/Revista%20 Vol.3/art2_3.pdf](http://Sage.guest/7.%20Informe/Revista%20Ciencia%20e%20Ingenieria%20Neogradina/Revista%20Vol.3/art2_3.pdf) [Consulta: 2017, noviembre 18].

- Hernández, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. Coordinador: Frida Díaz Barriga. México: Arceo.
- Hernández, G. (200). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*. XXX, (122), 38-77. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211181003.pdf>. [Consulta: 2017, diciembre 1].
- Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J. y Páez, M. (2011). Seminario: Generación de Teoría "Teoría Fundamentada". [Documento en línea]. Disponible en <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/INFORME-TEORIAFUNDAMENTADA.pdf>. [Consulta: 2017, noviembre 2].
- Hillaraza, Y. (2012) . *La investigación pedagógica: un aporte a la gestión de la formación docente desde un punto de vista socio cultural*. Investigación pedagógica para la formación docente. Didáctica y Educación Volumen III, Número 1,
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499.
- Imbernon, F. (1987). La formación inicial del profesorado en la investigación. *Revista Investigación en la Escuela*, Vol 1, 71-75.
- Imbernon, F. (2002). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. Departamento de Didáctica y Organización educativa de la Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente__y_la_sociedad_d_el_conocimiento_imbernon_f.pdf [Consulta: 2017, julio 2].
- Imbernon, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona. Editorial Graó
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 1, pp. 145-152.
- Imbernon F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista brasileira de formação de professores* [revista en línea]. Disponible <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/18/62> . [Consulta: 2017, noviembre 2].
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Educación Skepsis*, 2, I-XX

- Kemmis, S. y Carr, W. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kuhn, T. (2004). *Estructura de las revoluciones científicas*. 8ª. Reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica
- Latapí, P. (2003). Cómo aprenden los maestros. Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión. Argentina
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona : Graó
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 5. 929 Extraordinario, Agosto 15 de 2009
- Lucero, C. (2003). Constructos personales y perfil sintomático en la etapa del climaterio: un estudio exploratorio. *Anuario de Psicología*, 34.(4), 371-383
- Marcelo, C. (1995) *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB
- Marcelo, C. (2002a). *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.
- Marcelo, C. (2002b). *La formación inicial y permanente de los educadores*. Los educadores en la sociedad del siglo XXI (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”*. Bogotá, Colombia.
- Marín, J. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. *Itinerario Educativo*. Año xxiii, n.º 54, 23-48.
- Marina, J., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. España: Creative Commons
- Márquez, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral Universidad de Málaga. España.
- Martínez, M. (2009). *Nuevos Paradigmas de la Investigación*. Caracas: Alfa.

- Martínez, M. (2015). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Caracas: Trillas
- Martínez, M. (2015). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación 1996 Resolución N° 1 Directrices para la formación docente. Gaceta oficial 35881 17 enero 1996
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Noriega
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano. Caracas: Directorio Ministerial.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016) Orientaciones pedagógicas. Año escolar 2016-2017. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016) Orientaciones para la transformación curricular en educación media. Caracas.
- Molina, I. (2010). El vínculo docencia – investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México cultura digital y vida cotidiana en Iberoamérica. [Revista en línea]. Disponible: www.razonypalabra.org.mx [Consulta: 2017, Julio 2].
- Mora, G. (2015). *Redituación del accionar de las comunidades académicas de investigación: una mirada hermenéutica compleja desde los actores sociales implicados*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Moreno, E. (2004). Concepciones de práctica pedagógica de la UPN. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo16_11inve.pdf [Consulta: 2017, Septiembre 22].
- Morillo, R., Castro, E., Martínez A., Molina, D. Peley, R., Suárez, L. y Valbuena, M. (2007). *La formación docente: elemento generador de la calidad educativa*. VII Reunión Nacional de Currículo I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior Caracas.
- Mosquera, C. (2010). *Rumiarse sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica*. Revista docente Actual. Pedagogía. N.º 65, pp. 217-228
- Mujica, L. y Campos, M. (2012). La actividad investigativa y el rol del docente en la voz de un investigador. *Revista EDUCARE*, 16, (2).

- Muñoz Giraldo, J., Quintero Corzo, J. y Munévar Molina, R. (2005) *Cómo desarrollar competencias investigativas en la educación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Muñoz, J. y Vasco, C. (1997) *Pedagogía Discurso y Poder*. Bogotá: Corporación para la Producción y la Divulgación de la Ciencia y la Cultura- CORPRODIC.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognition: a way towards learning how to learn. *Estudios Pedagógicos XXXIV* (1) 187-197.
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibañez, F. (2006). Ensayos de investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos, XXXII* (1), 119-133.
- Padrón, J. (2014): *Proyecto de Epistemología en DVD*. Doctorado en Ciencias Humanas, Maracaibo: La Universidad del Zulia.
- Peleteiro, I. (2007). *Cómo investigar y educar fuera del aula. Un modelo Pedagógico Alternativo*. Caracas: FEDEUPEL
- Peñalver, L. (2002). La formación docente en Venezuela: compleja y transdisciplinaria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Maturín.
- Peñalver, L. (2005). La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico Caracas: UNESCO
- Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Pérez, M. (2010) La práctica pedagógica investigativa nuevo rol de una educación integral. *Horizontes Pedagógicos*, Vol. 12,(1).
- Pérez, T. (2005). La perspectiva constructivista en la investigación social. *Revista Tendencias & Retos*, 10, 39-64.
- Pinto, N. y Sanabria M.. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 (36).
- Piñero, L. y Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa. Orientaciones y Procedimientos*. Barquisimeto: UPEL-IPB
- Raymond, E. (2007) *La Teorización Anclada (Grounded theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas*. En Epistemología de las Ciencias Sociales. Breve Manual, Santiago de Chile, Ediciones UCSH

- Recio, A. (1995). El perfil del educador para el siglo XXI, Revisla de la Facultad de ingeniería. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.unimilitar.edu.co/documents/> [Consulta: 2017, Julio 12].
- Restrepo, B. (2002). *Investigación en educación*. Colombia: ICFES
- Ricoeur, P. (1984). *La metáfora viva*. Buenos Aires: Editorial Megápolis
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. España: Ed. Visor
- Rodríguez G., G., Gil F., J. y García J., E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa* (ed. 2da.). Malaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J. (1995) El maestro y las instituciones educativas *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 10, 171-182.
- Rodríguez, N. (2014). *Formación docente y carrera docente para una educación de calidad*. Ponencia presentada en el encuentro de las instituciones universitarias de formación docente en el marco de la consulta nacional por la calidad educativa. Caracas.
- Rodríguez, Z. (2010). Perfil del docente investigador de educación inicial. (Un estudio exploratorio). *COPÉRNICO*. Año, VI (12)
- Rojas, R. (1999). *Formación de investigadores educativos: una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Universidad de Deusto.
- Sagastizabal, M. y Perlo C. (2006) *La investigación-acción Como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial STELLA
- Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. En *Revista Educación y Humanismo*, 16(26), 83-103.
- Sánchez B. (2010). *Praxis pedagógica y construcción del conocimiento. Un concretum integrador en la educación básica Venezolana. Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Sanz, María (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior* Madrid, España: NARCEA, SA..
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ediciones Ariel..

- Serrano, J. y Pons, R.. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. [Revista en línea] Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html> [Consulta: 2017, Julio 8].
- Solé, I., Coll, C., Martín, E., Mauri, E., Miras, M., Onrubia, J. y Zabala, A. (1991). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stenhouse L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Mora.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía: Colombia.
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educación*, 35, 135-144.
- Tezanos, A. (2010). Oficio de enseñar. Saber pedagógico. Una relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 8-26
- Tonuci, F. (2012a). *La escuela que queremos*. En *Aprender a pensar para actuar*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso Internacional de AMEI-WAECE. Madrid. España.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2012). *Manual de Trabajos de Grado de especialización Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL
- Uttech, M. (2006). *¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador?*. *Revista de Educación*, 8, 139-150.
- Vaillant, D. (2013). *Formación inicial del profesorado en américa latina: Dilemas centrales y perspectivas*. *La Formación del Profesorado en el Siglo XXI. Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-20
- Vezup, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1). [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf> [Consulta: 2017, Agosto, 2].
- Villegas, J. (2006). *Filosofía en la investigación*. Caracas: Ópalo
- Vivas, M. y Chacón, M. (2010). *Investigación pedagógica: un compromiso de los docentes*. *Acción Pedagógica*. Vol. 19, No. 1.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógica: su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 117-184.
- Zuluaga, O. (1999). *La enseñanza, un objeto de saber*. Antioquia: Editorial Universidad.

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

ANEXO A
VALIDACION DEL INSTRUMENTO

www.bdigital.ula.ve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO "DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA

Validación del Experto

Por medio de la presente hago constar que he revisado los instrumentos que serán utilizados para la recogida informativa de la investigación titulada: **APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA.**

Juicio del Experto:

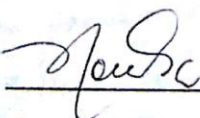
*Hay claridad en la Investigación en cuanto a cómo
buscar la Organización.
Se plantean algunas preguntas en cuanto a fundamentos
de los datos y preguntas interrogantes*

Nombres y Apellidos: Norma Andrade

Cédula de Identidad: 4741562

Título: Doctor en Educación

Lugar y Fecha: San Cristóbal, 11-08 de 2017.

Firma: 

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO "DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA

Validación del Experto

Por medio de la presente hago constar que he revisado los instrumentos que serán utilizados para la recogida informativa de la investigación titulada: **APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA.**

Juicio del Experto:

Después de revisar el instrumento y ajustado según sugerencias puede ser aplicado

Nombres y Apellidos:

Azad Contreras

Cédula de Identidad:

5.580.559

Título: Doctor en

Educación

Lugar y Fecha: San Cristóbal, 12-08 de 2017.

Firma:

Azad E. Contreras Ch
5.580.559

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO "DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA

Validación del Experto

Por medio de la presente hago constar que he revisado los instrumentos que serán utilizados para la recogida informativa de la investigación titulada: **APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA.**

Juicio del Experto:

Después de haber revisado los instrumentos, considero que a la incorporación de las observaciones que se adjuntan se podrán aplicar debidamente. En general, los instrumentos tienen suficiente consistencia interna.

Nombres y Apellidos: Jeny Thamará Useche.

Cédula de Identidad: 9.246.946.

Título: Doctor en Educación

Lugar y Fecha: San Cristóbal, 08/08 de 2017.

Firma: Jeny Useche.

ANEXO B
ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA

www.bdigital.ula.ve
**APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Tutor: Dr. José Cristancho

Autora: Lisbeth Becerra

San Cristóbal, Septiembre de 2017

GUIÓN DE ENTREVISTA

1. De acuerdo con su experiencia personal en la universidad, ¿Cómo se desarrollan los procesos de formación docente relacionados con el área de investigación?
2. ¿Qué tipo de contenidos, habilidades, procedimientos relacionados con la investigación ha adquirido como resultado de su de su formación (¿en el pregrado? ¿en el postgrado? ¿permanente?)
3. ¿De qué manera su formación (¿en el pregrado? ¿en el postgrado? ¿permanente?) lo ha llevado a desarrollar actividad investigativa relacionada con su práctica pedagógica?
4. Que aspecto de su práctica ha evolucionado en función a su formación en investigación
5. En qué tipo de experiencias formativas (programas, talleres, cursos) que le permitan capacitarse como investigador activo ha participado.
6. ¿de qué forma considera que la realidad que se vive en los planteles escolares limita o facilita la investigación docente?
7. ¿cómo coordina su actuación pedagógica en la institución con procesos investigativos que le permitan generar aportes al conocimiento pedagógico
8. ¿Qué procedimientos investigativos aplica en su práctica pedagógica?
9. ¿Considera que la práctica pedagógica debe ir aparejada con procesos de investigación? ¿Por qué o para qué?
10. A su juicio, ¿Cómo cree que influye o qué impacto podría tener la investigación de las prácticas pedagógicas en las actuaciones de los docentes?

ANEXO C
UNIDAD HERMENEÚTICA

All (203) quotations from primary document: P 1: revisión final.txt (<HUPATH>\revisión final.txt)

HU: 30 de noviembre
File: [D:\trabajos\DOCTORADO\ENTREVISTA\30 de noviembre.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 12/12/17 07:25:09 AM

P 1: revisión final.txt - 1:1 [De manera muy elemental,] (3:3) (Super)

Codes: [formación básica o poco profunda]
No memos

De manera muy elemental,

P 1: revisión final.txt - 1:2 [digamos y casi siempre eran tr..] (3:3) (Super)

Codes: [énfasis en trabajo grupal]
No memos

digamos y casi siempre eran trabajados mayormente en grupo por lo que nosotros no teníamos mucho acceso a esa parte de investigar como tal, sí era mayormente en grupo

P 1: revisión final.txt - 1:3 [Incluso el trabajo se dividía ..] (3:3) (Super)

Codes: [saberes parcelados]
No memos

Incluso el trabajo se dividía entre varios y entonces no era así investigación propiamente dicha

P 1: revisión final.txt - 1:4 [Yo me imaginé, nos imaginábam..] (5:5) (Super)

Codes: [asociación con TDG]
No memos

Yo me imaginé, nos imaginábamos qué íbamos a trabajar una especie de tesis o tesina o algo así se llamaba

P 1: revisión final.txt - 1:5 [pero lo trabajamos en grupo] (5:5) (Super)

Codes: [énfasis en trabajo grupal]
No memos

pero lo trabajamos en grupo

P 1: revisión final.txt - 1:6 [por lo que se dividió, Cada qu..] (5:5) (Super)

Codes: [saberes parcelados]
No memos

por lo que se dividió, Cada quien luego intercambiamos el trabajo y eso fue lo que se presentó Pero así de manera individual o directa o directamente no. Bueno eso es lo que yo recuerdo que no lo

desarrollamos como lo pensábamos que se iba a hacer.

P 1: revisión final.txt - 1:7 [Los primeros años de carrera c..] (7:7) (Super)

Codes: [desvinculación con la investigación]

No memos

Los primeros años de carrera casi no se hace ningún tipo de investigación por lo general siempre son después del tercer año que se empiezan hacer investigaciones

P 1: revisión final.txt - 1:8 [todo gira alrededor del por qu..] (7:7) (Super)

Codes: [procesos reflexivos]

No memos

todo gira alrededor del por qué o cómo funciona hoy en día la educación, como el docente se siente dando clases.

P 1: revisión final.txt - 1:9 [El mismo estudiante escogía el..] (7:7) (Super)

Codes: [ausencia de asesoría experta]

No memos

El mismo estudiante escogía el tema a investigar, el docente en ningún momento decía por este camino vamos a ir a investigar

P 1: revisión final.txt - 1:10 [ésta en potestad del estudiant..] (9:9) (Super)

No codes

No memos

ésta en potestad del estudiante en ir tras la búsqueda de conocimientos

P 1: revisión final.txt - 1:11 [que muchas veces no son impart..] (9:9) (Super)

Codes: [ausencia de asesoría experta]

No memos

que muchas veces no son impartidos por los docentes con experiencia

P 1: revisión final.txt - 1:13 [quedando como parte de enrique..] (9:9) (Super)

No codes

No memos

quedando como parte de enriquecer y adquirir conocimientos que a través del tiempo pueda ejecutar y aplicarlo en la cotidianidad, por ejemplo para investigar.

P 1: revisión final.txt - 1:14 [se desarrollan de manera muy t..] (11:11) (Super)

Codes: [formación tradicionalista]

No memos

se desarrollan de manera muy tradicionalista

P 1: revisión final.txt - 1:15 [es ambigua porque no sé profun..] (11:11) (Super)

Codes: [formación básica o poco profunda]

No memos

es ambigua porque no sé profundiza en los conocimientos sobre los procesos de investigación que se llevan a cabo durante la carrera.

P 1: revisión final.txt - 1:16 [Al final en experiencia person..] (11:11) (Super)

Codes: [aprendizaje por experiencia]

No memos

Al final en experiencia personal cuando se hace un trabajo de Investigación, qué conlleva una serie de pasos de investigación, se va aprendiendo lo que hay que hacer o como en el momento

P 1: revisión final.txt - 1:17 [que se va ejecutando el trabaj..] (11:11) (Super)

Codes: [asociación con TDG]

No memos

que se va ejecutando el trabajo de grado.

P 1: revisión final.txt - 1:18 [en las tareas universitarias s..] (13:13) (Super)

Codes: [formación básica o poco profunda]

No memos

en las tareas universitarias siempre surge trabajar la parte investigativa no tanto a profundidad

P 1: revisión final.txt - 1:19 [proyecto de investigación más ..] (13:13) (Super)

Codes: [énfasis en trabajo grupal]

No memos

proyecto de investigación más o menos se trabajan de forma grupal

P 1: revisión final.txt - 1:20 [solo nos dan puntos básicos pa..] (13:13) (Super)

Codes: [formación básica o poco profunda]

No memos

solo nos dan puntos básicos para poder trabajarlo

P 1: revisión final.txt - 1:21 [luego en otra especialidad, os..] (13:13) (Super)

Codes: [Estudios de maestrías y especialización]

No memos

luego en otra especialidad, osea ya como maestrías o posgrados

P 1: revisión final.txt - 1:22 [maestrías o posgrados se profu..] (13:13) (Super)

Codes: [formación orientada a la investigación]

No memos

maestrías o posgrados se profundizan los elementos básicos de cómo llevar a cabo un proceso investigativo

P 1: revisión final.txt - 1:23 [En mi experiencia nosotros no ..] (15:15) (Super)

Codes: [desvinculación con la investigación]

No memos

En mi experiencia nosotros no trabajamos con el área investigativa porque éramos docentes de matemática y no vimos una carrera que nos formará para eso. Una materia Perdón que no formará para eso.

P 1: revisión final.txt - 1:24 [más que todo lo que hicimos fu..] (19:19) (Super)

Codes: [procesos básicos investigativos]

No memos

más que todo lo que hicimos fue observación y El Marco referencial no fuimos Más allá de eso

P 1: revisión final.txt - 1:25 [En mi caso particular sobre to..] (24:24) (Super)

Codes: [formación orientada a la investigación]

No memos

En mi caso particular sobre todo donde creo que adquirir ciertos conocimientos fue cuando estuve realizando La maestría

P 1: revisión final.txt - 1:26 [La maestría en lo que tuvo que..] (24:24) (Super)

Codes: [asociación con TDG]

No memos

La maestría en lo que tuvo que ver con la tesis

P 1: revisión final.txt - 1:27 [la exigencia fue mayor, fue de..] (24:24) (Super)

Codes: [asesoría experta]

No memos

la exigencia fue mayor, fue de manera individual revisada por un tutor

P 1: revisión final.txt - 1:28 [allí descubrí la gran cantidad..] (24:24) (Super)

Codes: [debilidades formativas como limitante]

No memos

allí descubrí la gran cantidad de debilidades que tenía y tuve que aprenderlas en el momento o tratar de desarrollarlas en el momento.

P 1: revisión final.txt - 1:29 [Lo que tiene que ver con la pa..] (26:26) (Super)

Codes: [procesos básicos investigativos]

No memos

Lo que tiene que ver con la parte de buscar antecedentes antecedente de lo que yo estoy investigando de tener que hacer entrevistas cuestionarios bueno todo ese tipo de cosas directamente ya con ciertas personas expertas de alguna manera en mis temas

P 1: revisión final.txt - 1:30 [Lo que más se enfoca es en cómo.] (28:28) (Super)

Codes: [identificación de la investigación científica]

No memos

Lo que más se enfoca es en cómo se hace el procedimiento metodológico para hacer la investigación

P 1: revisión final.txt - 1:31 [los pasos a seguir para hacer ..] (32:32) (Super)

Codes: [identificación de la investigación científica]

No memos

los pasos a seguir para hacer la investigación y al tipo de investigación que se va a realizar

P 1: revisión final.txt - 1:32 [Metodológicos es decir como in..] (34:34) (Super)

Codes: [identificación de la investigación científica]

No memos

Metodológicos es decir como iniciar las investigaciones

P 1: revisión final.txt - 1:33 [Habilidades serian el ser obse..] (34:34) (Super)

Codes: [observación como habilidad]

No memos

Habilidades serian el ser observador

P 1: revisión final.txt - 1:34 [para lograr un objetivo] (34:34) (Super)

Codes: [logro de objetivos]

No memos

para lograr un objetivo

P 1: revisión final.txt - 1:35 [contenidos referente a los tip..] (36:36) (Super)

Codes: [procesos básicos investigativos]

No memos

contenidos referente a los tipos de investigación a la aplicación de la investigación en el área de trabajo

P 1: revisión final.txt - 1:36 [en este caso que fue en el área.] (36:36) (Super)

Codes: [Estudios de maestrías y especialización]

No memos

en este caso que fue en el área de posgrado

P 1: revisión final.txt - 1:37 [Trabajo de campo qué tenía que..] (40:40) (Super)

Codes: [investigar el contexto]

No memos

Trabajo de campo qué tenía que ver con tomar en cuenta una realidad ambiental

P 1: revisión final.txt - 1:38 [aportar algún tipo de solución..] (40:40) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]

No memos

aportar algún tipo de solución

P 1: revisión final.txt - 1:39 [hubo una somera asesoría de pa..] (40:40) (Super)

Codes: [ausencia de asesoría experta]

No memos

hubo una somera asesoría de parte de la universidad

P 1: revisión final.txt - 1:40 [para llevar a cabo la solución..] (40:40) (Super)

Codes: [falta de continuidad de las investigaciones]

No memos

para llevar a cabo la solución del problema que no se ejecuta sino sólo queda en un proyecto que queda planteado en un papel como un proyecto que puede ser factible A lo largo del tiempo pero no se le da prosecución eso.

P 1: revisión final.txt - 1:41 [En el área de pregrado pues ig..] (42:42) (Super)

Codes: [formación básica o poco profunda]

No memos

En el área de pregrado pues igualmente reitero ha sido una formación básica

P 1: revisión final.txt - 1:42 [en el área de posgrado si se p..] (42:42) (Super)

Codes: [formación orientada a la investigación]

No memos

en el área de posgrado si se profundiza más

P 1: revisión final.txt - 1:43 [todos los elementos de la part..] (42:42) (Super)

Codes: [procesos básicos investigativos]

No memos

todos los elementos de la parte metodológica, en la parte de profundizar más la información de profundizar más al ahora investigar Buscar sustento con material de autores que conozcan sobre el tema y desarrollar de forma como más profunda cada una de las fases de un trabajo investigativo

P 1: revisión final.txt - 1:44 [el planteamiento del problema ..] (46:46) (Super)

Codes: [identificación de la investigación científica]

No memos

el planteamiento del problema que es lo básico Dónde se lleva a cabo el deber ser y el deber ser de la investigación y la realidad que se tiene que se espera lograr los objetivos de la investigación que es lo que se desea realizar los antecedentes que se han realizado con anterioridad basado en el tema investigado las bases teóricas Qué son los autores y las teorías que sustentan el tema el tipo de investigación que se va a trabajar la población y muestra el instrumento o técnica a utilizar el análisis de los datos a través de una encuesta de una entrevista de la información recolectada de los cuales se

obtienen la mayoría de los casos se propone una solución.

P 1: revisión final.txt - 1:45 [en la parte de redacción de lo..] (48:48) (Super)

Codes: [procesos básicos investigativos]

No memos

en la parte de redacción de lo que son los capítulos 1 y 2 plantear problemas elaboración de títulos plantear lo que son objetivos generales específicos

P 1: revisión final.txt - 1:46 [programas para solucionar prob..] (48:48) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]

No memos

programas para solucionar problemáticas que se desarrollan en la institución

P 1: revisión final.txt - 1:47 [Mayormente en pedirle al estud..] (53:53) (Super)

Codes: [estimular a investigar]

No memos

Mayormente en pedirle al estudiante que no se quede simplemente con lo que está en el libro o en lo que consigue por internet sino en tratar de ir más allá

P 1: revisión final.txt - 1:48 [tratar de relacionarlo con su ..] (53:53) (Super)

Codes: [relacionar el contexto con la formación]

No memos

tratar de relacionarlo con su entorno con lo que hay allí donde él está, donde él vive con quien él se relaciona con su vida cotidiana con su proceso de formación

P 1: revisión final.txt - 1:49 [no quedarse simplemente con el..] (53:53) (Super)

Codes: [incentivar a ampliar saberes]

No memos

no quedarse simplemente con el conocimiento que se está copiando o está leyendo o está tratando de analizar sin ir más allá

P 1: revisión final.txt - 1:50 [tratar de investigar más del c..] (56:56) (Super)

Codes: [investigar el contexto]

No memos

tratar de investigar más del contexto en el cual estoy

P 1: revisión final.txt - 1:51 [todos los contenidos que a mí ..] (56:56) (Super)

No codes

No memos

todos los contenidos que a mí me piden que dé no se adaptan a los estudiantes que yo tengo

P 1: revisión final.txt - 1:52 [engo que ver que no es tan úti..] (56:56) (Super)

Codes: [procesos reflexivos]

No memos

engo que ver que no es tan útil qué puedo eliminar incluir para que ellos tengan conocimientos más adaptados a su entorno y a sus necesidades A las necesidades que yo en el tiempo que tengo haya podido detectar

P 1: revisión final.txt - 1:53 [Me ha llevado es analizar el p..] (58:58) (Super)

Codes: [procesos reflexivos]

No memos

Me ha llevado es analizar el porqué el docente tiene tanta apatía para dar clases Qué es de cierta manera lo que siempre investigamos en el pregrado Porque hay tanta apatía, porque el docente no quiere dar clases qué justifica que llegué tarde qué justifica que incumpla entregar notas a tiempo es lo que he analizado.

P 1: revisión final.txt - 1:54 [Las necesidades del entorno es..] (60:60) (Super)

No codes

No memos

Las necesidades del entorno escolar

P 1: revisión final.txt - 1:55 [desarrollar temas con el objet..] (60:60) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]

No memos

desarrollar temas con el objetivo de poder obtener soluciones a largo y corto plazo.

P 1: revisión final.txt - 1:56 [En el momento que se me hace n..] (62:62) (Super)

Codes: [investigar para ampliar los saberes]

No memos

En el momento que se me hace necesario conocer un tema en profundidad

P 1: revisión final.txt - 1:57 [o siento que haya como la vinc..] (62:62) (Super)

Codes: [desvinculación con la investigación]

No memos

o siento que haya como la vinculación permanente entre la investigación y lo que se lleva a cabo dentro de la institución cuando se adquieren conocimientos no se ponen en práctica constantemente osea no se profundiza en investigaciones a cabalidad

P 1: revisión final.txt - 1:58 [para solucionar ciertas situac..] (62:62) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]

No memos

para solucionar ciertas situaciones dentro del ámbito educativo

P 1: revisión final.txt - 1:59 [a través de la investigación s..] (64:64) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]
No memos

a través de la investigación se puede tratar algún problema que se observa y buscar una alternativa de solución

P 1: revisión final.txt - 1:60 [al realizar lo que fue el pos..] (66:66) (Super)

Codes: [Estudios de maestrías y especialización]
No memos

al realizar lo que fue el posgrado

P 1: revisión final.txt - 1:61 [cómo se deberían desarrollar l..] (66:67) (Super)

Codes: [fortalecer el proceso enseñanz..]
No memos

cómo se deberían desarrollar los contenidos y las estrategias que se deberían desarrollar para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes

P 1: revisión final.txt - 1:62 [Yo creo que lo que tiene que v..] (71:71) (Super)

Codes: [desarrollo de estrategias]
No memos

Yo creo que lo que tiene que ver con la parte de las estrategias que se aplican

P 1: revisión final.txt - 1:63 [Creo yo que a medida que ha tr..] (71:71) (Super)

Codes: [aprendizaje por experiencia]
No memos

Creo yo que a medida que ha transcurrido el tiempo que he tenido como más práctica, más años de ejercicio de la profesión pues uno va ampliando todo

P 1: revisión final.txt - 1:64 [para que los conocimientos sea..] (71:71) (Super)

Codes: [investigar para ampliar los saberes]
No memos

para que los conocimientos sean más fructíferos

P 1: revisión final.txt - 1:65 [he entendido más, aprendido má..] (75:75) (Super)

Codes: [investigar lo pedagógico]
No memos

he entendido más, aprendido más El para qué, la respuesta precisa a lo que el estudiante quiere. He aprendido que es lo que ellos quieren. Cómo tratar de lograr que ellos entienden una materia eso ha hecho que lo entienda a través de la investigación

P 1: revisión final.txt - 1:66 [Si ha mejorado mi práctica por..] (75:75) (Super)

Codes: [transformar la práctica]
No memos

Si ha mejorado mi práctica porque hay más comprensión

P 1: revisión final.txt - 1:67 [Hasta ahorita no noto ningún a..] (79:79) (Super)

Codes: [desvinculación con la investigación]

No memos

Hasta ahorita no noto ningún aspecto mejorado no siento que lo haya aplicado para saber si lo he mejorado

P 1: revisión final.txt - 1:68 [Probablemente así es una inves..] (83:83) (Super)

No codes

No memos

Probablemente así es una investigación real más no formal

P 1: revisión final.txt - 1:69 [Probablemente así es una inves..] (83:83) (Super)

Codes: [investigación no formal]

No memos

Probablemente así es una investigación real más no formal con una aplicación de instrumentos y con todo el procedimiento que se debe llevar en Investigación formal.

P 1: revisión final.txt - 1:70 [Es más una investigación que e..] (83:83) (Super)

Codes: [desvinculación teoría práctica]

No memos

Es más una investigación que es real que sí se lleva a cabo, qué tiene que ver mucho con esta formación de lo que estamos hablando en investigación pero uno no las relaciona no la distingue no difiere de eso

P 1: revisión final.txt - 1:72 [Consideró A veces como docente..] (85:85) (Super)

Codes: [desvinculación con la investigación]

No memos

Consideró A veces como docente nos quedamos con la información tradicional y no vamos no investigamos no vamos más allá no leemos

P 1: revisión final.txt - 1:73 [podemos buscar información al ..] (85:85) (Super)

Codes: [investigar para ampliar los saberes]

No memos

podemos buscar información al respecto basada en anteriores investigaciones en autores en libros

P 1: revisión final.txt - 1:74 [que nos permitan a medida con ..] (85:85) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]

No memos

que nos permitan a medida con la práctica que se lleva en el aula buscar alternativas de solución

P 1: revisión final.txt - 1:75 [innovar también en la práctica..] (85:85) (Super)

Codes: [transformar la práctica]

No memos

innovar también en la práctica pedagógica

P 1: revisión final.txt - 1:76 [uno se vuelve como más analíti..] (87:87) (Super)

Codes: [desarrollo de estrategias]

No memos

uno se vuelve como más analítico en la realización de estrategias para llegar a los estudiantes

P 1: revisión final.txt - 1:77 [en el sentido en que antes uno..] (87:87) (Super)

Codes: [investigar lo pedagógico]

No memos

en el sentido en que antes uno solo iba a dar contenidos y no estaba pendiente de otro tipo de aspectos de lo que ellos querían hacer de sus intereses mientras que después de que uno aprende hacer investigación uno se da cuenta de la realidad de lo que ellos quieren aprender y cómo lo quieren aprender

P 1: revisión final.txt - 1:78 [después de que uno aprende hac..] (87:87) (Super)

Codes: [fortalecer el proceso enseñanz..]

No memos

después de que uno aprende hacer investigación uno se da cuenta de la realidad de lo que ellos quieren aprender y cómo lo quieren aprender

P 1: revisión final.txt - 1:79 [después de que salí de la maes..] (93:93) (Super)

Codes: [Estudios de maestrías y especialización]

No memos

después de que salí de la maestría

P 1: revisión final.txt - 1:81 [ni tampoco por parte del minis..] (93:93) (Super)

Codes: [falta de estímulo]

No memos

ni tampoco por parte del ministerio nos ha facilitado ese tipo de información ese tipo de formación

P 1: revisión final.txt - 1:82 [en realidad son muy pocos actu..] (95:95) (Super)

Codes: [falta de estímulo]

No memos

en realidad son muy pocos actualmente son muy pocas la posibilidad de que el docente siga investigando o se prepare más es muy poco actualmente casi no hay

P 1: revisión final.txt - 1:83 [Si he tenido la oportunidad d..] (95:95) (Super)

No codes
No memos

Si he tenido la oportunidad de participar pero eso es a nivel personal, yo que he querido mejorar he tratado de evolucionar y estudiar otra cosa

P 1: revisión final.txt - 1:84 [que el Ministerio me diga o mi..] (95:95) (Super)

No codes
No memos

que el Ministerio me diga o mide la posibilidad de que yo investigué o que yo siga estudiando no.

P 1: revisión final.txt - 1:85 [En programa de especiales o lí..] (99:99) (Super)

Codes: [organización institucional]
No memos

En programa de especiales o línea de investigación sólo que se han formalizado en la institución en algunos talleres

P 1: revisión final.txt - 1:86 [lo más formal que he obtenido ..] (99:99) (Super)

Codes: [Estudios de maestrías y especialización]
No memos

lo más formal que he obtenido ha sido el posgrado

P 1: revisión final.txt - 1:87 [en el cual profundice más en e..] (99:99) (Super)

Codes: [formación orientada a la investigación]
No memos

en el cual profundice más en el área investigación pero de resto no he tenido ninguna otra formación adicional.

P 1: revisión final.txt - 1:88 [el área de metodología de inve..] (101:101) (Super)

Codes: [actividades complementarias]
No memos

el área de metodología de investigación realicé un diplomado

P 1: revisión final.txt - 1:89 [también he realizado talleres ..] (101:101) (Super)

Codes: [actividades complementarias]
No memos

también he realizado talleres y cursos que han permitido profundizar y llevar de la mano ambos áreas tanto la metodología como la educación

P 1: revisión final.txt - 1:90 [que permite que haya mayor con..] (101:101) (Super)

Codes: [investigar para ampliar los saberes]
No memos

que permite que haya mayor conocimiento para poder poner en práctica al ahora de desenvolverse en el aula como docente

P 1: revisión final.txt - 1:91 [en lo que fue el posgrado] (103:103) (Super)

Codes: [Estudios de maestrías y especialización]

No memos

en lo que fue el posgrado

P 1: revisión final.txt - 1:92 [se presentó el mismo trabajo d..] (103:103) (Super)

Codes: [asociación con TDG]

No memos

se presentó el mismo trabajo de grado

P 1: revisión final.txt - 1:93 [Lamentablemente creo que desde..] (108:108) (Super)

Codes: [cumplir lineamientos]

No memos

Lamentablemente creo que desde todo punto de vista y más en la actualidad es más lo que limita que lo que facilita, pues porque estamos tratando de seguir lo que nos piden y eso como que cada vez se aleja más o tiene menos importancia en lo que tiene que ver con la investigación

P 1: revisión final.txt - 1:94 [importa cualquier otro tipo de..] (108:108) (Super)

Codes: [crisis social]

No memos

importa cualquier otro tipo de temas de la realidad del país de la política de lo que sea, mas que ese tipo de formación tanto para el docente como para los estudiantes.

P 1: revisión final.txt - 1:95 [esa es la realidad actualmente..] (112:112) (Super)

Codes: [realidad escolar limitante]

No memos

esa es la realidad actualmente en todo lo que tiene que ver con el ámbito educativo a pesar que en el papel lo dice y es el ideal es lo que se pide eso no se está dando no es la realidad

P 1: revisión final.txt - 1:96 [limita porque no hay tiempo pa..] (114:114) (Super)

Codes: [tiempo]

No memos

limita porque no hay tiempo para que el docente siga investigando no lo hay

P 1: revisión final.txt - 1:97 [facilita la investigación porq..] (114:114) (Super)

Codes: [contacto directo]

No memos

facilita la investigación porque la estamos viviendo estamos ahí en el campo eso podría facilitar que nosotros sigamos investigando

P 1: revisión final.txt - 1:98 [Limita el tiempo] (116:116) (Super)

Codes: [tiempo]

No memos

Limita el tiempo

P 1: revisión final.txt - 1:99 [debido a que son muchas políti..] (116:116) (Super)

Codes: [cumplir lineamientos]

No memos

debido a que son muchas políticas educativas por cumplir en las aulas que el proceso de investigación se deja a un lado por cumplir con ellas.

P 1: revisión final.txt - 1:100 [Si todos los docentes que se d..] (118:118) (Super)

Codes: [Estudios de maestrías y especialización]

No memos

Si todos los docentes que se dedican a estudiar el posgrado

P 1: revisión final.txt - 1:101 [procurarán asumir una línea de..] (118:118) (Super)

No codes

No memos

procurarán asumir una línea de investigación, plantear problemáticas que tienen que ver con la realidad escolar, las situaciones están dadas para poder aplicarlas pienso que las facilitan no las limita

P 1: revisión final.txt - 1:102 [Pero ahí es donde se encuentra..] (118:118) (Super)

Codes: [desvinculación con la investigación]

No memos

Pero ahí es donde se encuentra la situación, no toda la gente O todos los docentes que se dedican a estudiar vienen a aplicar en el contexto en el que se desenvuelven como docentes todo ese conocimiento de investigación o toda esa investigación que pudiera ayudar a solventar tantas situaciones irregulares dentro del sistema y en la práctica pedagógica que realizan.

P 1: revisión final.txt - 1:103 [pues Consideró que en la práct..] (120:120) (Super)

Codes: [tiempo]

No memos

pues Consideró que en la práctica más bien a veces se ve limitada porque uno no tiene espacio o un horario específico que le permita planificar investigar

P 1: revisión final.txt - 1:104 [Generalmente son horas de aula..] (120:121) (Super)

Codes: [tiempo]

No memos

Generalmente son horas de aula y el que quiere investigar y planificar o realizar algún estudio tiene que hacer las horas extras o fuera de su horario normal de clase

P 1: revisión final.txt - 1:105 [lo que pasa es que como no hay..] (122:122) (Super)

Codes: [falta de estímulo]

No memos

lo que pasa es que como no hay ningún reconocimiento los docentes dejan la investigación

P 1: revisión final.txt - 1:106 [solamente se necesita para un ..] (122:122) (Super)

Codes: [Estudios de maestrías y especialización]

No memos

solamente se necesita para un posgrado

P 1: revisión final.txt - 1:107 [realmente en la institución no..] (122:122) (Super)

Codes: [desvinculación con la investigación]

No memos

realmente en la institución no se aplica

P 1: revisión final.txt - 1:108 [Igual que en la pregunta anter..] (127:127) (Super)

Codes: [crisis social]

No memos

Igual que en la pregunta anterior cada día es más difícil pienso yo realizar eso, hay muchas situaciones que están ocurriendo en el país que hacen que no que nada de eso se pueda llevar a cabo

P 1: revisión final.txt - 1:109 [lo que está ocurriendo ahorita..] (127:127) (Super)

Codes: [tiempo]

No memos

lo que está ocurriendo ahorita que tenemos muy poco tiempo por ejemplo en el primer lapso apenas para desarrollar apenas aunque sea 2 contenidos para obtener aunque sea cuatro calificaciones pero no tenemos tiempo de ir más allá

P 1: revisión final.txt - 1:110 [Cuando hay reuniones siempre t..] (129:129) (Super)

Codes: [investigar lo pedagógico]

No memos

Cuando hay reuniones siempre trato de decir lo que yo he investigado lo que veo los resultados cada vez que termina el año escolar en que se falló Cuáles fueron las debilidades Cuáles fueron las fortalezas para mejorar, si he tendido hacer este tipo análisis.

P 1: revisión final.txt - 1:111 [lo más cercano en la coordinac..] (133:133) (Super)

Codes: [planificación]

No memos

lo más cercano en la coordinación de hacer esos aportes es cuando se planifica en función al contexto

P 1: revisión final.txt - 1:112 [se toman los contenidos que es..] (133:133) (Super)

No codes
No memos

se toman los contenidos que establece el currículum

P 1: revisión final.txt - 1:113 [Procura contextualizarlos a la..] (133:133) (Super)

No codes
No memos

Procura contextualizarlos a la realidad dónde están ubicados los estudiantes

P 1: revisión final.txt - 1:114 [el nuevo diseño curricular del..] (133:133) (Super)

No codes
No memos

el nuevo diseño curricular del nuevo sistema educativo bolivariano que contextualiza, eso le hace sentir al estudiante que lo que está adquiriendo le está sirviendo

P 1: revisión final.txt - 1:115 [se ha llevado a cabo que los e..] (133:133) (Super)

Codes: [relacionar el contexto con la formación]
No memos

se ha llevado a cabo que los estudiantes como que investigan más de su contexto de su realidad más inmediata

P 1: revisión final.txt - 1:116 [van adquiriendo mucha informac..] (133:133) (Super)

Codes: [estimular a investigar]
No memos

van adquiriendo mucha información que nunca han obtenido de otra forma y no la encuentran en los libros sino a través de una entrevista con personas de la comunidad con autoridades y es lo más cercano a esto.

P 1: revisión final.txt - 1:117 [Creo que de la misma forma en ..] (137:137) (Super)

Codes: [investigar para ampliar los saberes]
No memos

Creo que de la misma forma en paralelo con ellos, de la misma forma me planteó situaciones que me permitan obtener información que sea útil para mí para tenerla presente para adquirir eso que no encuentro de manera inmediata en un libro en un texto o de otra forma

P 1: revisión final.txt - 1:118 [Generalmente Se realizan talle..] (139:139) (Super)

Codes: [actividades complementarias]
No memos

Generalmente Se realizan talleres o jornadas Donde a los docentes nos forman

P 1: revisión final.txt - 1:119 [de repente para reforzar lo qu..] (139:139) (Super)

Codes: [planificación]

No memos

de repente para reforzar lo que es la parte de planificación docente

P 1: revisión final.txt - 1:120 [pero a la hora de investigar p..] (139:139) (Super)

Codes: [falta de estímulo]

No memos

pero a la hora de investigar pues queda juicio del docente,

P 1: revisión final.txt - 1:121 [si desea incorporar elementos ..] (139:139) (Super)

Codes: [observación como habilidad]

No memos

si desea incorporar elementos que de repente observa en el aula de clase o debilidades de los estudiantes que quieran aportar o reforzar

P 1: revisión final.txt - 1:122 [que puede incluir los dentro d..] (139:139) (Super)

Codes: [planificación]

No memos

que puede incluir los dentro de la planificación que está trabajando de acuerdo las debilidades que evidencia, tanto dentro del aula o de algún problema en el contexto

P 1: revisión final.txt - 1:123 [fomentando por lo menos en los..] (141:141) (Super)

No codes

No memos

fomentando por lo menos en los grupos lo que es la investigación

P 1: revisión final.txt - 1:124 [trabajando mediante encuestas ..] (141:141) (Super)

No codes

No memos

trabajando mediante encuestas para solucionar algún problema para que los muchachos analicen la situación

P 1: revisión final.txt - 1:125 [incentivar a los grupos a que..] (141:141) (Super)

No codes

No memos

incentivar a los grupos a que construyen el diseño para aplicar alguna teoría

P 1: revisión final.txt - 1:126 [por lo menos que crea un objet..] (141:141) (Super)

Codes: [introducir a la investigación científica]

No memos

por lo menos que crea un objetivo marco metodológico que hagan una realización de Procedimientos a seguir y que busques todo lo que son los contenidos del marco referencial

P 1: revisión final.txt - 1:127 [en la parte investigativa en l..] (146:146) (Super)

Codes: [planificación]

No memos

en la parte investigativa en lo que tiene que ver con mi práctica pedagógica cuando estoy planificando es el momento en el que realmente uno investiga cuando uno ya plasma por escrito todo lo que uno va a desarrollar Durante cada lapso y ahí es donde uno se siente en realidad tratar de hacerlo de la mejor manera Investigar de la manera más amplia posible

P 1: revisión final.txt - 1:128 [ya dentro del aula no es mucho..] (146:146) (Super)

Codes: [desvinculación con la investigación]

No memos

ya dentro del aula no es mucho lo que se practica.

P 1: revisión final.txt - 1:129 [A través de la observación es ..] (148:148) (Super)

Codes: [observación como habilidad]

No memos

A través de la observación es la que más se usa, la que más uso, a través de ella trato de entender y de recolectar los datos

P 1: revisión final.txt - 1:130 [para que en cada año poder mej..] (148:148) (Super)

No codes

No memos

para que en cada año poder mejorar la práctica pedagógica.

P 1: revisión final.txt - 1:131 [El logro de objetivos a corto ..] (150:150) (Super)

Codes: [logro de objetivos]

No memos

El logro de objetivos a corto y largo plazo

P 1: revisión final.txt - 1:132 [creo que la investigación de c..] (152:152) (Super)

Codes: [investigación de campo]

No memos

creo que la investigación de campo es como el procedimiento que más se aplica dentro de la práctica pedagógica

P 1: revisión final.txt - 1:133 [a observación es lo más cercan..] (152:152) (Super)

Codes: [observación como habilidad]

No memos

a observación es lo más cercano a eso lo que más se note la forma como que más se aplica la investigación

P 1: revisión final.txt - 1:134 [No, se trabaja con esa informa..] (156:156) (Super)

No codes
No memos

No, se trabaja con esa información en el momento que se está desarrollando la actividad, que se está desarrollando el contenido que se está estudiando, pero hasta la presente en el caso particular no he llevado un registro ni siquiera un registro Anecdótico

P 1: revisión final.txt - 1:135 [que permita que esta informac..] (156:156) (Super)

No codes
No memos

que permita que esta información repose en algún lugar donde esté a disposición de otro grupo que quiera utilizarla.

P 1: revisión final.txt - 1:136 [de repente llevar a cabo lo qu..] (158:158) (Super)

Codes: [observación como habilidad]
No memos

de repente llevar a cabo lo que se observa en la realidad para por lo menos formular el planteamiento un problema lo que se observa en el aula de clase y analizar cuáles son los síntomas causa y consecuencias de esta situación

P 1: revisión final.txt - 1:137 [plantearse un objetivo a desar..] (158:158) (Super)

Codes: [logro de objetivos]
No memos

plantearse un objetivo a desarrollar

P 1: revisión final.txt - 1:138 [en la búsqueda de alternativa ..] (158:158) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]
No memos

en la búsqueda de alternativa de solución

P 1: revisión final.txt - 1:139 [buscar o Investigar si ha habi..] (158:158) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]
No memos

buscar o Investigar si ha habido alguna persona que haya abordado el tema y que haya planteado también estrategia de solución

P 1: revisión final.txt - 1:140 [También trabajarlo lo que es u..] (158:158) (Super)

Codes: [introducir a la investigación científica]
No memos

También trabajarlo lo que es una encuesta o una entrevista con los estudiantes proponerle a ellos también sobre todo cuando se va a desarrollar el proyecto científico

P 1: revisión final.txt - 1:141 [Explicarle todo elementos para..] (158:158) (Super)

Codes: [estimular a investigar]

No memos

Explicarle todo elementos para que ellos también vayan desde su convivencia en el aula y su aprendizaje aprendiendo Cómo investigar y cómo hacer investigación.

P 1: revisión final.txt - 1:142 [Creo que son más experiencias ..] (162:162) (Super)

Codes: [procesos reflexivos]

No memos

Creo que son más experiencias reflexivas,

P 1: revisión final.txt - 1:143 [aunque cada docente debe tener..] (162:162) (Super)

Codes: [ausencia de sistematización]

No memos

aunque cada docente debe tener su cuaderno lo que llamamos bitácora donde refleja su experiencia sus anécdotas de acuerdo a la planificación pero que también surgen en el diario vivir con los estudiantes

P 1: revisión final.txt - 1:144 [a través de búsquedas electrón..] (164:164) (Super)

Codes: [fortalecer el proceso enseñanz..]

No memos

a través de búsquedas electrónicas o bien sea los libros para que ellos analizan la información que están buscando

P 1: revisión final.txt - 1:145 [Para la realización de lo que ..] (168:168) (Super)

Codes: [planificación]

No memos

Para la realización de lo que es la planificación siempre uno tiene que indagar en diferentes fuentes

P 1: revisión final.txt - 1:146 [para poder tener una visión am..] (168:168) (Super)

Codes: [apoyar contenidos]

No memos

para poder tener una visión amplia del contenido que se va a dar no manejar un solo libro un solo contenido sino que se requiere estar en constante investigación leyendo o viendo un documental o cosas así

P 1: revisión final.txt - 1:147 [si lógicamente deben ir de la ..] (173:173) (Super)

Codes: [investigar para ampliar los saberes]

No memos

si lógicamente deben ir de la mano porque estamos en un mundo donde todos tenemos que ir evolucionando todos los días estamos aprendiendo

P 1: revisión final.txt - 1:148 [debería ser y dar los resultad..] (175:175) (Super)

Codes: [falta de divulgación]

No memos

debería ser y dar los resultados porque si los hay hasta el momento no se conoce, y es importante que exista la investigación y que se den a conocer los resultados de ella

P 1: revisión final.txt - 1:149 [Si, porque permite solucionar ..] (177:177) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]

No memos

Si, porque permite solucionar y aportar soluciones que puedan darse en el entorno escolar

P 1: revisión final.txt - 1:150 [rehaciendo la práctica pedagóg..] (177:177) (Super)

Codes: [transformar la práctica]

No memos

rehaciendo la práctica pedagógica y llevándola a solucionar necesidades escolares.

P 1: revisión final.txt - 1:151 [puede ir aparejada con el proc..] (179:179) (Super)

Codes: [transformar la práctica]

No memos

puede ir aparejada con el proceso de investigación por lo que quizás ya había planteado antes porque en la medida que se haga investigación pues se va mejorando esa práctica pedagógica,

P 1: revisión final.txt - 1:152 [En cuanto a la realidad de pro..] (179:179) (Super)

No codes

No memos

En cuanto a la realidad de procesos de investigación por parte de los docentes, no siempre es fácil abrir una investigación o sea plantearse una investigación cuando no se tiene dominio de lo que son las líneas de investigación del procedimiento de investigación.

P 1: revisión final.txt - 1:153 [Por la falta de conocimiento d..] (183:183) (Super)

Codes: [debilidades formativas como limitante]

No memos

Por la falta de conocimiento del área en cuanto la investigación

P 1: revisión final.txt - 1:154 [Porque el tema la investigació..] (183:183) (Super)

Codes: [interés económico]

No memos

Porque el tema la investigación no es no es un tema tanto de actualidad y de interés económico, el docente se ha dedicado a hacer posgrados en cualquier especialidad o en cualquier temática así no despierte el interés para él pero hay un beneficio económico, que lo único que atrae

P 1: revisión final.txt - 1:155 [pero no me dedico a aprender y..] (183:183) (Super)

Codes: [desvinculación con la investigación]

No memos

pero no me dedico a aprender y mucho menos aplicarlo en el sistema educativo o en el contexto donde trabajo

P 1: revisión final.txt - 1:156 [Consideró que sí porque cada v..] (185:185) (Super)

Codes: [procesos reflexivos]

No memos

Consideró que sí porque cada vez cuando compartimos con estudiantes en nuestra práctica pedagógica surgen situaciones nuevas que nos hacen ver que debemos investigar

P 1: revisión final.txt - 1:157 [ir más allá conocer y ampliar ..] (185:185) (Super)

Codes: [investigar para ampliar los saberes]

No memos

ir más allá conocer y ampliar la información que tenemos y no quedarnos limitados

P 1: revisión final.txt - 1:158 [Investigar para poder proponer..] (185:185) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]

No memos

Investigar para poder proponer alternativas de solución

P 1: revisión final.txt - 1:159 [permite fortalecer el proceso ..] (185:185) (Super)

Codes: [fortalecer el proceso enseñanz..]

No memos

permite fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje

P 1: revisión final.txt - 1:160 [sí porque hay que enseñar al e..] (188:188) (Super)

Codes: [estimular a investigar]

No memos

sí porque hay que enseñar al estudiante a conocer lo que está en su entorno

P 1: revisión final.txt - 1:161 [se les presentan porque tenemos..] (188:188) (Super)

Codes: [fortalecer el proceso enseñanz..]

No memos

se les presentan porque tenemos que hacer de ellos seres analíticos reflexivos

P 1: revisión final.txt - 1:162 [Influiría de manera positiva d..] (193:193) (Super)

Codes: [transformar la práctica]

No memos

Influiría de manera positiva desde todo punto de vista porque cambiaría la manera de ver en cuanto a cuáles son las debilidades, cuáles son las fortalezas de la práctica pedagógica que se realiza, para

poder de allí partir e ir como la misma pregunta lo dice evolucionando siempre en búsqueda de que los estudiantes o todo lo que tiene que ver con la educación sea de mayor calidad

P 1: revisión final.txt - 1:163 [El impacto sería muy reflexivo..] (195:195) (Super)

Codes: [procesos reflexivos]

No memos

El impacto sería muy reflexivo, sería aceptar y admitir si hay errores, lo cual no muy seguido que el docente está dispuesto a admitir encontrarse con una realidad, con una desventaja, habría un choque porque al docente le cuesta aceptar que hay una realidad impactante

P 1: revisión final.txt - 1:164 [El que es consciente y lo asim..] (195:195) (Super)

No codes

No memos

El que es consciente y lo asimila podría mejorar la educación, el que no lo olvida y no lo toma en cuenta

P 1: revisión final.txt - 1:165 [podría tener impacto si los do..] (197:197) (Super)

Codes: [transformar la práctica]

No memos

podría tener impacto si los docentes se interesarán en ir más allá, de lo que suceden en su ámbito escolar y les ayudaría a mejorar su práctica pedagógica

P 1: revisión final.txt - 1:166 [lograrían que los estudiantes a..] (197:197) (Super)

No codes

No memos

lograrían que los estudiantes aprendieran con mayor facilidad e influiría tanto en ellos como en sus estudiantes

P 1: revisión final.txt - 1:167 [lograrían que los estudiantes ..] (197:197) (Super)

Codes: [fortalecer el proceso enseñanz..]

No memos

lograrían que los estudiantes aprendieran con mayor facilidad e influiría tanto en ellos como en sus estudiantes

P 1: revisión final.txt - 1:168 [Sin lugar a duda sería excele..] (199:199) (Super)

No codes

No memos

Sin lugar a duda sería excelente, osea sería como el deber ser y sería muy beneficioso para el docente mejorar toda su práctica pedagógica

P 1: revisión final.txt - 1:169 [imagínese reflexionar sobre lo..] (199:199) (Super)

No codes

No memos

imagínese reflexionar sobre lo que estoy haciendo reflexionar que esto me sirve y que esto no esto lo estoy haciendo bien Esto no lo estoy haciendo tan bien

P 1: revisión final.txt - 1:170 [sería súper efectivo porque a ..] (201:201) (Super)

No codes
No memos

sería súper efectivo porque a medida que se investigue y se logra en la práctica docente innovar

P 1: revisión final.txt - 1:171 [vayan más allá practiquen llev..] (201:201) (Super)

No codes
No memos

vayan más allá practiquen lleven a cabo en el aula la investigación desde su investigación

P 1: revisión final.txt - 1:172 [también fomenten la investigac..] (201:201) (Super)

Codes: [estimular a investigar]
No memos

también fomenten la investigación en estudiantes para que pueden ir más allá

P 1: revisión final.txt - 1:173 [buscar soluciones a problemáti..] (201:201) (Super)

Codes: [investigar para aportar soluciones]
No memos

buscar soluciones a problemáticas

P 1: revisión final.txt - 1:174 [generar en ellos la curiosidad..] (201:201) (Super)

Codes: [fortalecer el proceso enseñanz..]
No memos

generar en ellos la curiosidad y el deseo de aprender más

P 1: revisión final.txt - 1:175 [n el mejoramiento de lo que es..] (203:203) (Super)

No codes
No memos

n el mejoramiento de lo que es la práctica como tal

P 1: revisión final.txt - 1:176 [se ve la apatía los estudiante..] (203:203) (Super)

No codes
No memos

se ve la apatía los estudiantes la deserción escolar hay asignaturas que a ellos le interesan más y entonces a medida que el docente va estudiando lo que es su práctica,

P 1: revisión final.txt - 1:177 [los errores o las cosas que so..] (203:203) (Super)

No codes
No memos

los errores o las cosas que son de tipo tradicional le permitirá mejorar para llevar a cabo una práctica constructivista

P 1: revisión final.txt - 1:178 [esta sería aprendida dependien..] (9:9) (Super)

No codes
No memos

esta sería aprendida dependiendo de la curiosidad o la necesidad intelectual que tenga el estudiante, quedando como parte de enriquecer y adquirir conocimientos que a través del tiempo pueda ejecutar y aplicarlo en la cotidianidad, por ejemplo para investigar

P 1: revisión final.txt - 1:179 [quedando ésta en potestad del ..] (9:9) (Super)

No codes
No memos

quedando ésta en potestad del estudiante en ir tras la búsqueda de conocimientos

P 1: revisión final.txt - 1:180 [congresos pedagógicos de forma..] (97:97) (Super)

Codes: [actividades complementarias]
No memos

congresos pedagógicos de formación

P 1: revisión final.txt - 1:181 [también en un congreso en la C..] (103:103) (Super)

Codes: [actividades complementarias]
No memos

también en un congreso en la Católica de investigación donde se presentó el mismo trabajo de grado que desarrolla en el posgrado y representando la institución en congresos municipales

P 1: revisión final.txt - 1:182 [línea de investigación sólo qu..] (99:99) (Super)

No codes
No memos

línea de investigación sólo que se han formalizado en la institución

P 1: revisión final.txt - 1:183 [no siempre es fácil abrir una ..] (179:179) (Super)

No codes
No memos

no siempre es fácil abrir una investigación o sea plantearse una investigación cuando no se tiene dominio de lo que son las líneas de investigación del procedimiento de investigación

P 1: revisión final.txt - 1:184 [se plantea la posibilidad de h..] (179:180) (Super)

No codes
No memos

se plantea la posibilidad de hacer una línea de investigación en cuanto a la institución o al contexto en el que está laborando y siempre hay cierto rechazo a ese tipo de actividades.

P 1: revisión final.txt - 1:185 [en el mejoramiento de lo que e..] (203:203) (Super)

Codes: [investigar lo pedagógico]

No memos

en el mejoramiento de lo que es la práctica como tal porque se ve la apatía los estudiantes la deserción escolar hay asignaturas que a ellos le interesan más y entonces a medida que el docente va estudiando lo que es su práctica, los errores o las cosas que son de tipo tradicional le permitirá mejorar

P 1: revisión final.txt - 1:186 [a través de ella trato de ente..] (148:148) (Super)

Codes: [transformar la práctica]

No memos

a través de ella trato de entender y de recolectar los datos para que en cada año poder mejorar la práctica pedagógica.

P 1: revisión final.txt - 1:187 [imagínese reflexionar sobre lo..] (199:199) (Super)

Codes: [investigar lo pedagógico]

No memos

imagínese reflexionar sobre lo que estoy haciendo reflexionar que esto me sirve y que esto no esto lo estoy haciendo bien Esto no lo estoy haciendo tan bien y sin lugar a dudas traería todos los mejores beneficios para el sistema y para el proceso educativo No creo que pueda generar más qué beneficios pero llegar a ese nivel de reconocer y de reconocerse y de investigar sobre la práctica pedagógica falta mucho camino por recorrer para ello para llegar allá

P 1: revisión final.txt - 1:188 [fomentando por lo menos en los..] (141:141) (Super)

No codes

No memos

fomentando por lo menos en los grupos lo que es la investigación en mi caso en Fenómenos físicos haciendo lo que son Expo físicas o trabajando mediante encuestas para solucionar algún problema para que los muchachos analicen la situación o incentivar a los grupos a que construyen el diseño para aplicar alguna teoría que se le esté pidiendo en cuanto a física en lo que son las expos físicas pidiendo por lo menos que crea un objetivo marco metodológico que hagan una realización de Procedimientos a seguir y que busques todo lo que son los contenidos del marco referencial

P 1: revisión final.txt - 1:189 [También trabajarlo lo que es u..] (158:158) (Super)

No codes

No memos

También trabajarlo lo que es una encuesta o una entrevista con los estudiantes proponerle a ellos también sobre todo cuando se va a desarrollar el proyecto científico Explicarle todo elementos para que ellos también vayan desde su convivencia en el aula y su aprendizaje aprendiendo Cómo investigar y cómo hacer investigación.

P 1: revisión final.txt - 1:190 [sí porque hay que enseñar al e..] (188:188) (Super)

No codes
No memos

sí porque hay que enseñar al estudiante a conocer lo que está en su entorno Y tratar de que el mismo busque la solución a la problemática que tiene o que se les presentan porque tenemos que hacer de ellos seres analíticos reflexivos y que puedan más adelante ser constructores del futuro del manera proactiva que colaboran con la sociedad

P 1: revisión final.txt - 1:191 [también fomenten la investigac..] (201:201) (Super)

Codes: [enseñar investigando]
No memos

también fomenten la investigación en estudiantes para que pueden ir más allá, buscar soluciones a problemáticas, generar en ellos la curiosidad y el deseo de aprender más

P 1: revisión final.txt - 1:192 [Mayormente en pedirle al estud..] (53:53) (Super)

Codes: [enseñar investigando]
No memos

Mayormente en pedirle al estudiante que no se quede simplemente con lo que está en el libro o en lo que consigue por internet sino en tratar de ir más allá

P 1: revisión final.txt - 1:193 [le hace sentir al estudiante q..] (133:133) (Super)

Codes: [enseñar investigando]
No memos

le hace sentir al estudiante que lo que está adquiriendo le está sirviendo y si se ha llevado a cabo que los estudiantes como que investigan más de su contexto de su realidad más inmediata y van adquiriendo mucha información que nunca han obtenido de otra forma y no la encuentran en los libros sino a través de una entrevista con personas de la comunidad con autoridades y es lo más cercano a esto.

P 1: revisión final.txt - 1:194 [sería súper efectivo porque a ..] (201:201) (Super)

Codes: [transformar la práctica]
No memos

sería súper efectivo porque a medida que se investigue y se logra en la práctica docente innovar se logra que los docentes de repente vayan más allá practiquen lleven a cabo en el aula la investigación desde su investigación

P 1: revisión final.txt - 1:195 [a medida que el docente va es..] (203:203) (Super)

Codes: [transformar la práctica]
No memos

a medida que el docente va estudiando lo que es su práctica, los errores o las cosas que son de tipo tradicional le permitirá mejorar para llevar a cabo una práctica constructivista

P 1: revisión final.txt - 1:196 [quedando ésta en potestad del ..] (9:9) (Super)

Codes: [necesidad intelectual]

No memos

quedando ésta en potestad del estudiante en ir tras la búsqueda de conocimientos que muchas veces no son impartidos por los docentes con experiencia, esta sería aprendida dependiendo de la curiosidad o la necesidad intelectual que tenga el estudiante, quedando como parte de enriquecer y adquirir conocimientos que a través del tiempo pueda ejecutar y aplicarlo en la cotidianidad, por ejemplo para investigar.

P 1: revisión final.txt - 1:197 [se plantea la posibilidad de h..] (179:179) (Super)

Codes: [lineas de investigación]

No memos

se plantea la posibilidad de hacer una línea de investigación en cuanto a la institución o al contexto en el que está laborando

P 1: revisión final.txt - 1:198 [procurarán asumir una línea de..] (118:118) (Super)

Codes: [lineas de investigación]

No memos

procurarán asumir una línea de investigación, plantear problemáticas que tienen que ver con la realidad escolar

P 1: revisión final.txt - 1:199 [Si he tenido la oportunidad de..] (95:95) (Super)

Codes: [falta de estímulo]

No memos

Si he tenido la oportunidad de participar pero eso es a nivel personal, yo que he querido mejorar he tratado de evolucionar y estudiar otra cosa pero en sí, que el Ministerio me diga o mide la posibilidad de que yo investigué o que yo siga estudiando no.

P 1: revisión final.txt - 1:200 [todos los contenidos que a mí ..] (56:56) (Super)

Codes: [apoyar contenidos]

No memos

todos los contenidos que a mí me piden que dé no se adaptan a los estudiantes que yo tengo sino que tengo que ver que no es tan útil qué puedo eliminar incluir para que ellos tengan conocimientos más adaptados

P 1: revisión final.txt - 1:201 [se toman los contenidos que es..] (133:133) (Super)

Codes: [apoyar contenidos]

No memos

se toman los contenidos que establece el currículum y de allí se Procura contextualizarlos a la realidad dónde están ubicados los estudiantes

P 1: revisión final.txt - 1:202 [sí porque hay que enseñar al e..] (188:188) (Super)

Codes: [enseñar investigando]

No memos

sí porque hay que enseñar al estudiante a conocer lo que está en su entorno Y tratar de que el mismo busque la solución a la problemática que tiene o que se les presentan porque tenemos que

hacer de ellos seres analíticos reflexivos

P 1: revisión final.txt - 1:203 [fomentando por lo menos en los..] (141:141) (Super)

Codes: [enseñar investigando]

No memos

fomentando por lo menos en los grupos lo que es la investigación en mi caso en Fenómenos físicos haciendo lo que son Expo físicas o trabajando mediante encuestas para solucionar algún problema para que los muchachos analicen la situación o incentivar a los grupos a que construyen el diseño para aplicar alguna teoría que se le esté pidiendo

P 1: revisión final.txt - 1:204 [para que ellos también vayan d..] (158:158) (Super)

Codes: [enseñar investigando]

No memos

para que ellos también vayan desde su convivencia en el aula y su aprendizaje aprendiendo Cómo investigar y cómo hacer investigación.

P 1: revisión final.txt - 1:205 [ncentivar a los grupos a que c..] (141:141) (Super)

Codes: [introducir a la investigación científica]

No memos

ncentivar a los grupos a que construyen el diseño para aplicar alguna teoría que se le esté pidiendo

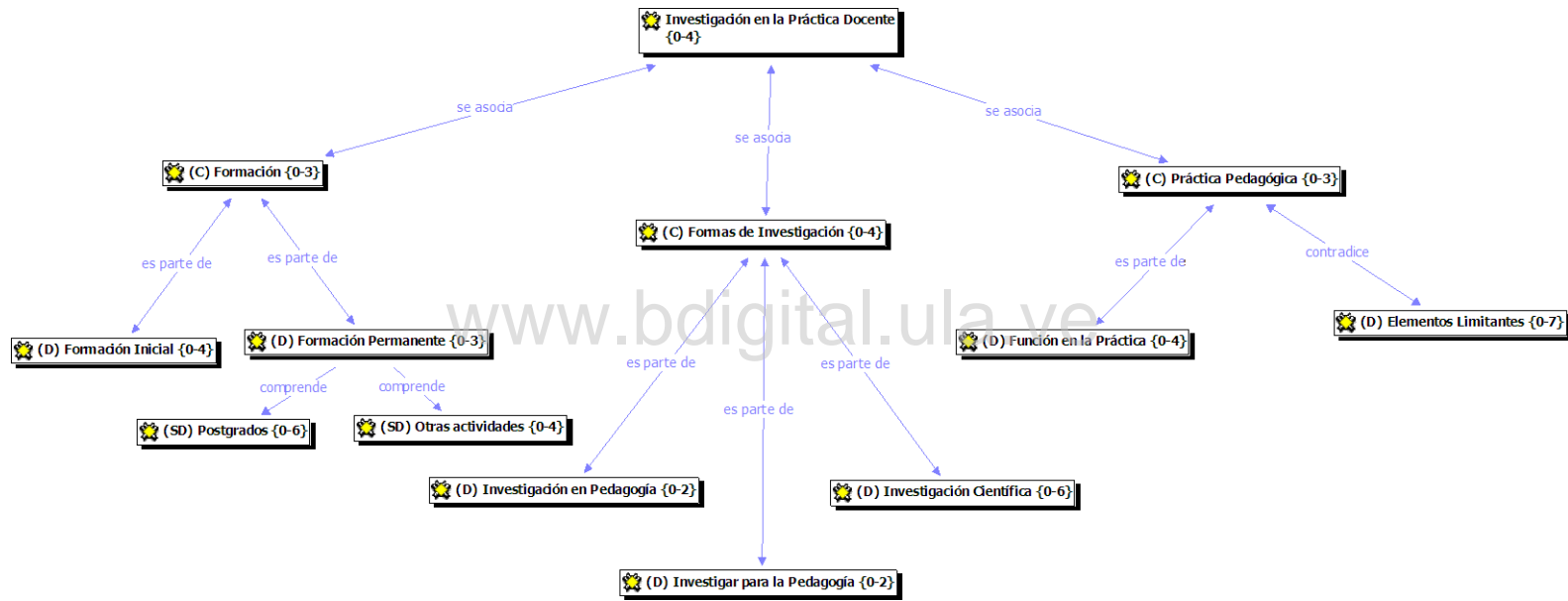
P 1: revisión final.txt - 1:206 [No, se trabaja con esa informa..] (156:156) (Super)

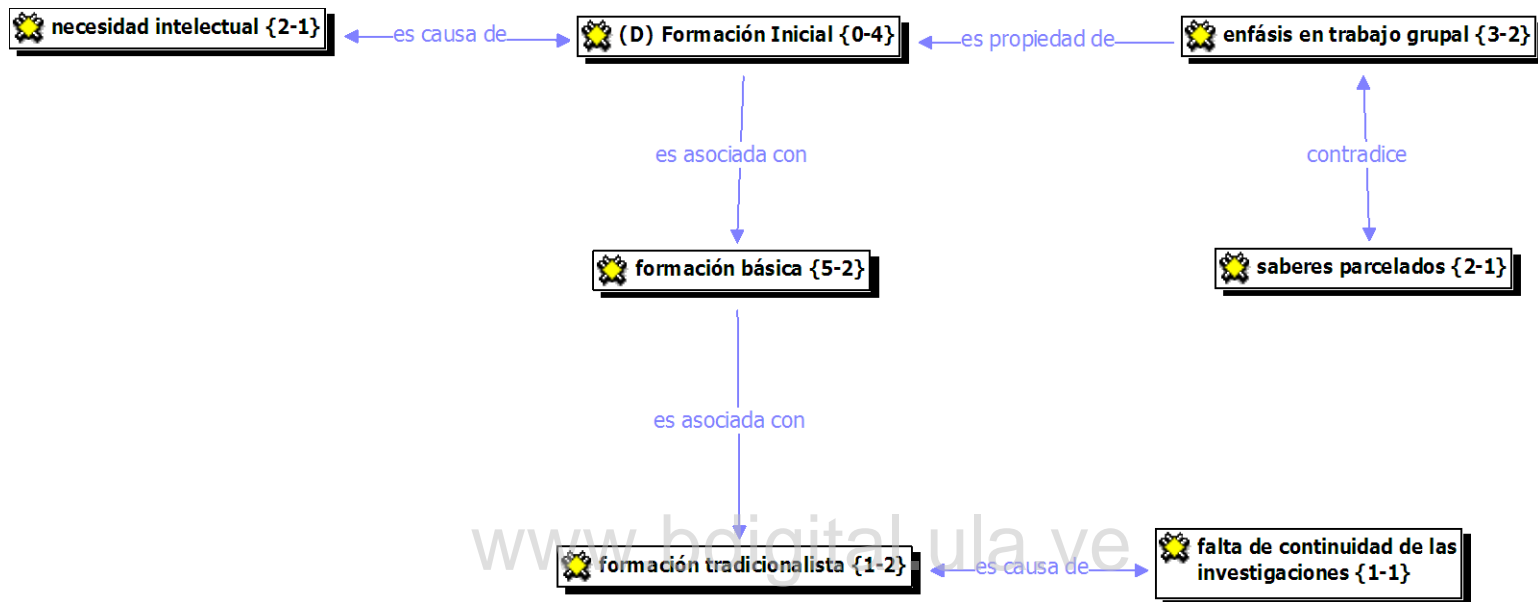
Codes: [falta de divulgación]

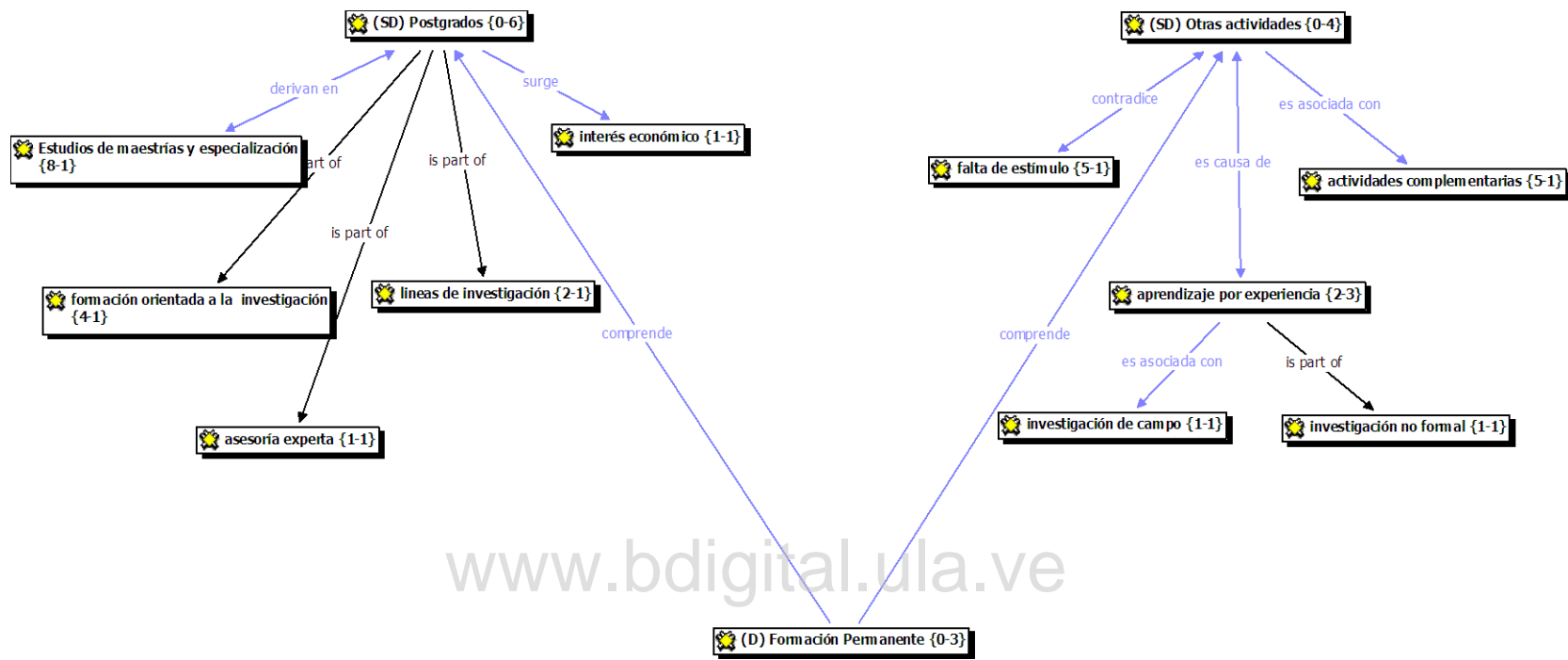
No memos

No, se trabaja con esa información en el momento que se está desarrollando la actividad, que se está desarrollando el contenido que se está estudiando, pero hasta la presente en el caso particular no he llevado un registro ni siquiera un registro Anecdótico que permita que esta información repose en algún lugar donde esté a disposición de otro grupo que quiera utilizarla

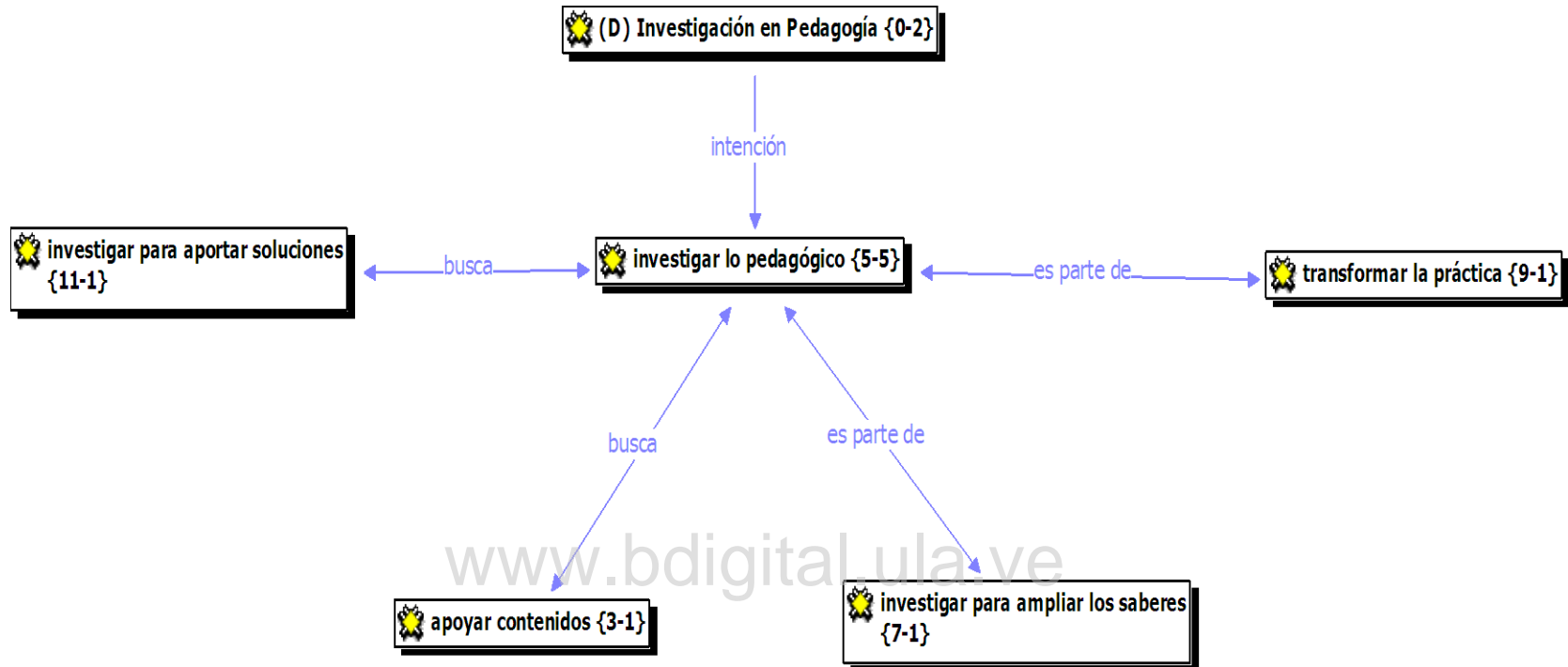
ANEXO D CODIFICACIÓN

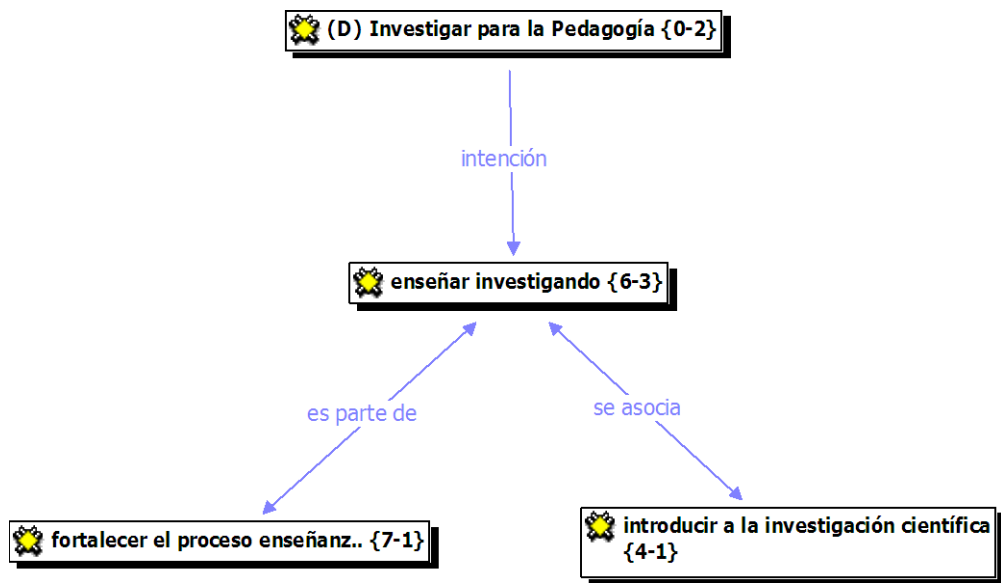




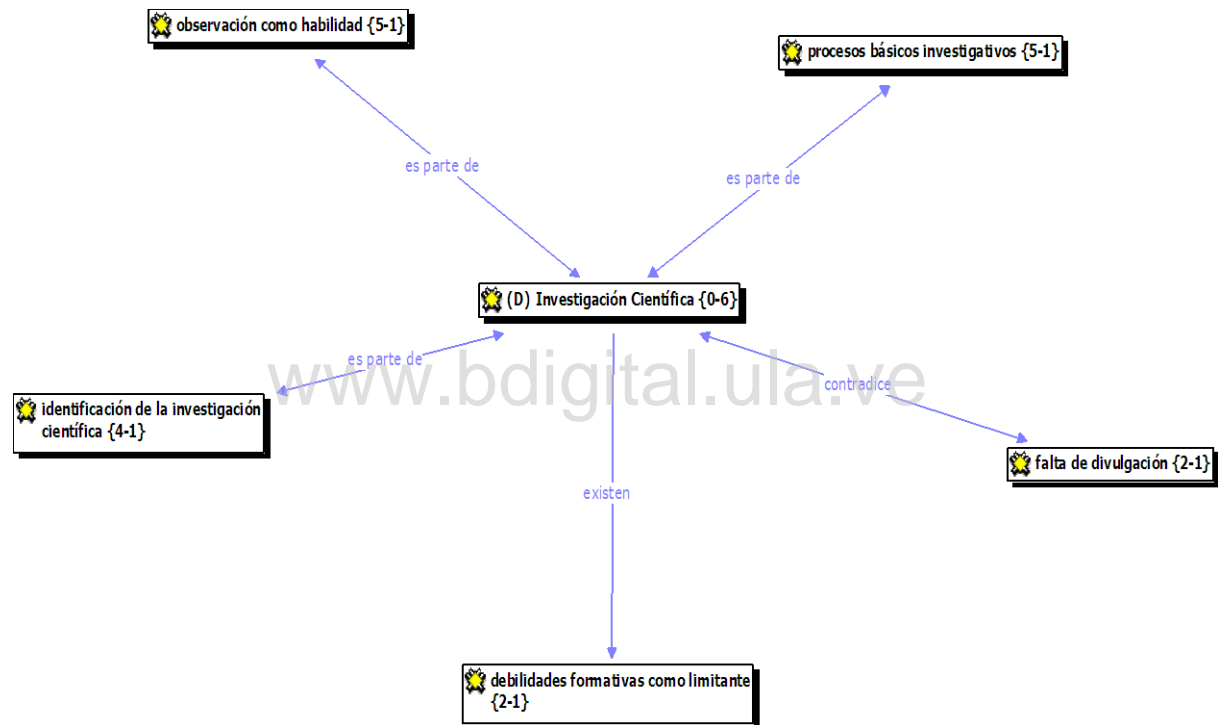


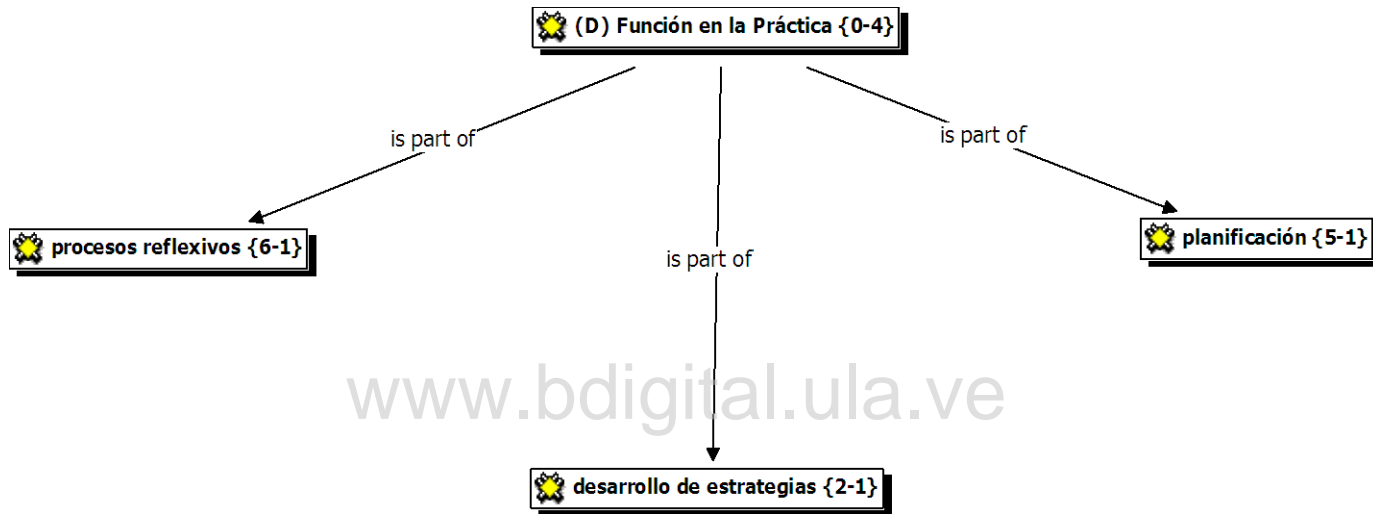
www.bdigital.ula.ve



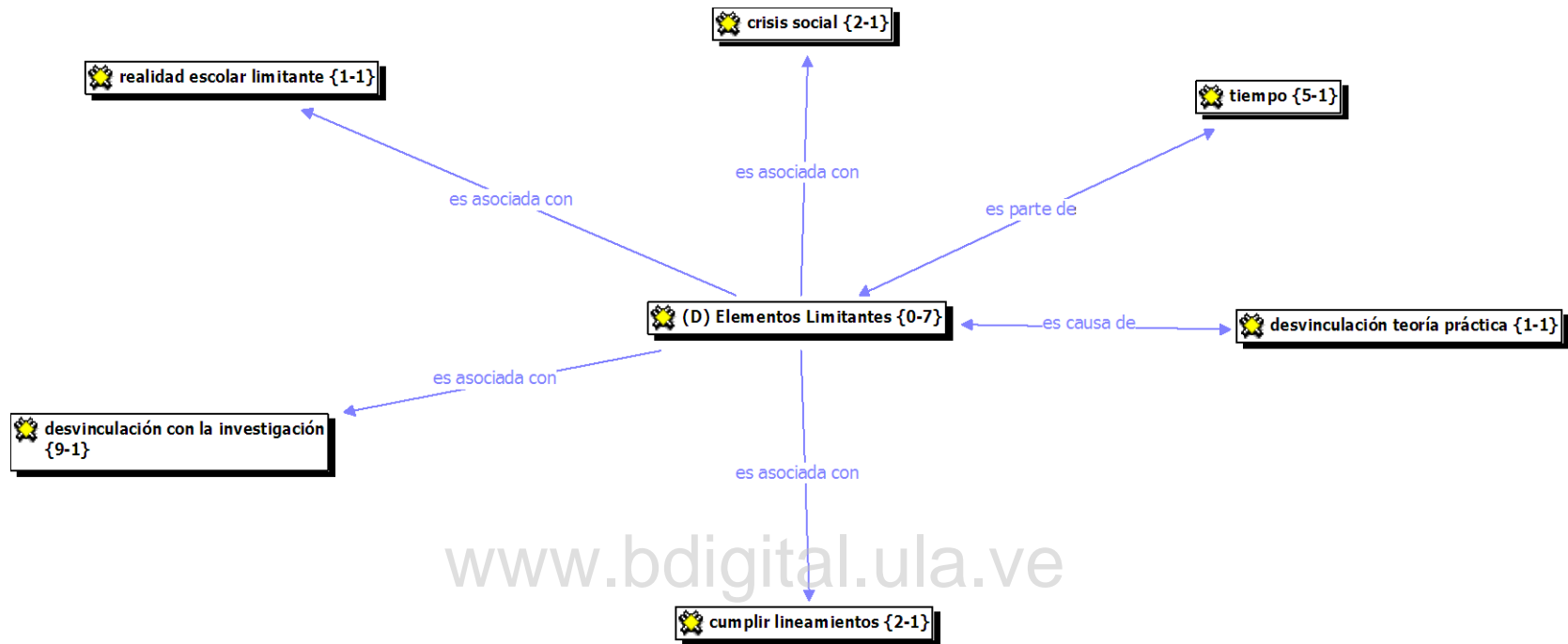


www.bdigital.ula.ve





www.bdigital.ula.ve



www.bdigital.ula.ve