

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO
“RAFAEL RANGEL”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN
DE DOCENTES INVESTIGADORES**

www.bdigital.ula.ve

**Autor: MSc. Alexander José Terán Terán
Tutora: Dra. Guillermina Ruiz**

Trujillo, enero 2016

C.C.Reconocimiento

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO
“RAFAEL RANGEL”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN
DE DOCENTES INVESTIGADORES**

(Tesis Doctoral como requisito fundamental para obtener
el Grado de Doctor en Educación)

**Autor: MSc. Alexander José Terán Terán
Tutora: Dra. Guillermina Ruiz**

Trujillo, enero 2016

C.C.Reconocimiento

DEDICATORIA

*A la Profesora Yvenne Méndez
(del NURR-ULA), quien desde
1997 ha representado para mí
un modelo de vida académica en
la docencia y la investigación.
De ella aprendí que la tarea más
humana, espiritual y política del
hombre es EDUCAR.*

www.bdigital.ula.ve

AGRADECIMIENTOS

A Dios, dador de vida: Padre, Hijo y Espíritu Santo consolador.

A la Virgen del Valle, mi Madre Celestial.

A mis honorables padres: Antonio y Diana, por darme la vida, el amor y el apoyo necesario para crecer y avanzar en la vida.

A mis hermanos Toni, Fernando, Jésika y Luis Javier, porque han sido un constante estímulo.

A la muy ilustre Universidad de Los Andes, por la formación que recibí. La exigencia valió la pena.

A la Universidad Nacional Abierta, institución que me abrió las puertas para hacer carrera universitaria y ejercitarme como docente e investigador.

Al Dr. Eduardo Zuleta, por haber traído el Doctorado en Educación a esta región trujillana.

A la Dra. Reina Caldera, por sus orientaciones al inicio de esta investigación.

A la Dra. Guillermina Ruiz (UNESR-Núcleo Valera), Tutora de mi tesis de Maestría y hoy Tutora de mi Tesis Doctoral.

A la Dra. Martha Méndez, porque desde el año 2010 ha sido la lectora externa de esta investigación y he contado con sus observaciones y sugerencias para el crecimiento investigativo.

A la Dra. Eva Pasek, por su gran apoyo y orientaciones.

A la Sra. Ivonne Umbría, Secretaria del Doctorado en Educación del NURR-ULA, por su gran apoyo y ayuda incondicional. Especialmente, por animarnos cada día en el logro de nuestras metas doctorales.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
Interrogantes.....	11
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos.....	11
Justificación e importancia de la investigación.....	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	15
Estudios previos sobre formación en investigación.....	15
Bases Teóricas.....	25
Teoría de la investigación.....	25
Teoría sobre la formación de investigadores por competencias.....	30
Tipos de competencias.....	32
Teoría sobre la formación de docentes investigadores.....	34
Limitantes en la formación de investigadores.....	38
Factores que inciden en el poco interés de los estudiantes y docentes universitarios en la investigación.....	43
CAPÍTULO III: ITINERARIO METODOLÓGICO	47
Naturaleza de la investigación.....	47
Método de investigación.....	49
Fases de la investigación.....	51
Sujetos informantes.....	55
CAPÍTULO IV: CODIFICACIÓN, CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS Y ANÁLISIS	57

Categorías y subcategorías.....	60
Categoría N° 1: “Concepciones epistemológicas de la investigación”.....	60
Categoría N° 2: “Enfoques del aprendizaje en investigación”.....	69
Categoría N° 3: “Programas de investigación”.....	75
Categoría N° 4: “Didáctica”.....	92
Categoría N° 5: “Competencias del docente investigador”.....	100
Categoría N 6: “Práctica investigativa”.....	111

CAPÍTULO V: MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INVESTIGADORES.....	121
--	------------

CONCLUSIONES.....	136
--------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
--	------------

ANEXOS.....	151
--------------------	------------

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: Competencias del Investigador.....	33
Cuadro N° 2: Categorías y subcategorías.....	59
Cuadro N° 3: Objetivos de Introducción a la Investigación.....	77
Cuadro N° 4: Tema 1 Conceptos básicos.....	77
Cuadro N° 5: Tema 2 La ciencia.....	78
Cuadro N° 6: Tema 3 Modalidades para la presentación de trabajos de investigación.....	79
Cuadro N° 7: Tema 4 Estructura del trabajo de investigación.....	79
Cuadro N° 8: Objetivos de Investigación Educativa.....	81
Cuadro N° 9 El problema de investigación.....	81
Cuadro N° 10 Marco Teórico.....	82
Cuadro N° 11 Elaboración de Hipótesis.....	82
Cuadro N° 12 Marco Metodológico.....	83
Cuadro N° 13: Técnicas de recolección, procesamiento y análisis de los datos.....	84
Cuadro N° 14: Matriz de análisis de los programas (Introducción a la investigación).....	85
Cuadro N° 15: Matriz de análisis de los programas (Investigación Educativa).....	86
Cuadro N° 16: Competencias.....	103
Cuadro N° 17: Niveles de investigación.....	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1: Pirámide del itinerario procedimental metodológico.....	52
Fig. 2: Sujetos informantes.....	56
Fig. 3: Momentos de las codificaciones.....	58
Fig. 4: El modelo.....	122
Fig. 5: Pasos para la implementación del modelo.....	134

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE DE DIAGRAMAS CATEGORIALES

Diagrama Categorical N° 1.....	68
Diagrama Categorical N° 2.....	74
Diagrama Categorical N° 3.....	91
Diagrama Categorical N° 4.....	99
Diagrama Categorical N° 5.....	110
Diagrama Categorical N° 6.....	118

www.bdigital.ula.ve

MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INVESTIGADORES

Autor: MSc. Alexander José Terán Terán/ 2016

RESUMEN

La presente investigación doctoral, tuvo como objetivo generar un modelo teórico-metodológico para formar docentes investigadores pertinentes con las necesidades socioeducativas de la nación en la carrera de Educación, mención Básica Integral del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes. Teóricamente se siguieron algunos postulados como los de Padrón (1992), (1994), (2002), (2004), (2006) para reflexionar sobre la formación en investigación y para la formación por competencias a Sanz (2010) y Tobón (2005) entre otros expertos. Metodológicamente, se asumió el paradigma cualitativo con la Teoría Fundamentada cumpliendo un procedimiento de cinco fases: 1. Reflexión; 2. Recolección de información; 3. Codificación, construcción de categorías y análisis; 4. Construcción del modelo; y 5. Comunicación de los resultados. Se empleó la técnica de la entrevista en profundidad, con una guía semiestructurada. Los informantes fueron cinco docentes de investigación y cinco estudiantes la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA. Se categorizó mediante la codificación abierta, axial y selectiva. Se hallaron seis categorías: Concepciones epistemológicas de la investigación; Enfoques del aprendizaje en investigación; Programas de investigación; Didáctica; Competencias del docente investigador; y Práctica investigativa. Dentro de las conclusiones más relevantes se logró conocer que las concepciones teóricas metodológicas sobre investigación que subyacen en los programas de estudio son multiparadigmáticas. Profesores y estudiantes coinciden en que la didáctica se planifican y desarrolla en función de los contenidos. Los informantes manifestaron que para formar docentes investigadores se requiere desarrollar un conjunto de competencias. Y finalmente se configuró el modelo para la formación de docentes investigadores que comprende cuatro (4) planos epistémicos, a saber: aspectos encontrados; actores involucrados; formación teórica; y formación metodológica. Tiene como propósito formar los nuevos docentes investigadores que respondan a las necesidades socioeducativas de la nación.

Palabras claves: Modelo, formación de docentes investigadores, competencias.

Una institución universitaria debe promover la investigación científica en todos sus niveles. Además, promocionar la conformación de grupos y líneas de investigación para que incursionen en la búsqueda constante del saber, a fin de construir conocimientos que resuelvan los principales problemas de la sociedad.

Terán (2016)

www.bdigital.ula.ve

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, el ser humano ha vivido en una constante búsqueda del saber, por esta razón ha creado diversos mecanismos para construir el conocimiento, establecer verdades y generar soluciones a sus problemas. En la mayoría de los casos, estos procesos de búsqueda que van desde la observación e indagación hasta el descubrimiento o hallazgo, se han constituido, sistematizado y desarrollado a través de la investigación.

La investigación es un proceso que parte de la inquietud del ser humano, se desarrolla de manera sistematizada a través de métodos y tiene como propósito explicar la existencia de los fenómenos. Etimológicamente se remonta a la preposición *in* y el verbo *vestigo*, que significan hallar-inquirir. La investigación toma forma cuando emergen los paradigmas en las comunidades científicas, los cuales vienen a conducir, guiar y orientar esta práctica de indagación, exploración y descubrimiento.

El auge de la investigación sistematizada ha abarcado todos los espacios del saber, desde las ciencias físico-naturales hasta las socio-educativas. Evidentemente que, cada una de ellas, han organizado un arsenal de áreas de conocimiento las cuales continúan produciendo saberes a la humanidad, de modo lógico, organizado y coherente.

En términos científicos, los procesos investigativos están orientados a la solución de problemas que emergen de los diversos sectores de la sociedad. Vural (2009:9) señala que “la investigación científica busca enriquecer el sistema de conocimientos de la humanidad... incluye la formación de conocimientos y habilidades (...) valores y capacidades para transformar el entorno, buscando soluciones a los problemas sociales”. Asimismo, en el ámbito educativo es una actividad que pretende la obtención de axiomas y resolución de problemas colectivos.

En el contexto universitario, la investigación es una función así como la docencia y la extensión. Tiene objetivos primordiales tales como: el desarrollo integral de los educandos, el avance de la ciencia y el crecimiento intelectual del ser. Además, reconduce y actualiza la búsqueda permanente del conocimiento.

En otro aspecto, el investigador es el sujeto que pretende hallar fenómenos a través del uso de diversos métodos. Se constituye como el máspreciado protagonista de esta actividad ya que tiene la imperiosa labor de iniciar, ejecutar, controlar y descubrir realidades. También, como actor de la investigación, requiere de formación y capacitación a los fines de lograr un trabajo coherente y organizado. Es por ello que, se debe promover la formación en investigación en la universidad para obtener progreso científico en las ciencias y por ende, en la educación.

Partiendo de las reflexiones anteriores, la presente investigación doctoral evidenció en la carrera de Educación, mención Básica Integral del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes en Trujillo un conjunto de debilidades que no favorecen la formación de docentes investigadores.

Igualmente, se develaron las concepciones teórico-metodológicas que subyacen en los actuales programas de investigación establecidos en el plan de estudios de la carrera, así como la influencia de la didáctica en la formación investigativa y las competencias que deben asumir los estudiantes para convertirse en docentes investigadores idóneos para generar investigación en su entorno laboral. En definitiva y con base en la problemática planteada, de las teorías desarrolladas y de las aportaciones de los informantes se configuró un modelo teórico-metodológico para formar docentes-investigadores que respondan a las necesidades socioeducativas de la nación.

Este estudio se inscribió en el paradigma cualitativo siguiendo los pasos de la Teoría Fundamentada. Metodológicamente se desarrollaron cinco fases: 1. Reflexión; 2. Recolección de información; 3. Codificación,

construcción de categorías y análisis; 4. Construcción del modelo; y 5. Comunicación de los resultados. Se tomaron como sujetos informantes a un grupo de cinco profesores activos (Grupo A) que dictan los programas de formación en investigación en la carrera de Educación, mención Básica Integral del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de los Andes, así como un grupo de estudiantes cursantes del noveno y décimo semestre (Grupo B). Finalmente, el trabajo quedó estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I: Planteamiento del problema, contiene la descripción de la problemática, objetivo general, objetivos específicos y la justificación e importancia de la investigación. En este capítulo se mostraron las debilidades halladas en la carrera de Educación, mención Básica Integral, a saber: escasas asignaturas de formación investigativa; niveles insuficientes de investigación y escasa promoción de la investigación permanente en el aula. Con base en ellas se formularon los objetivos.

Capítulo II: Marco teórico. Concentra los estudios previos sobre formación en investigación: cinco antecedentes internacionales y cuatro nacionales. También establece las bases teóricas que fundamentan el estudio. Se asumieron los postulados de Padrón (1992), (1994), (2002), (2004), (2006), Sanz (2010) y Tobón (2005), entre otros.

Capítulo III: Itinerario metodológico. Establece la naturaleza de la investigación, método de investigación, fases de la investigación, procedimiento y sujetos informantes que se dividen en dos grupos. Grupo A (A1, A2, A3, A4, A5) y Grupo B (B1, B2, B3, B4, B5). También dentro de este capítulo se declara la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos.

Capítulo IV: Codificación, construcción de categorías y análisis. Presenta la ilación de los resultados traducidos en categorías y subcategorías. Aquí se hallaron siete categorías: la formación en investigación; enfoques de la enseñanza en investigación; programas de investigación; didáctica para la formación del docente investigador;

estrategias y recursos para la formación; competencias del docente investigador; y apoyo institucional a la investigación.

Capítulo V: El modelo teórico metodológico para la formación de docentes investigadores. Constituye el producto final del estudio y busca responder a las debilidades halladas al inicio de la investigación, así como formar docentes investigadores idóneos que den respuestas a las principales necesidades de la sociedad, del Estado y de la nación.

Capítulo VI: Conclusiones. Establece la ilación final entre los aspectos planteados más relevantes, los argumentos teóricos, la información suministrada por los informantes, la categorización y los beneficios del modelo.

Finalmente, las referencias bibliográficas y los anexos.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación tiene la responsabilidad de acercar el futuro al presente. Todo docente tiene que convertirse en un investigador prospectivo para que pueda anticipar los problemas y asuma el cambio como una necesidad perentoria del sistema educativo. La educación es fundamentalmente dinámica, y por eso, debe estar dispuesta al cambio permanente.

Pietro (1976)

Las tres últimas décadas han estado signadas por notables descubrimientos y progresos científicos en diferentes áreas del saber, que han permitido dar paso a grandes cambios económicos, sociales, políticos y culturales que han transformado las bases materiales y éticas de la sociedad. En este contexto, la educación se ubica en un sitio relevante, en la cual el saber es visto como una de las claves necesarias para responder a los retos que se presentan cada día en un mundo rápidamente cambiante. Delors (1997) sostiene que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar y enfrentar los nuevos paradigmas.

Ante los cambios que la sociedad experimenta, es necesario repensar la esencia de la forma de educar y la razón de ser de la escuela, tal como lo expresa Gimeno (2006:103) es indispensable que la escuela se convierta, en un espacio "...de vivencia de la cultura y en un espacio de transmisión academicista de la cultura; nuestro objetivo no puede ser un currículo disciplinar, nuestro propósito debe ser desarrollar un currículo basado en problemas, en situaciones reales."

Estas implicaciones demuestran que la educación permite impulsar el desarrollo sostenible y equitativo de los pueblos, además de lograr la superación de las personas, el progreso del desarrollo humano y la calidad de vida en general. Asimismo, es un proceso social, producto de

la interacción humana que involucra el conocimiento y la comprensión del sujeto mediante las generaciones que enseñan a aprender a vivir.

Para que la educación en todos sus niveles obtenga avances significativos que favorezcan a la sociedad, es muy importante que exista la investigación, ya que es una función educativa que tiene como propósitos producir conocimientos científicos, culturales y tecnológicos. De igual forma, nutrir los saberes de la sociedad; mejorar la calidad de vida de las personas; resolver problemas en las esferas sociales y en el plano ambiental; formular alternativas de solución a las necesidades que demandan las comunidades; y crear un sistema de valores para la formación integral del ser humano. Esta actividad constituye a grandes rasgos un alto valor agregado para la construcción del pensamiento crítico de la humanidad.

Ahora bien, en el contexto universitario, la investigación debe estar íntimamente ligada a las funciones de docencia y extensión. Esta integración, le permitirá a la universidad lograr un óptimo desarrollo frente a la búsqueda de la verdad, la obtención de conocimientos y la resolución de problemas en la sociedad. También requiere de habilidades para diagnosticar problemas y proponer soluciones capaces de transformar las realidades sociales y mejorar las necesidades del entorno comunitario.

En este orden de ideas, es preciso resaltar que la formación de investigadores, permite la capacitación del recurso humano que busca emprender procesos de indagación y construcción de conocimientos en el ámbito de la educación. Igualmente, implica el desarrollo de estrategias teórico-prácticas y operativas que deben promoverse a través de planes, programas y proyectos en función de diversas perspectivas cognitivas, actitudinales, organizacionales, discursivas, psicológicas y ocupacionales (Padrón, 1992).

Para formar docentes investigadores debe promoverse un conjunto de competencias básicas, personales y profesionales que permitan al individuo proyectarse hacia niveles de excelencia, dispuestos al trabajo en

equipo, con suficiente creatividad para transformar sus conocimientos, generar productos, detectar necesidades dentro de las aulas y en el entorno comunitario. De igual manera, aprender a observar, formular problemas, clasificar, describir, comparar, analizar y sintetizar temáticas de su interés en el campo de la educación (Eurydice, 2002).

Según Sanz (2010) las competencias representan el componente esencial para el aprendizaje, y estas poseen tres elementos básicos que pueden definir el comportamiento real del sujeto en cualquier área: a) Conocimientos: es cuando se logra la comprensión de los saberes a partir de la lógica personal; b) Capacidad y habilidades para el conocimiento: significa relacionar, comprender e interpretar en función de la realidad; y c) Actitudes, disposiciones y valores: la conjunción de estos elementos le permiten a los seres humanos captar el conocimiento, interpretar la realidad, transformarla y mejorarla.

Formar investigadores no es tarea fácil, ya que a través del tiempo se han presentado problemas de diversa índole en el ámbito nacional e internacional, que han influido considerablemente en los espacios científicos y académicos. Entre estos podemos señalar: bajos niveles de participación en grupos de investigación; carencia de evaluación y decadente promoción de la investigación; administración burocrática y precario financiamiento; metodologías de la investigación en las carreras universitarias; desarticulación de la investigación con el entorno social y sector público; separación de las funciones de docencia e investigación; escasas políticas institucionales que despierten el interés en la investigación; ausencia de departamentos y unidades de apoyo con líneas de investigación que promuevan la actividad investigativa; insuficientes cursos para la formación de investigadores; síndrome del todo menos tesis (TMT) Calvo (2010); carente apoyo docente: escasos tutores; y dificultades personales: salud y/o compromisos afectivos (relaciones familiares).

En el plano contextual de los problemas antes descritos y partiendo de los aportes de Padrón (1992), (1994), (2002), (2006) y (2008) se considera necesario que los gobiernos de las naciones Latinoamericanas, así como las autoridades universitarias, adquieran mayor interés sobre este problema. Deben promoverse modelos, planes, programas o proyectos educativos permanentes para crear cultura investigativa, fomentar la investigación en el subsistema universitario y acreditar méritos a los docentes-investigadores que resuelvan problemas en el campo del aula de clase y del quehacer cotidiano en general.

Venezuela no escapa de las realidades anteriormente expuestas. Por tal razón, ha sido necesario centrar la mirada en el currículo en cuanto al proceso de formación de docentes investigadores en la carrera de educación con la finalidad de diagnosticar debilidades y fortalezas para descubrir las posibles alternativas que contribuyan a resolver esta problemática.

Desde esta perspectiva, se abordó el estudio en la carrera de Educación, mención Básica Integral que oferta el Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes en Trujillo (NURR-ULA), ya que a través de entrevistas realizadas al personal de la Coordinación de la carrera, así como la revisión de los documentos curriculares que reposan en los archivos de esta dependencia, se pudo evidenciar que existen: escasas asignaturas de formación investigativa; escasos niveles de investigación y carencia de promoción de la investigación permanente en el aula.

Desde el año 1997 hasta el 2010 el diagrama de flujo de la carrera de Educación, mención Básica Integral diseñado por la Comisión Curricular contempló sólo tres (3) asignaturas de formación en investigación: Introducción a la Investigación (Código II12), Investigación Educativa (Código IE12) y Trabajo de Grado.

En el año 2011 la Comisión Curricular de Educación del NURR-ULA hizo una reestructuración al plan de estudios y desplazó las asignaturas

Introducción a la Investigación del III semestre al V semestre e Investigación Educativa del IV semestre al VII. El principal criterio que dio origen a esta hazaña fue el de acercarlas al trabajo de grado ubicado en el último semestre. Cada una de estas asignaturas representan un nivel de investigación en la carrera, guardan prelación y preceden los seis niveles de prácticas profesionales que debe cursar el estudiante. Adicionalmente, la Comisión del año 2011 incorporó al plan de estudios tres programas: Lógica Matemática, Introducción al Servicio Comunitario y Servicio Comunitario, para un total de 50 asignaturas que actualmente se encuentran vigentes.

Se consideró que la carga de contenidos programáticos en formación investigativa, no son suficiente para formar docentes-investigadores. Además, no obedecen al propósito de la carrera de educación definido por la Comisión Curricular de 1997 el cual establece en su primer apartado que:

La licenciatura en educación, mención Básica Integral (...) está orientada a la formación de un profesional universitario de alto nivel, para trabajar en el Sistema Educativo venezolano, fundamentalmente en los primeros seis grados de la Educación Básica, con características y competencias en el dominio de lo teórico-conceptual, cognitivo-metodológico y administrativo para el desarrollo de la investigación y la docencia innovadora e integradora, de los conocimientos implícitos en los ejes transversales: lógica-matemática, Lengua y Comunicación, Valores y Educación para el Trabajo que conforman el currículum de las dos primeras etapas del nivel. (p.2)

Igualmente, se pudo conocer a través de la coordinación de esta carrera que el deber ser de los profesores que dictan las asignaturas de formación investigativa es motivar a sus estudiantes para el desarrollo de proyectos de investigación, sin embargo, poco se sabe si existe o no promoción permanente de la investigación en el aula.

El bajo número de asignaturas de formación investigativa, niveles de investigación insuficientes y escasa promoción de la investigación

permanente en el aula es un problema relevante, que afecta no sólo la formación integral de los estudiantes, sino que estos, al egresar de la universidad no cuentan con herramientas indispensables para hacer investigación social en el ámbito educativo donde se desenvuelven.

Así como la carrera de Educación, mención Básica Integral del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes en Trujillo, la mayoría de los currículos de las demás instituciones universitarias venezolanas que ofertan la carrera de educación, establecen la presentación de un trabajo de investigación como requisito de grado, esto significa que, el futuro profesional de la docencia, debe poseer capacidades para asumir el rol de docente-investigador en su respectiva área de conocimiento, pero lamentablemente la desarticulación de los planes de estudio en cuanto a la formación investigativa no permite egresar un docente investigador y extensionista calificado.

De la toma de conciencia de este problema, surgió la necesidad de abordar la presente investigación. El propósito consistió en generar un modelo teórico-metodológico para formar docentes investigadores en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA, como propuesta para que los egresados respondan, de acuerdo a sus competencias, a las necesidades socioeducativas de la nación. Desde esta perspectiva, se trata de construir un modelo para promover la investigación social y educativa no sólo en el Estado Trujillo sino que sea extensivo a las universidades autónomas que oferten la carrera de educación.

Para lograr los propósitos enunciados, se consideraron dos aspectos denominados: 1. Epistemología de la investigación, que hizo referencia a la producción del saber: bases filosóficas y corrientes epistemológicas; y 2. Paradigmas de la investigación que buscó sostener una visión amplia de los paradigmas emergentes. De igual manera, esta investigación dio respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las concepciones teóricas de investigación que subyacen en los programas de investigación del plan de estudios de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA?

¿Qué influencia tiene la didáctica sobre la formación investigativa de los estudiantes del noveno y décimo semestres de la carrera de Educación, mención Básica Integral?

¿Cuáles son las competencias necesarias para formar docentes investigadores?

¿Cómo es la práctica investigativa en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA.

¿Qué aspectos debe contener un modelo teórico-metodológico para formar docentes investigadores con énfasis en lo social y educativo dirigido a la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA?

Objetivo General

Generar un modelo teórico-metodológico para formar docentes investigadores pertinentes con las necesidades socioeducativas de la nación en la carrera de Educación, mención Básica Integral del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes.

Objetivos Específicos

Descubrir las concepciones teóricas metodológicas sobre investigación que subyacen en los programas de investigación del plan de estudios de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA.

Indagar la influencia de la didáctica sobre la formación investigativa de los estudiantes del noveno y décimo semestres de la carrera de Educación, mención Básica Integral.

Identificar las competencias necesarias para formar docentes investigadores.

Develar la práctica investigativa en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA.

Configurar el modelo teórico-metodológico para la formación de docentes investigadores con énfasis en los socioeducativo dirigido a la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA.

Justificación e importancia de la investigación

El presente estudio sirvió para generar conocimientos en el contexto socio-educativo, asimismo, dio respuestas a las principales debilidades descritas en el planteamiento y buscó aportar conocimientos para la formación de docentes investigadores en la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Rafael Rangel” en Trujillo. Desde esta perspectiva y a través del tratamiento permanente de la temática, se insistió en que la investigación debe ser entendida como un proceso integrado, colectivo y no personalizado.

Es importante para la academia definir y promocionar competencias básicas, individuales y profesionales en los estudiantes, ya que este hecho, coadyuva en la resolución de problemas del entorno educativo y en el plano socio-comunitario. Con el desarrollo de esta investigación, se develaron debilidades en la formación de docentes-investigadores del NURR-ULA y se establecieron mecanismos para lograr vencer la apatía y el desinterés por esta actividad.

El modelo obtenido en esta investigación puede generar diversas inquietudes, reformas y debates en el NURR-ULA, en virtud de que establece los aspectos necesarios para formar docentes investigadores que respondan a las necesidades socio-educativas del entorno. También promueve mecanismos para motivar, socializar y desarrollar la actividad investigativa y puede ser extensivo a otras universidades que formen docentes en Educación, mención Básica Integral.

La sociedad venezolana, requiere actualmente que las universidades promuevan planes y programas de capacitación acordes con las principales necesidades del país, especialmente modelos de formación en investigación para que optimicen los logros en el contexto educativo y sea más viable la solución de problemas en el aula de clase como en otros espacios de cambio cultural, ecológico y científico.

La formación investigativa ocupa un lugar importante en otras naciones del contexto Latinoamericano, ya que se tiene la concepción de que a mayor número de investigadores mayores son los aportes para el crecimiento científico, cultural, político, ambiental, turístico y de salud de la comunidad. Tal es el caso de Colombia, con los programas de formación "*Semilleros de Investigación*" exige a las instituciones educativas en todos sus niveles desarrollar proyectos de investigación por aula.

Es indispensable desarrollar estudios de alto nivel que estén articulados con el entorno social y de manera progresiva den respuestas a las expectativas de la sociedad venezolana. Generar mecanismos para promover la investigación en educación permitirá a los docentes el uso correcto de las metodologías, paradigmas y la difusión de procesos investigativos en las aulas y en la comunidad.

Es de suma importancia despertar interés por la investigación. Para ello se insiste en la búsqueda de políticas institucionales que tengan como propósito promover y desarrollar una amplia cultura investigativa en la universidad venezolana, tal y como lo plantea Padrón (2002).

Desde el punto de vista teórico, el presente estudio aporta un modelo fundamentado que servirá incluso como base para posteriores investigaciones en el campo de la educación. Para ello se han tomado en cuenta los postulados de Padrón (1994), (2002), (2004) y (2006), Sergio Tobón (2005) y María Luisa Sanz (2010), también de las aportaciones de los informantes y de la paridad teórico-metodológica planteada al inicio de la investigación.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

No llamo ciencia a los estudios solitarios de un hombre aislado. Sólo cuando un grupo de hombres, más o menos en intercomunicación, se ayudan y se estimulan unos a otros al comprender un conjunto particular de estudios como ningún extraño podría comprenderlos, [sólo entonces] llamo a su vida ciencia.

Charles S. P. (1914)

Estudios previos sobre formación en investigación

La necesidad de buscar explicaciones sobre los distintos problemas que se presentan en relación con la formación de docentes investigadores y el deseo de ofrecer alternativas de solución, han hecho que estudiosos del tema, tanto nacionales como internacionales, hayan orientado sus trabajos hacia el proceso de investigación, el perfil del docente investigador, el papel del docente en la promoción del investigador, entre otros aspectos vinculados a esta actividad. En tal sentido y con el propósito de brindar diversos aportes al proceso de construcción de esta tesis doctoral, se tomaron en consideración los siguientes estudios internacionales:

Ugarte (2013), desarrolló una tesis doctoral intitulada “La formación de investigadores en educación”, en la Universidad San Antonio Abad del Departamento del Cuzco en Perú (UNSAAC). Tuvo como objetivo principal crear un programa para formar investigadores en educación. Metodológicamente se inscribió dentro del paradigma cuantitativo específicamente como una investigación proyectiva. Las bases teóricas de este estudio fueron el constructivismo y cognitivismo basado en competencias.

Para el autor, la formación de investigadores en educación aspira la capacitación de docentes altamente calificados así como la dotación de estrategias metodológicas que les permitan generar con eficiencia alternativas de solución para solventar los principales problemas de la colectividad. A modo de conclusión, el autor estimó necesario aplicar la propuesta en la UNSAC y muy específicamente en los alumnos de educación ya que los capacita en el ámbito de la investigación social y les permite desarrollar un nivel elevado en la proyección de alternativas ante las demandas de la sociedad peruana. Como resultado del estudio, se puso en práctica dicho programa de formación investigativa en los estudiantes del octavo, noveno y décimo semestre, en la cual desarrollaron proyectos que atendieron las necesidades halladas en las instituciones donde realizaban sus prácticas educativas. De esta manera, el trabajo respondió a la problemática diagnosticada y posteriormente planteada por el autor.

La investigación de este autor se convierte en un antecedente teórico-práctico para el presente estudio, ya que gran parte de el se fundamenta a partir de la formación por competencias. Las conclusiones del autor, generaron un importante aporte puesto que desarrolla conceptos prácticos los cuales fueron tomados en consideración para profundizar y ahondar sobre los elementos que deben estar presentes en la formación investigativa. Especialmente porque es un programa para quienes se forman en el ámbito de la educación. La principal relación que existe entre ambas investigaciones radica en que están dirigidas a formar investigadores y contribuir a las necesidades demandadas por la sociedad.

Bonilla (2013) realizó su tesis doctoral titulada “La investigación social: formando hacedores de soluciones” en la Universidad de Antioquia del Departamento de Antioquia-Colombia. Metodológicamente fue en estudio descriptivo y tuvo como objetivo general describir las competencias del investigador social frente a la coyuntura nacional.

Teóricamente partió del humanismo y cognitivismo para luego describir las competencias que debe asumir el investigador social a fin de responder a la coyuntura nacional y generar así propuestas de solución.

El autor concluye su tesis doctoral declarando que para formar investigadores sociales se deben poner en práctica una serie de módulos de aprendizaje por competencias, a fin de que el educando conozca mediante la capacitación cuáles son las actitudes que tiene que adoptar para lograr convertirse en un promotor de soluciones efectivas a los problemas de la humanidad. Como resultados, describe una muestra suficiente de competencias cognitivas que deben desarrollar los indagadores para abordar investigaciones prácticas que permitan resolver problemas en la sociedad.

En concordancia con los planteamientos de Bonilla, la presente investigación asume que es necesario desarrollar competencias en el investigador social, con el propósito de que practique diversas actitudes frente a los procesos investigativos y de esta forma logre la eficiencia en el campo de la indagación. En ese sentido, el principal aporte de este antecedente es que suministró una lista de competencias las cuales fueron objeto de revisión y análisis.

Araya (2013) desarrolló una investigación titulada “Nudos para la formación de investigadores en Educación: Una posible propuesta”. Este trabajo fue llevado a cabo en la Universidad Nacional de San Luis de Argentina. Tuvo como objetivo general diseñar una propuesta para la formación de investigadores en Educación en el Nivel Superior Universitario en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Metodológicamente se registró como una investigación documental y abordó los postulados teóricos del cognitivismo, con el fin de conocer a profundidad el desarrollo de los aprendizajes en investigación, especialmente para determinar la forma de cómo los estudiantes adquieren, desarrollan y aplican los conocimientos.

El estudio en cuestión, buscó responder a los diversos problemas que se estaban suscitando en las prácticas investigativas. Además, reflexionó sobre la formación de investigadores en ciencias sociales y cómo éstas, están presentes dentro de las prácticas investigativas de los estudiantes de pregrado y posgrado. Igualmente, generar diversas reflexiones sobre los conceptos de formación de la investigación y la construcción de una propuesta como modelo para la formación de investigadores en educación. A este tejido teórico-conceptual le llamó nudos. Como resultados, el autor demostró que la formación en investigación es considerada un efecto que debe producir el nivel de postgrado, dándole escasa importancia al pregrado. Adicionalmente aseveró que la modalidad de formación en investigación está centrada en cursos obligatorios de metodología de investigación cuyos contenidos se centran en lo instrumental y epistemológico. Por otra parte, el modelo diseñado para la formación de investigadores agrupa un conjunto de elementos que permiten anudar la dimensión instrumental-metodológica y epistemológica con la dimensión política-social para generar soluciones acertadas ante los principales problemas de la humanidad.

La investigación de Araya (2013) constituyó un aporte teórico de elevada importancia, ya que aborda problemas relacionados con la problemática planteada por el presente estudio, especialmente los que tienen que ver con los programas formativos los cuales son considerados insuficientes y desligados de la realidad social-política de la nación venezolana. Anudar las dimensiones metodológicas e instrumentales de la investigación con la demanda de la sociedad, significaría una formación de investigadores eficiente y garante en la construcción de alternativas ante los principales problemas que surgen en la colectividad.

Cepeda (2010) realizó un estudio titulado “Semilleros de investigación” en la Universidad de Antioquia del Departamento de Antioquia-Colombia. Tuvo como objetivo principal crear espacios para formar investigadores desde el enfoque analítico, mediante componentes

interdisciplinarios que promuevan el trabajo grupal investigativo. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, específicamente se identificó como un estudio factible, la misma permitió direccionar la búsqueda de fundamentos filosóficos y antecedentes históricos para desarrollar y conformar la propuesta. Teóricamente partió del constructivismo para demostrar dos grandes aspectos: 1. En investigación las ideas se constituyen como problemas objeto de estudio a partir de la construcción de las mismas; y 2. La cooperación investigativa se da a partir de la constitución de grupos y equipos de trabajo. El principal antecedente de la propuesta fue la necesidad manifiesta y activa de formar una cultura investigativa, que estuviera encaminada a solventar a través de la reflexión, sistematización y disciplina, los problemas que hayan sido reconocidos por estudiantes inquietos, por su puesto, de manera académica y científica. Como resultados de esta investigación, se logró la conformación de equipos investigativos de alumnos de diversas modalidades e incluso de diversas concepciones e ideales. Todo esto permitió realizar encuentros periódicos en los cuales los participantes exponen los avances de sus investigaciones y las experiencias.

A manera de conclusión, el autor estimó que la ejecución de la investigación transdisciplinaria contribuye a la formación de jóvenes investigadores que se adentren en la investigación social. En consecuencia, se han realizado diversos encuentros de semilleros de investigación en diversos departamentos de Colombia y esto, ha fortalecido y prolongado la propuesta. De la misma manera, ha logrado un impacto interesante en las algunas universidades colombianas que dan excelente frutos, debido a la incursión de los estudiantes en el ámbito de la investigación. Como aporte a la presente investigación, es posible señalar que la propuesta “Semilleros de investigación: Formadores de comunidades científicas”, constituyó un alto valor informativo, sobre todo, porque hace un paneo de las experiencias vividas en universidades colombianas en cuanto a formación en investigación. En dicha nación,

desde 1992, el Estado ha reconocido la importancia y el papel que tienen las universidades en la formación de investigadores.

El país colombiano, concibe que los estudiantes en proceso de formación deben dotarse de herramientas, para que logren enfrentar la diversidad de problemas que posee el aparato social. Por tanto, existe una correlación entre los semilleros de investigación y la tesis en desarrollo, ya que ésta última, contempla en su propósito, formar investigadores desde el nivel de pregrado en la carrera de educación integral, con una visión social académica e institucional, para egresar docentes investigadores que responda a las necesidades del país desde las aulas donde laboran.

Umaña (2008), publica en Costa Rica un estudio titulado “Reflexiones sobre el diseño curricular por competencias en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica” (U.N.E.D). Metodológicamente, la autora desarrolló un estudio crítico-reflexivo que tuvo como propósito destacar en la comunidad universitaria la necesidad de incorporar estrategias para vincular la educación con la sociedad, a fin de que los educandos tengan pertinencia con el contexto social y sus necesidades. Como cimiento teórico utilizó los principios de la formación por competencias para validar la propuesta de fondo. Como resultados, la autora demostró que las competencias profesionales se originan como una opción para responder a las demandas sociales, que son las bases para diseñar modelos educativos óptimos y pertinentes. Además logró que la U.N.E.D abriera espacios para la reflexión sobre la factibilidad de modelos educativos, que estén destinados al análisis de las competencias.

El estudio realizado en Costa Rica, generó una inquietud interesante a esta investigación, puesto que motivó el deseo de desarrollar espacios de discusión en las universidades, a fin de abordar la problemática de formación en investigación; además permitió

reflexionar sobre los modelos educativos y la pertinencia de las competencias profesionales con la coyuntura social.

En Venezuela, las investigaciones sobre formación en investigación se han centrado especialmente en la formación de formadores, así como también en resaltar la importancia de la revisión curricular para tales fines. Por ejemplo:

García (2013) desarrolló una investigación doctoral la cual tituló “Ejes estratégicos para la formación investigativa y transformación de proyectos de aula”. Tuvo como objetivo general diseñar ejes estratégicos para la formación investigativa y transformación de proyectos de aula en los estudiantes de la carrera de educación de la UCV. Metodológicamente se inscribió como una investigación acción participativa y como argumentación teórica utilizó los aportes del humanismo para explicar que en todo proceso de formación y cambio es indispensable tomar en cuenta las potencialidades, valores y aspiraciones del ser que se educa y el desarrollo de las actitudes en cualquier contexto para abordar realidades. Como resultados, es posible indicar que la puesta en práctica de los ejes estratégicos, permitió a los pasantes de la carrera de educación de la UCV hacer una profunda revisión de los proyectos de aula en las instituciones donde ejecutaban sus pasantías y partiendo de los mismos, lograron transformarlos en proyectos que respondieran a las principales necesidades de los educandos.

Para algunas escuelas del Distrito Metropolitano esta investigación constituyó un gran aporte educativo. Los docentes de aula manifestaron que dichos ejes estratégicos permitieron visibilizar las diversas inquietudes de los niños y niñas, logrando de esta manera direccionar los proyectos de aula para transformarlos en proyectos atractivos, de mayor interés para los educandos y generadores de alternativas ante las principales necesidades de formación.

Es indispensable destacar que la investigación de García (2013) perfiló los ejes estratégicos desde dos campos isotópicos: ejes teóricos y

prácticos. Desarrolló además un conjunto de estrategias las cuales argumentó partiendo desde la teoría humanista y cognitivista. En tal sentido, es asumida por la presente investigación en virtud de que permite dar una mirada a los postulados teóricos con los cuales fueron contruidos los ejes y asimismo detallar los elementos investigativos que intervienen para la transformación de los proyectos de aula.

Telleria (2007) realizó un estudio titulado “La investigación como eje articulador del modelo constructivista de aprendizaje: Experiencia en formador de formadores” en la ULA Estado Mérida. Tuvo como propósito diseñar una propuesta pedagógica llamada “Memoria de Grado”. La metodología de este estudio que se insertó como investigación acción, buscó idear la estructura de un Seminario para la carrera de Educación Integral, a fin de permitirles a los estudiantes de la mención Ciencias Físico-Naturales, presentar sus experiencias alumno-docente, en las que ellos indicaban sus principales debilidades e inquietudes, tanto en forma individual como en forma grupal. Todo esto, a fin de definir el problema de investigación, plantearlo y tomar posición práctica del mismo. Tomó como base teórica los postulados del constructivismo para explicar y profundizar las experiencias de aprendizajes y construcción de saberes.

El seminario anteriormente descrito, es considerado como el eje fundamental para la formación del futuro docente. Su base filosófica es la pedagogía interactiva, que promueve según la autora, la confianza recíproca y el respeto mutuo entre el facilitador y el alumno. Bajo esa concepción, el estudiante estará en capacidad de adquirir conocimientos altamente efectivos, a fin de elaborar proyectos individuales e iniciar procesos de investigación. En el desarrollo de la propuesta, se observa claramente cuál es el papel del facilitador durante el avance del Seminario, indicando que éste, debe guiar y enriquecer las ideas planteadas por los estudiantes, a tal fin, el mediador del aprendizaje, debe actuar bajo un perfil flexible, que promueva la libertad de pensamiento y la acción investigativa. Los resultados de la investigación, permitieron

conocer que el desarrollo de la propuesta desde sus inicios, buscó instaurar una escuela de educación creadora de conocimientos, promotora de la investigación y formadora de estudiantes que estén en capacidad de plantear problemas y solucionarlos. Además de lo expuesto, tuvo un enfoque constructivista de enseñanza y aprendizaje.

El estudio realizado por la autora, constituyó un aporte importante a la actual investigación, porque se corresponde con la intencionalidad de la propuesta conceptual que se desarrolla en este capítulo. Otra de las razones por la cual el estudio de la autora ha sido citado, es por el propósito que contempla, ya que busca formar investigadores en pregrado a partir de la experiencia docente-facilitador en la carrera de educación. De la misma manera, en la presente investigación se busca formar investigadores.

Uribe (2007) realizó una investigación intitulada “La andadura sobre la investigación universitaria” en el Estado Mérida-Venezuela. Este trabajo, tuvo como propósito afrontar la complejidad de la enseñanza universitaria actual a través del discurrir investigativo. Metodológicamente, se insertó como un estudio de tipo documental y reflexivo, en el que introduce una filosofía educativa inédita y emergente a fin de orientar la investigación. Teóricamente utilizó los aportes del cognitivismo para conocer cómo se da la formación y ahondar sobre las maneras de adquisición del aprendizaje, comportamientos y asimilación. El desarrollo de este estudio, destacó cuatro estadios importantes sobre la labor crítica-reflexiva de la actividad de la docencia universitaria en Venezuela y en Latinoamérica. El primero, es la problematización general de la tarea docente; el segundo, corresponde a la docencia como proceso constructivo del conocimiento; el tercer estadio epistémico es la docencia como instrumento ético y finalmente el cuarto atiende la docencia como investigación propiamente dicha. Como resultados, el autor determinó que la investigación es la columna vertebral de todo proceso de formación; además la calidad de la docencia investigativa se puede lograr a partir de

la puesta en práctica de los cuatro estadios epistémicos que el mismo autor presenta y a manera de recomendación, considera que es ineludible permanecer constantemente en el ámbito de investigación educativa para la prosecución en la formación.

El trabajo anteriormente citado, se convirtió en otro aporte atractivo para este estudio, especialmente porque permitió entender que el camino de la investigación educativa, es complejo y en dicha complejidad es ineludible reconocer y atender las principales expectativas, así como requerimientos del ser humano. Además, se tomó como punto de partida la docencia, ya que el estudio se realiza desde el contexto educativo, por lo tanto guarda una abismada conexión, con los estadios epistémicos propuestos por el autor.

Molina (2007) presentó un trabajo de ascenso titulado “Ejes transversales en el currículo universitario: experiencia en la carrera de derecho” en la ULA Estado Mérida. El objetivo fundamental de este estudio, fue resaltar el significado de los ejes transversales en el currículo universitario y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario, debido a su dinámica globalizadora e integradora de los aprendizajes. La metodología que utilizó la investigadora se insertó como estudio crítico-analítico-reflexivo y le permitió desarrollar un profundo análisis, acerca de la conceptualización de las estrategias a promover para su operacionalización, así como también, describir las dificultades de su inserción en la Carrera de Derecho que se administra en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”. Las bases teóricas de este estudio fueron los postulados del humanismo para entender la integralidad del ser y su desarrollo educativo. Como resultado de la investigación, la autora distinguió los ejes transversales como ejes temáticos, que surgen de las necesidades del contexto ínter y extra universitarios de los participantes, que a su vez, deben adaptarse en los procesos de formación de los alumnos y donde se tome en cuenta las diversas actitudes de los docentes.

Se consideró que este estudio, abrió una nueva arista a la presente investigación, en virtud de que, toda formación universitaria, se desarrolla mediante un currículo estructurado, en tal sentido, se tomó en cuenta, ya que en la carrera de educación integral, se hace ineludible hacer una revisión exhaustiva, para relacionar los perfiles de la carrera con los roles que actualmente están desempeñando los docentes y constatar en qué medida se corresponden.

Esta reducida muestra sobre algunos estudios previos, representaron un conjunto de aportes importantes, ya que permitieron dar una mirada al contexto internacional así como nacional sobre la formación de docentes investigadores. Dichos estudios, mostraron también cuáles son los factores epistémicos que están inmersos en los modelos de formación investigativa.

Bases Teóricas

Para la configuración del modelo teórico-metodológico sobre formación de docentes investigadores en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA, fue necesario estudiar tres teorías sobre investigación: Teoría de la investigación, Teoría sobre la Formación de Investigadores por Competencias y Teoría sobre la Formación de Docentes Investigadores.

Teoría de la investigación

Para Padrón (1992) la investigación es una acción social que se desarrolla de manera individual y/o grupal teniendo como objetivo primordial la búsqueda de respuestas a problemas trascendentales mediante la construcción de tejidos teóricos frente a un fenómeno objeto de estudio. Por otra parte, señala que es una actividad sistematizada la cual parte de la inquietud humana, la observación, la especulación y el método para generar conocimientos no conclusivos que pretenden resolver problemas en la colectividad.

En su teoría, el autor nos presenta una serie de características que definen la investigación: 1. Es compleja debido a que es una acción propiamente humana; 2. Es interdisciplinaria porque se desarrolla desde múltiples ópticas del saber; 3. Es colectiva ya que integra grupos o equipos de individuos que versan sobre un mismo fenómeno; 4. Es diversa por sus enfoques epistémicos, es decir, se adhiere a los paradigmas establecidos por las comunidades científicas; y 5. Es recursiva debido a las aproximaciones sucesivas frente a la búsqueda de la verdad.

Adicionalmente, Padrón (1994) manifiesta que para comprender la investigación hay que reconocer tres grandes principios, a saber:

Principio humanista-filosófico: el humanismo se refiere al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona (Hernández, 1998). Esta concepción, destaca la importancia del valor humano, especialmente de la razón, de la conciencia y del espíritu mismo del ser. Por su parte, Fernández (1999) recalca que todo estudio de orden cualitativo, debe desarrollarse en torno al hombre, en su hacer y en su pensar, con el fin de presentar modelos de vidas y de cotidianidad desde la óptica filosófica científica. Los procesos investigativos se constituyen para percibir necesidades, aspiraciones y dificultades.

Principio constructivista: la filosofía del constructivismo, denominada en algunos contextos académicos como principio constructivista, posee cuatro categorías de análisis que buscan la comprensión del desarrollo y construcción del conocimiento: 1) El constructivismo: Contempla el desarrollo de elementos articulados en la construcción del conocimiento; 2) Aprendizaje significativo: Permite al sujeto la reconstrucción del conocimiento a partir de lo que conoce con lo ya conocido; 3) Esquema de conocimiento: Plasma las ideas y percibe el recorrido metodológico dentro de la búsqueda del saber; y 4) Interactividad: Relaciona el objeto conocido con el sujeto cognoscente. Dichas categorías, reconocen que los contenidos, así como los saberes

culturales construidos socialmente y la función del facilitador, son los principales elementos que deben estar presentes en cualquier proceso de aprendizaje (Barraza, 2002). Dentro de los procesos de investigación, el constructivismo busca describir, analizar y comprender los fenómenos en estudio.

Principio cognitivista: a mediados del Siglo XX, los teóricos del aprendizaje iniciaron una revolución de nuevos modelos que dejan a un lado el interés por el conductismo. Desde entonces, los expertos acentúan el deseo por conocer los procesos cognitivos más complejos como el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información (Snelbecker, 1983). A través del tiempo, el cognitivismo se constituye como un movimiento que postuló una teoría la cual se opone al conductismo, a razón de enfatizar y definir los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Busca comprender los procesos de aprendizajes en el sentido de cómo los sujetos reciben la información, la organizan, almacenan, localizan y asimilan en el campo de estudio.

Asimismo, Padrón (1992) indica que en todo proceso de investigación siempre van a estar presentes las diversas posturas paradigmáticas, y dependiendo del posicionamiento del investigador, se partirá de los siguientes enfoques dicotómicos: el empírico-racionalista; realista-idealista; dogmático-escéptico; empirista-inductivo; racionalista-inductivo; y fenomenológico-introspectivo.

Enfoque empírico-racionalista: el conocimiento obtenido a través de los sentidos y la experiencia se conoce como empirismo. En cambio, en el racionalismo, el conocimiento viene a ser el producto de los pensamientos y el razonamiento.

Enfoque realista-idealista: frente al realismo, el investigador hace su propia interpretación de los hechos y el contexto o realidad siguen sin alterar su esencia. En el idealismo, el conocimiento se realiza mediante la

construcción mental de los hechos, es decir, el sujeto actúa como percibe el mundo que lo rodea y no como es en la realidad.

Enfoque dogmático-escéptico: el dogmatismo busca que la investigación sea verdadera o falsa independientemente del contexto, creencias e ideas. Mientras que el escepticismo busca probar que el conocimiento sea verdadero (Padrón, 1991).

Enfoque empirista-inductivo: posee una condición de pensamiento sensorial por una disposición específica y objetiva de las cosas, así como un lenguaje numérico y referencias de validación de la realidad objetiva. Concibe la interpretación del todo (mundo-cosmos) tal y como es, parte del conocimiento objetivo (Pasek y Matos, 2006).

El enfoque racionalista-deductivo: el conocimiento científico surge de lo abstracto y con un elevado nivel de universalidad. La aproximación a una verdad o axioma parte de referencias intersubjetivas (Pasek y Matos, 2006).

El enfoque fenomenológico-introspectivo: como método busca la vivencia, interacción y participación de los sujetos que producen el conocimiento (Pasek y Matos, 2006).

De igual forma, Padrón (1992) señala que actualmente la investigación se ha convertido positivamente en una forma global de estudiar fenómenos comunes y por ende, ha aglutinado grupos académicos cuyos integrantes mantienen entre sí contactos virtuales o materiales relacionados con los objetos de estudio. Desde esta perspectiva, se considera que todo individuo que aspire desarrollar un tema de estudio se sumerge en una red temática y problemática en la que también trabajan otros sujetos. Este complejo temático-problemático en que se inscribe un investigador se concibe como un programa de Investigación.

Según el autor, todo programa de investigación en torno a un problema global puede representarse en cuatro niveles: *descripciones, explicación, contrastación y aplicación*. En primer orden, se hacen las

observaciones y los registros; en segundo lugar se establecen las relaciones de interdependencia entre las distintas clases de hechos adscritos a esa realidad bajo estudio o que indiquen por qué esos hechos ocurren del modo en que ocurren. El tercero evalúa o valida las explicaciones y modelos teóricos construidos en el nivel anterior, con el objeto de establecer respaldos de confiabilidad para los productos elaborados dentro de la secuencia. Y, finalmente, los conocimientos teóricos se convierten en tecnologías de intervención sobre el medio o de transformación del mismo.

En concordancia con lo antes explicado y partiendo de los enfoques teóricos de Padrón (1992), a continuación se describen las características que presenta todo sujeto que aborda un programa de investigación:

Estilo de pensamiento: cada investigador se diferencia por un estilo individual de pensar y la forma de buscar las respuestas a los enigmas que se le presentan mediante su estilo sensorial (forma de percibir), estilo intuitivo (capacidad de intuición) y estilo racional (capacidad de razonamiento).

Orientación contextual: esta orientación está basada en la manera cómo el investigador asimila y acomoda los eventos de la realidad en su estructura cognitiva dentro de la búsqueda científica.

El lenguaje: es la forma de comunicación o elaboración de códigos que tiene el investigador para expresar y escribir sus pensamientos para él y para los demás a través de un lenguaje numérico-aritmético, verbal y lógico- formal.

Vía de conocimiento: las vías de conocimientos se desarrollan mediante la inducción y la deducción.

Referencia de validez: todo conocimiento debe ser analizado, criticado y sustentado por juicios que varían de un individuo a otro (estilo de pensamiento) y referenciado desde el punto de vista del objeto universal (cosas visible, palpable de la realidad).

Finalmente, Padrón (1994) insiste en su teoría que todo investigador para lograr sus propósitos planteados asumirá cualquier postura paradigmática (cuantitativa, cualitativa o emergente) dependiendo de las pautas, reglas, normativas y procedimientos que mejor se adapten a sus creencias y concepciones. En suma, afrontará problemas centrales dentro del contexto social, ejecutará procesos metodológicos y argüirá sobre lo epistemológico para hallar soluciones efectivas a sus planteamientos.

Teoría sobre la formación de investigadores por competencias

La formación basada en competencias constituyó una teoría relevante para la presente investigación, ya que aborda los procesos significativos que se dan en la construcción del conocimiento y la puesta en práctica de las habilidades humanas. Desde esta mirada ontoepistémica, es posible indicar que existen diversos teóricos tales como Bunk (1994), Gómez (1997), Ouellet (2000), Begoya (2000), Tobón (2001) y Vasco (2003), los cuales han argüido considerablemente sobre la definición del vocablo competencia, sin embargo, una de las axiomas teóricos más precisos corresponde a Gonezi (1996) quien afirma que se refiere a una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combina conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que abordar en determinadas situaciones.

Por su parte, Sanz (2010) afirma en su teoría que las competencias poseen tres elementos característicos que la definen: 1. Conocimiento; 2. Capacidades; y 3. Actitudes. Desde esta perspectiva, el primero se refiere a la comprensión de los saberes, el segundo a la puesta en práctica de las capacidades y el tercero a la transformación y ampliación de todo discernimiento que practica un individuo.

Dentro del contexto educativo la formación por competencias corresponde a la capacitación de personas para que se desempeñen con

idoneidad en este campo. Se constituye también como un principio fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de valores que aborda la instrucción, la concepción temática y la didáctica (Tobón, 2001). Adicionalmente, este autor manifiesta que las competencias actúan como un enfoque dentro del cual contiene tres aspectos, a saber:

- a. La integración de los conocimientos: corresponde al desarrollo de los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño de actividades y problemas.
- b. La construcción de los programas: busca integrar los elementos didácticos que estén acordes con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto educativo.
- c. La orientación de la educación: la cual se rige a través de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Los postulados teóricos de Tobón, (2005) destacan que la formación por competencias implica cambios y transformaciones en el sujeto que se educa y puede desarrollarse a partir de tres etapas: *planeación, desempeño y contexto*. En primer término, *la planeación* radica en la elaboración de un proyecto personal para alcanzar la plena autorrealización, teniendo como referencia un diagnóstico de necesidades vitales y valores. Desde esta óptica las competencias a asumir son: Disponibilidad y compromiso. Por su parte, *el desempeño* corresponde a la realización del proyecto personal, acciones, motivación, afectividad; así también, el alcance de las metas. Las competencias a asumir son: Construcción y demostración del logro de los fines propuestos. Y el *contexto*, en último lugar, tiene que ver con las relaciones interpersonales, entorno familiar, laboral y social. Sus competencias son: Comprensión y realización personal.

En este mismo orden de ideas, cabe señalar que el desarrollo de competencias dentro del ámbito de la formación de investigadores, debe permitirle al sujeto explorar lo desconocido y experimentar procesos comprobables. Además de ello, planear la investigación con base en sus aspiraciones, así como, acudir al campo de la del objeto estudiado, recabar información, coexistir con los informantes, producir conocimientos, analizarlos y demostrarlos. Por esta razón, es indispensable describir los tipos competencias básicas, personales y profesionales que intervienen en este contexto:

Tipos de competencias

1. *Competencias básicas:* Se denominan competencias básicas aquellas que son esenciales para el aprendizaje, el desempeño laboral y el desarrollo vital de los individuos: Comunicación lingüística...conocimiento e interacción, ciencias sociales y ciudadanía, conocimiento cultural y artístico, tecnologías de la información y la comunicación, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal (Eurydice, 2002).
2. *Competencias personales:* son aquellas que le permiten al individuo realizar con éxito diversas funciones, entre ellas: el conocimiento de uno mismo; adaptación a los entornos sociales y educativos; convivencia; actuación (Sanz, 2010).
3. *Competencias profesionales:* son las que garantizan la realización correcta de las actividades que se deben desarrollar en el campo laboral (Gil, 2007).

De las anteriores competencias descritas en torno al aprendizaje, esta investigación asume aquellas que buscan interpretar, relacionar y transformar las diversas realidades socio-educativas desde un conocimiento amplio, especialmente las que hacen alusión a las ciencias

sociales y ciudadanía. Además, las que tienen relación con la concepción *aprender a aprender* y la que se refiere a la autonomía e iniciativa personal. Todo ello, debido a que el presente estudio aspira con la construcción del modelo teórico-metodológico promover el pensamiento investigativo en los futuros profesionales del campo educativo, que a su vez, les permita observar, analizar, investigar y experimentar sobre problemáticas de la educación, a fin de resolver problemas, evidenciar soluciones y emitir nuevas hipótesis.

La puesta en práctica de diversas competencias, debe generar el conocimiento propio del individuo así como la armonización de si mismo en el ámbito social y educativo. En definitiva, convivir con el entorno comunitario para transformar realidades y promover soluciones que resuelvan problemas en educación.

De conformidad con lo señalado y partiendo de los aportes teóricos de Tobón (2001-2005), Eurydice (2002) y Sanz (2010) se considera que en el marco de la formación investigativa se deben desarrollar las siguientes competencias. Obsérvese el Cuadro N° 1 de las Competencias del investigador:

Cuadro N° 1: Competencias del Investigador

Competencia específica	Descripción	Elementos	Observaciones
Disponibilidad y compromiso.	Elaboración de un proyecto personal para alcanzar la plena autorrealización, teniendo como referencia un diagnóstico de necesidades vitales y valores.	Aprender a aprender. Autonomía e iniciativa personal.	Esta competencia le permite al individuo visualizar los medios para alcanzar el éxito personal. Lo proyecta hacia espacios de plena satisfacción y desarrollo humano.
Construcción y demostración del logro de las metas propuestas.	Realización del proyecto personal, acciones, motivación, afectividad; así también, el alcance de metas.	Ejecución de metas.	Coadyuva el cumplimiento de las metas. Se trata de un elemento motivador hacia el logro de las actividades proyectadas.
Comprensión y	Las relaciones	Conocimiento e	Ayuda al sujeto a

realización personal.	interpersonales, entorno familiar, laboral y social.	interacción Conocimiento cultural y artístico.	conocerse y conocer a los demás. Permite el descubrimiento de necesidades.
Permanente comunicador.	Dispuesto al diálogo.	Comunicación lingüística. Ciencias sociales y ciudadanía. Tecnologías de la información y la comunicación	Esta competencia convierte al individuo en un promotor de la comunicación. Le permite expresar ideas, pensamientos y juicios de valores.
Constante observador de su entorno comunitario. Resolución de problemas.	Experto en el uso de técnicas y métodos de recolección de información y detección de necesidades sociales.	Promueve planes, programas y proyectos que demanden las comunidades.	Con esta competencia el sujeto no estará exento de las diversas realidades sociales. Se involucra con su comunidad y zonas aledañas a la institución laboral.
Emprendimiento	Inicia proyectos educativos y sociales.	Diseña y ejecuta proyectos.	Permite el desarrollo de la creatividad.
Liderazgo de proyectos.	Lidera proyectos educativos y comunitarios.	Dirige procesos. Establece alianzas.	Ubica al individuo como líder en su contexto y le otorga las herramientas para adentrarse en la planificación y ejecución de proyectos.
Planificación del trabajo	Utiliza estrategias organizacionales para la acción.	Evalúa proyectos.	Esta competencia le permite al sujeto generar conocimientos con base en teorías para la toma de decisiones y solución de problemas.

Fuente: Cuadro extraído de la teoría de Sanz (2010)

La práctica de competencias tanto básicas como personales y profesionales, logra una compleja relación del ser humano con su entorno. Apropiarse de ellas, permiten un mayor desenvolvimiento del ser en los espacios socioeducativos. De igual manera, el desempeño de estas, debe conjugarse de manera dinámica y constante, a fin de lograr un eficiente desarrollo personal y laboral. En este caso, del que se forma en investigación.

Teoría sobre la formación de docentes investigadores

Padrón (2002) demostró en su teoría que la investigación no se circunscribe meramente al hecho metodológico, sino que es compleja por su naturaleza. Además señala que es un hecho histórico, en virtud de que se inicia desde que el hombre aparece en la tierra. Surge a partir de las diversas necesidades humanas y en pro de la búsqueda de soluciones a sus problemas. También considera que es un hecho cognitivo debido a sus planteamientos epistemológicos y organizacionales.

Este autor señala que la investigación posee una estructura en el saber y se desarrolla como una actividad psicoemocional ya que dependiendo de los estados anímicos del investigador, sus resultados tendrán disímiles ópticas o puntos de vista sobre la realidad de un fenómeno o sujeto estudiado. Asimismo, se clasifica como actividad social ya que es un hecho cohesionado que aborda las esferas y contextos de la humanidad. Es estratégica y diversa puesto que asume varias metodologías para su desarrollo y es interdisciplinaria porque busca interpretar el conocimiento desde diversas ópticas.

La actividad investigativa, tiene como principio la producción del saber a partir de un proceso sistematizado, coherente y orientado a la búsqueda de verdades. En ese sentido, los procesos de control y vinculación de las ideas a investigar, logran que sus hallazgos, así como resultados, puedan suscribirse a otros espacios, entornos y localidades en los cuales el texto-contexto sea parte de la argumentación que da origen al conocimiento.

Rodríguez y Bertone (2010) en su teoría investigativa destacan tres características que están presentes en la formación de docentes-investigadores: 1. La interacción con el entorno social (sujetos y objetos que participan en el proceso formativo); 2. La apropiación individual o internalización por parte del sujeto de los saberes generados en su

comunidad de investigación; y 3. La transformación del diseño de un proyecto que resuelva un problema en un área del conocimiento.

Estos autores, declaran que una estrategia posible para la formación de investigadores es la construcción de núcleos investigativos integrados por sujetos en formación bajo la dirección de un modelo teórico de enseñanza. Igualmente, afirman que se debe partir desde una concepción constructivista a fin de lograr la cooperación, el trabajo compartido y la socialización grupal de conocimientos. Desde esta perspectiva, la didáctica en la formación investigativa debe adecuarse a las necesidades de los que se forman y convertirse en una actividad de aprendizaje promotora, motivadora, agrupadora de mecanismos y estrategias para el desarrollo de trabajos permanentes en el aula.

Es sumamente indispensable que los que se forman en investigación, comprendan los postulados paradigmáticos y métodos investigativos, los cuales les permitirán alcanzar el éxito en sus actividades. En tal sentido, la prosecución en la formación investigativa es importante, porque no sólo produce crecimiento intelectual en el sujeto investigador, sino que lo actualiza y le otorga las herramientas necesarias para abordar procesos sistematizados.

Por otra parte, Padrón (2006) recalca que la motivación como fuerza impulsora de la conducta humana es un elemento que debe residir en la formación investigativa. En este caso, debe darse en el aula desde el docente al educando, de tal manera que, la investigación, no se convierta en una actividad opresora, si no en un medio que produzca satisfacción.

El mismo autor, manifiesta que dentro del contexto universitario, la formación investigativa debe promocionar, propiciar y respaldar grupos para que permanente resuelvan problemas en el plano multidisciplinario. Sugiere que es necesario que la actividad científica en pregrado cuente con una plataforma de apoyo la cual genere motivación, financiamiento,

asignación de tutores y mecanismos para la divulgación de los trabajos de investigación.

Padrón (2002), considera que las universidades deben comenzar a crear una cultura investigativa organizacional, a fin de formar investigadores competitivos, productivos, rentables y eficientes. No se puede hablar de formación en las universidades si no hay una organización lógica epistemológica. Para ello, se deben diseñar procesos, subprocesos, perfiles, responsabilidades, tecnologías y recursos típicos, los cuales brinden las mejores condiciones de formación al educando.

En igual término, el autor precisa que los procesos de formación del docente-investigador deben dotarlo de un sistema de conocimientos actualizados deductivos e inductivos, partiendo de un plano especializado coherente con las necesidades sociales. Las dinámicas formativas interpersonales del docente deben estar perfiladas por el desarrollo de un liderazgo efectivo, prestigio, ascenso, desarrollo de carrera, sistema de retribución, premios, modalidades, publicación, difusión e intercambio. De la misma manera, los currícula deben ser renovados, actualizados y confrontados con las experiencias internacionales. Deben motivar la adhesión de grupos y líneas de investigación, convertirla en definitiva, en una formación dinámica sobre la base de la elaboración permanente de proyectos en las aulas para que se resuelvan problemas en el ámbito socioeducativo.

En otro término la formación de docentes investigadores comporta dos grandes aspectos: psicosociales y curriculares.

Aspectos Psicosociales

La formación de docentes investigadores deben buscar la capacitación especial para el manejo de las relaciones entre los procesos de investigación y las grandes esferas de la sociedad (Padrón, 2002). Estas dinámicas interpersonales e institucionales, deben ser consideradas y promovidas por los responsables de las funciones investigación,

docencia y extensión. En tal sentido y asumiendo los postulados de Lahera y Góngora (2002), obsérvese los siguientes aspectos psicosociales que intervienen en la formación investigadores: a) Participación, implicación y responsabilidad; b) Gestión del tiempo; c) Adhesión a grupos de investigación.

Aspectos Curriculares

Las instituciones universitarias están en la obligación de promover sistemas de capacitación teórica y práctica para contribuir en la anhelada formación de investigadores en Latinoamérica. Sobre este aspecto Padrón (2006:32) afirma que “las universidades deben primero diseñar sus propios sistemas administrativos-gerenciales-operativos de investigación, con todos aquellos factores que están implícitos, tales como diseño de procesos y subprocesos, perfiles y responsabilidades, tecnologías y recursos típicos”.

Limitantes en la formación de investigadores

A través del tiempo, algunos expertos tales como Galán (2011), Padrón (2000), Mogollón (2007), Calvo (2010), Caldera (2010), Valeiras (2002) y Pineda (2010) han definido un conjunto de limitantes y/o problemas significativos que de alguna forma afectan el desarrollo de los procesos de formación investigativa. Entre las más resaltantes se tienen: bajos niveles de participación en grupos de investigación y número de investigadores; carencia de evaluación y decadente promoción de la investigación; administración burocrática y financiamiento; metodologías de la investigación en las carreras universitarias; desarticulación de la investigación con el entorno social y sector público; separación de las funciones docencia e investigación:

-Bajos niveles de participación en grupos de investigación y número de investigadores

Se considera que el proceso de investigación científica es de carácter creativo, debe desarrollarse en forma individual o grupal y tiene como objetivo encontrar respuestas a problemáticas trascendentales mediante la construcción teórica del fenómeno estudiado. En este sentido, corresponde a los grupos de investigación adquirir diversos propósitos frente a la búsqueda de información. De igual manera, integrar diversas áreas del saber y asumir una variedad de métodos para relacionar el conocimiento, la experiencia extra-científica y la práctica de la [resolución de problemas](#) (Galán, 2011).

Los trabajos de Padrón (2000), Mogollón (2007), Calvo (2010) y Caldera (2010), han demostrado que en la República Bolivariana de Venezuela, es necesario promocionar los grupos de investigación, a fin de que, la actividad científica sea permanente en el contexto universitario. De igual manera, se formen investigadores que detecten, organicen y resuelvan problemas en el plano multidisciplinario, con visión profundamente profesional y adecuada utilización de los métodos.

-Carencia de evaluación y decadente promoción de la investigación

Se estima que el modelo positivista que tradicionalmente rige los sistemas universitarios, no estimula el desarrollo de la actividad investigativa (Valeiras, 2002). Por el contrario, sus prácticas radican en el desarrollo de una docencia profesionalizante, el cumplimiento de actividades burocráticas internas y la antigua transferencia unidireccional de conocimientos (Caldera, 2010). En tal sentido, se hace necesario que las instituciones de educación universitaria desarrollen procesos evaluativos para reconocer fallas y debilidades con el propósito de vencer la apatía y el desinterés por la investigación. Así como también, lograr la facilitación de los aprendizajes de manera multidireccional para promocionar destrezas y habilidades cognitivas. No se puede concebir

una institución universitaria que no promueva la investigación, que además esté de espaldas a la promoción, conformación de grupos y líneas que incursionen en la búsqueda constante del saber.

-Administración burocrática y financiamiento

Ante el predominio de la burocracia en la administración de la investigación, tales como: permisología requerida, tiempos de ejecución, trámites para actuar y la asignación de funciones y cargos, es indispensable la libertad investigativa, el apoyo inmediato a los nuevos investigadores por parte de los entes respectivos, el reconocimiento y respaldo a los grupos de investigadores y financiamiento equitativo (Padrón, 2004). Además de lo antes señalado, se requieren unidades de investigación con una estructura sencilla y versátil, que sean indispensables para apoyar las investigaciones, administrar y satisfacer necesidades; además de contar con investigadores formados que permitan una colaboración efectiva y el abordaje de problemas de naturaleza compleja (Caldera, 2011).

-Metodologías de la investigación en las carreras universitarias

El proceso de formación de investigadores ha venido desarrollando algunas alternativas para enfrentar el problema, tales como, el dictado de la asignatura “metodología de la investigación” en los cursos de pregrado y postgrado, los trabajos de ascenso de los profesores y los trabajos especiales de grado o tesis de los estudiantes. En el primer caso, la asignatura metodología de la investigación por si sola no capacita a los estudiantes para realizar investigación, ni favorece la formación de competencias de un docente-investigador: habilidades cognoscitivas y afectivas, valores morales, actitud reflexiva, manejo de técnicas, métodos de investigación y características personales (ordenado, perseverante, comunicador...), entre otras. A esta situación, se agrega la ubicación de la asignatura en el mapa curricular, generalmente en los primeros semestres

de la carrera, donde el estudiante se encuentra en un periodo de adaptación y reconocimiento de la orientación profesional; en consecuencia, no presta atención al proceso de investigativo.

Relacionado con los trabajos de ascenso de los profesores y las tesis de los estudiantes, éstos, desarrollan una modalidad estereotipada de investigación, que carece de relevancia y en muchos casos, sólo es utilizada como requisito para la obtención del grado o el ascenso en el escalafón universitario. Esta situación produce una visión distorsionada del proceso de producción de conocimientos.

-Desarticulación de la investigación con el entorno social y sector público

En el sector universitario, el dilema de cuáles investigaciones se deben realizar y cuáles no, conducen al desarrollo y ejecución de trabajos individualizados. Esta situación, no favorece las principales necesidades del entorno social y probablemente no favorezca las principales necesidades de los sectores públicos que demandan cada día investigaciones óptimas. En tal sentido, se deben formular líneas y agendas de investigación, entendidas no como inventario de temas, sino como medidas o acciones que responden a circunstancias, aspiraciones y necesidades de la colectividad o empresa. De allí que, la investigación universitaria debe responder a necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales (Caldera, 2011).

El sector universitario no puede estar de espaldas a los intereses colectivos. Se hace indispensable que las investigaciones de la academia se articulen con el entorno social y de manera sistémica, progresiva y permanente generen respuestas a la nación, pueblo o localidad que lo exija. Los procesos de investigación científica requieren atender con prioridad las necesidades del hombre en sociedad. De este modo, la formación de investigadores en educación debe responder con calidad y profesionalismo a la creciente demanda social que requiere cada día de soluciones óptimas a sus problemas

-Separación de las funciones docencia e investigación

La docencia debe estar íntimamente ligada a la investigación y a la extensión, de tal manera que, si un docente realiza estas funciones, sus resultados apuntarán hacia una mayor calidad en su labor educativa y transferencia de conocimientos. La unificación de dichas funciones debe permitir al docente actualizarse con la adquisición de nuevas teorías, además mantenerse informado sobre las innovaciones generadas por los medios tecnológicos del aprendizaje. Igualmente, tendrá una vía más expedita para proponer alternativas de solución, ante las diversas problemáticas encontradas en su área de trabajo.

En este mismo orden de ideas, es posible indicar que otra de las ventajas que tiene el docente cuando permanentemente investiga es el uso correcto de las metodologías y paradigmas de la investigación; podrá además difundirlas entre sus estudiantes, a fin de estimular en ellos el deseo de investigar. Al respecto Pineda (2010) señala que:

Un docente debe ser un investigador, mostrar cada cierto tiempo sus productos académicos en el área de su competencia y potencialidad. No es solamente estar bien informado, es también pertenecer a una línea de investigación que pueda ser evaluada por sus pares, así como publicar en revistas arbitradas cada cierto tiempo. (p.10)

En términos generales, cabe resaltar que la tradicional orientación profesionalizante de las universidades latinoamericanas y por su arraigada tendencia a una educación transmisiva y escolarizada, impide la necesaria unidad de relaciones recíprocas entre docencia, investigación y extensión en el proceso de formación universitaria. La docencia como acto comunicativo de interacción, no debe concebirse sin la consideración de la investigación y la extensión. El encuentro básico entre investigación y docencia se da en el objeto de ambas prácticas: el conocimiento. La investigación es búsqueda y producción de saberes, la docencia es un acto de transformación de docentes y estudiantes.

La investigación se aboca a la búsqueda, sistematización y expresión del conocimiento, la docencia se ocupa del conocimiento disponible. Asimismo, la extensión es la instancia propiciadora y difusora, no sólo de información y conocimiento, sino también, de ideas, valores y actitudes. De allí que, la extensión, propicie la docencia y la investigación a la vez que es difusora. Lo ideal es que el docente debe ser simultáneamente un transmisor y productor de conocimiento.

Ante la desconexión de las funciones universitarias, se propone establecer vínculos directos entre ellas. La docencia de base investigativa utiliza el aula de clase como laboratorio o escenario de crítica, producción de conocimiento y no como espacio de transmisión-reproducción. En esta concepción, la actividad de aula permite la discusión de los contenidos disciplinares para validarlos, reajustarlos y reconstruirlos, además de derivar nuevos conocimientos. Ello implica que, en la universidad la docencia y extensión giren alrededor de la investigación, apoyándose mutuamente y generando mecanismos que promuevan su desarrollo.

Factores que inciden en el poco interés de los estudiantes y docentes universitarios en la investigación

Actualmente la investigación en el ámbito educacional enfrenta grandes dificultades, no sólo en Latinoamérica si no en la mayoría de los países del mundo. Esta situación, se ve reflejada en el poco interés que tienen tanto los estudiantes de educación como los docentes en hacer trabajos investigativos, especialmente se observa una importante desconexión de las funciones de docencia e investigación.

Según Ibaza, Gonzales y otros (2012) existen otros factores que inciden notoriamente tales como la falta de tiempo y ausencia de recursos económicos, escasa asesoría y carente apoyo docente e interdisciplinario, desconocimiento de métodos para la investigación e insuficiente apoyo de la universidad y compromisos afectivos y beneficios reducidos:

-Falta de tiempo y ausencia de recursos económicos

Ciertamente la investigación requiere dedicación. El investigador debe estar dispuesto a intervenir tiempo en su proceso investigativo. En tal sentido, asumir con plena responsabilidad las actividades de revisión de bibliografías, consulta a los expertos, asistencia al campo de acción, permanente escritura en la cual plasme sus observaciones y desarrollo de textos como producción teórica. Si no se toma en consideración estos aspectos, habrá una apatía permanente a la investigación. Se estima que los responsables directos de la investigación en las universidades deben ofertar becas y establecer buenos programas de capacitación para la promoción de la vocación a la investigación.

De la misma manera, es posible señalar que en cualquier sociedad, pueblo o nación, la generación y utilización eficaz del conocimiento constituye un factor importante de desarrollo económico. La sola existencia del conocimiento no garantiza ni la investigación ni la innovación. En tal sentido, la capacidad de una sociedad para incorporar la ciencia y la tecnología como factores dinámicos para su progreso depende de condiciones políticas, económicas y sociales que la ciencia misma no puede crear (Lascaris, 2002).

-Escasa asesoría y carente apoyo docente e interdisciplinario

Frente a las actuales demandas que emana la sociedad venezolana para mejorar el sistema educativo universitario, es necesario comenzar a reflexionar sobre el verdadero rol que debe cumplir el docente, específicamente como: asesor, facilitador e investigador. Evidentemente que esta acción, se constituye como un aporte importante en la construcción de conocimientos que van a favorecer y enriquecer las funciones de la educación universitaria (Talavera y Fernández, 2001).

Así pues, el docente debe ofrecer asesoramiento en investigación a todos los que se forman en cualquier área de conocimiento. Significativamente, esto contribuye a la formación integral de ellos mismos

y en consecuencia, la obtención de mayores niveles de eficacia de la educación. Adicionalmente, el apoyo docente en los equipos interdisciplinarios, comprende la integración y conexión de conocimientos, la autoevaluación en la producción y transferencias de los saberes.

-Desconocimiento de métodos para la investigación e insuficiente apoyo de la universidad

Uno de los más resaltantes factores que influyen en el poco interés o la carente motivación hacia la investigación, es ciertamente el desconocimiento de métodos. Si bien es cierto que todo investigador incluyendo los expertos, al comienzo de cada proceso investigativo tienen información limitada sobre que método deben abordar, mas aún, van a poseer aquellos que no tienen experiencias y pretenden hacer investigación por simplemente cumplir con un programa o asignación académica: tesis, trabajos de grado, tesinas o proyectos.

Desde esta perspectiva, uno de los retos que debe enfrentar la universidad actual, debe ser la orientación al docente, sobre los métodos de investigación que faciliten sus prácticas investigativas en el saber específico que orienta su línea de trabajo. Todo ello, en virtud de que la metodología alude a los procesos, fases y maneras de abordar el objeto investigado, tanto en la corriente cualitativa como en la cuantitativa y emergente (Restrepo y Tavares, 2000). Tal orientación, no debe limitarse sólo al dictado de asignaturas de investigación, sino también, al desarrollo de mesas de trabajo, talleres, foros, círculos de estudio, conferencias y jornadas, que tengan como propósito incorporar mecanismos para motivar el deseo de abordar investigaciones a través de la explicación de los métodos disponibles.

-Compromisos afectivos y beneficios reducidos

Todo investigador debe reconocer que existen diversos elementos afectivos que debe enfrentar durante el proceso, entre estos pueden

señalarse: carga familiar; distancia entre universidad, campo de investigación y el hogar; así como también, las relaciones intrafamiliares y laborales. Desde la óptica psicológica, puede afirmarse que el no reconocimiento de dichos factores en el orden afectivo-emocional, puede desencadenar en el investigador una serie de acontecimientos que obstaculizaran su trabajo.

Según lo expuesto, Morales y Padrón (2006) destacan que debido a los estados de ánimos adversos y negativos, el investigador se siente entusiasmado con su trabajo y lo culmina exitosamente o, al contrario, lo abandona o retrasa su desarrollo. Cabe resaltar que, los procesos de investigación varían, especialmente los individuales, cuando intervienen factores ubicados en la esfera afectivo-emocional del ser humano. Partiendo de los postulados de los autores citados, se destacan a continuación los estados anímicos que pueden abatir al investigador: Ansiedad, arrepentimiento, confusión, desaliento, desconcierto, aversión, disgusto, fobia, estrés, frustración, incomodidad, inconformidad, irritabilidad.

En último término se estima que, los beneficios que pueden generar las investigaciones son reducidos, especialmente en un país donde el Estado invierte un bajo porcentaje de su presupuesto nacional para otorgar méritos académicos a la actividad científica de investigación e innovación. Salvo los intentos que ha hecho con el PEII (Programa de estímulo a la investigación e innovación y el Premio Luis Zambrano otorgado por el FONACIT). Sin embargo, hay universidades que premian la labor investigativa, pero el premio es emitido como credencial de mérito. Esto no es suficiente para fomentar la investigación y lograr así mayor calidad en los trabajos investigativos, alta participación, generación de beneficios para el Estado, como para los grupos y comunidades de investigación.

CAPÍTULO III

ITINERARIO METODOLÓGICO

Construir teoría es una actividad compleja, teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo de enfermería o de otra clase.

Strauss y Corbin (2002)

Naturaleza de la investigación

La presente investigación se insertó en el paradigma cualitativo, ya que utilizó conceptos que captaron el significado de los acontecimientos y descripciones de los mismos para aclarar facetas múltiples del fenómeno en estudio. Según Sandin (2005) la orientación cualitativa en las investigaciones, especialmente en educación, busca la comprensión de fenómenos a través de perspectivas epistemológicas, teóricas y métodos de investigación específicos, tales como: etnografía, investigación acción, fenomenología y teoría fundamentada.

Las investigaciones cualitativas sitúan al investigador en un contexto que le permite analizar todo lo visible. Además, sus actividades plasman la realidad en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones y fotografías entre otras técnicas. El elemento analítico le confiere una gran complejidad a la investigación cualitativa y la mayor parte estos estudios están preocupados por el contexto de los acontecimientos y centran su indagación en aquellos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

Según los postulados de Taylor y Bogdan (1986) en la investigación cualitativa sus investigadores siguen un diseño flexible y desarrollan conceptos partiendo de los datos que posteriormente son analizados. Igualmente es holística, porque las personas, los escenarios o los grupos objetos de estudio no son comprimidos en variables, sino que son considerados como un todo.

En este mismo orden de ideas, cabe precisar que la investigación cualitativa es naturalista, porque los investigadores interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. De igual forma es comprensiva, ya que busca dilucidar la realidad tal como la experimentan los individuos a fin de poder percibir cómo los sujetos ven las cosas. Por lo tanto es humanista debido a que busca conocer a las personas y distinguir lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas dentro de la sociedad, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen. El investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social.

Sobre la base de las anteriores consideraciones, el presente estudio asumió los fundamentos epistemológicos del paradigma cualitativo para:

1. Alcanzar los objetivos establecidos al inicio de la investigación;
2. Generar reflexiones en la formación de docentes investigadores; y
3. Aportar conocimientos aplicables en la investigación universitaria.

En este sentido, el itinerario metodológico del enfoque cualitativo permitió el análisis de la situación actual de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA en materia de formación de docentes investigadores. Además de visualizar la correspondencia del plan de estudios con la formación de docentes investigadores y la elucidación de las concepciones teórico-metodológicas que sustentan los planes y programas de formación investigativa. Así como el reconocimiento de los aspectos teóricos y operativos que influyen en la formación.

Esta investigación realizó diversos análisis que se constituyeron como un banco de datos informativos para la construcción del modelo teórico-

metodológico. También aumentó la comprensión del tema y proporcionó una guía importante para proponer elementos de reorientación en la formación de docentes investigadores. Esta actividad se concibió bajo un esquema lógico, sistemático y explicativo.

Método de investigación

La investigación se inscribió metodológicamente como una teoría fundamentada (T.F). Para Strauss y Corbin (2002) la teoría fundamentada es aquella que se deriva de datos recopilados de manera sistemática, los cuales son analizados por medio de un proceso investigativo. Se considera igualmente como un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos y a través de ella, se descubren aquellos aspectos que son relevantes en una determinada área de estudio (Glaser y Strauss, 1967). Históricamente, la teoría fundamentada ha sido utilizada en el campo de la sociología, no obstante, es posible hallar un gran número de investigaciones en el sector educativo, así como en otras áreas de conocimiento. Actualmente en España, existe un creciente uso de esta metodología, principalmente en trabajos de innovación, educación y gerencia.

Su razón radicó en la generación de un modelo teórico-metodológico requerido para formar docentes investigadores en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR. Para el desarrollo de la misma, se tomó como punto de partida diversos análisis sistematizados. Además de esto, la conceptualización de la investigación permitió utilizar definiciones sobre la problemática descrita y luego se crearon un conjunto de categorías y subcategorías que permitieron la configuración del modelo.

La teoría fundamentada, soporta una serie de técnicas que están definidas metodológicamente por diversos expertos en el área, sin embargo, el presente trabajo tomó como autores axiales a Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002), quienes promueven de manera coherente

los procedimientos precisos que permiten construir una teoría a partir de bases filosóficas concebidas en la investigación cualitativa, especialmente en el campo de la educación.

La teoría fundamentada según Hall (2012) contempla un enfoque inductivo y es adoptada por las ciencias sociales en virtud de que dicha teoría se origina a partir de un proceso de recolección de datos, creación y análisis de categorías. Sobre la base de estas consideraciones, el presente estudio acogió la teoría fundamentada para generar el modelo teórico-metodológico, el cual partió de tres grandes elementos procedimentales:

1. La comprensión de los fenómenos que dieron origen a la problemática descrita: significó asumir una nueva aptitud crítica constructiva, flexible y abierta para reconocimiento y análisis de la naturaleza del problema que se abordó.

2. La revisión concertada y rigurosa de los planes de estudios y programas en formación de investigación: esta actividad permitió la captación de elementos significativos y determinantes, los cuales fueron ordenados de manera lógica para mostrar las principales debilidades curriculares en formación investigativa.

3. La conceptualización y caracterización de las bases fundamentales de la formación docente: durante este proceso se identificaron y se relacionaron conceptos básicos, los cuales se constituyeron en aportes sistémicos para el modelo.

El modelo teórico-metodológico se diseñó a partir de las concepciones curriculares en formación docente, el análisis sistematizado de teorías previas y los aportes dados por el conjunto de sujetos informantes (Grupo A y Grupo B) seleccionados para este estudio.

El procedimiento metodológico de la teoría fundamentada, permitió dar respuesta a la problemática descrita en el primer capítulo de esta investigación, es decir que se constituyó en un aporte metodológico significativo, ya que de los análisis sistematizados, así como de la

recolección de datos y de las reflexiones realizadas sobre otras teorías, se logró configurar una teoría adecuada para formar docentes investigadores.

Otra de las importantes razones por las cuales se utilizó la teoría fundamentada, es que ella permitió comprender cómo pueden los estudiantes aprender a investigar, así como construir elementos teóricos-prácticos para formar estudiantes autosuficientes y generadores de alternativas a través de la investigación.

Fases de la investigación

En concordancia con la naturaleza de esta investigación y del paradigma cualitativo, se siguieron cinco fases importantes: 1. Reflexión; 2. Recolección de información; 3. Codificación, construcción de categorías y análisis; 4. Construcción del modelo; y 5. Comunicación de los resultados. Durante el desarrollo de la investigación se integraron las fases descritas en una estructura piramidal con el propósito de direccionar el itinerario metodológico tal y como se plantea en la Figura 1:

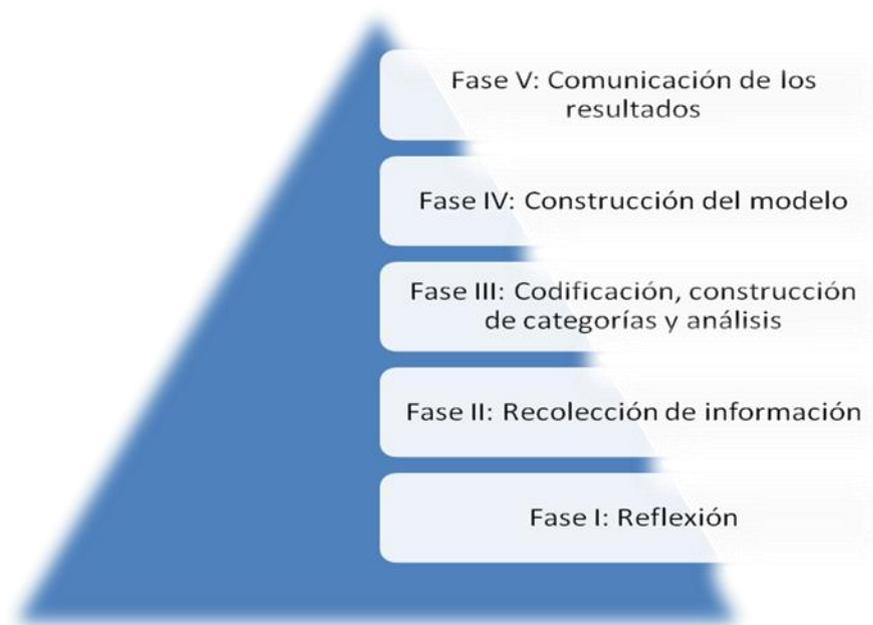


Fig. 1: Pirámide del itinerario procedimental metodológico

Fuente: Terán (2013)

www.bdigital.ula.ve

Fase I: Reflexión

Esta fue la etapa preparatoria de la investigación. Permitió descubrir cuáles son los planos epistémicos que debió tomar el estudio, a fin de lograr los propósitos establecidos y responder desde la óptica científicista a la problemática planteada en el primer capítulo. Estos fueron: Concepciones de la investigación, práctica docente investigativa, competencias investigativas y la investigación en educación.

Procedimiento

Para Glaser y Strauss (1967) el procedimiento de la Teoría Fundamentada permite la construcción de conceptos, premisas, acepciones y categorías a partir de un conjunto de datos recopilados y no de antecedentes o conclusiones de otras investigaciones. Si el procedimiento se cumple a cabalidad, se obtiene una teoría inédita que realmente da explicación a un fenómeno en virtud de que parte de sus

datos. Mientras que si una teoría proviene de otra difícilmente explicaría la realidad de un fenómeno. Asegura este autor que el objetivo principal de un T.F es la explicación y comprensión de un fenómeno en particular. Para llegar a la construcción de categorías se partió de los postulados propuestos por Glaser (1978) y Glaser y Strauss (1967).

Fase II: Recolección de información

Para la recolección de información se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad y según Arias (2006) tiene como propósito obtener información más detallada y libre por parte de los sujetos informantes. En este caso permitió que los dos grupos entrevistados dieran opiniones de nivel, informaciones generales y aportes cognitivos. Igualmente, con la técnica de la entrevista en profundidad se buscó:

-Conocer desde qué perspectiva epistemológica orientan los profesores la formación en investigación a los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA.

-Cuáles son los enfoques de aprendizaje que asumen los profesores para orientar la formación en investigación a los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA.

-Qué es la investigación según los profesores y estudiantes.

-Qué es la didáctica.

-Cuáles son las estrategias de enseñanza y recursos didácticos que utilizan los profesores para formar en investigación.

-Cuáles son las competencias que requiere desarrollar el estudiante de educación, mención Básica Integral para convertirse en un docente investigador idóneo.

-Cómo es la práctica investigativa en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA.

Se elaboró una guía de preguntas previamente diseñada con un total de siete (7) interrogantes para los profesores activos (Grupo A) que dictan los programas de formación investigativa y otra guía de tres (3)

interrogantes similares a los estudiantes cursantes de los dos últimos semestres de la carrera de Educación, mención Básica Integral (Grupo B) del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de los Andes. (Ver anexos 1 y 2).

Fase III: Codificación, construcción de categorías y análisis

Según Glaser y Strauss (1967) la Teoría Fundamentada es un método de investigación en el que la teoría, per se, emerge de los datos recopilados. De la misma forma, aseguran que la rigurosidad del procedimiento metodológico la constituye realmente como una investigación científica. Adicionalmente, Glaser (1978) afirma que el nivel final de la Teoría Fundamentada es la construcción de categorías centrales las cuales representan patrones de conducta de los fenómenos estudiados.

Una categoría central se constituye a partir de la codificación abierta, axial y selectiva de los datos. En tanto, la presente investigación utilizó la codificación abierta, la codificación axial y la selectiva:

1. *Procedimiento de la Codificación abierta:* durante este proceso se desglosaron los datos, se transcribieron y se analizaron las entrevistas. Aquí surgieron seis categorías, a saber: Concepciones epistemológicas de la investigación; Enfoques del aprendizaje en investigación; Programas de investigación; Didáctica; Competencias del docente investigador; y Práctica investigativa. Adicionalmente, se aplicó un instrumento “matriz de análisis” a los programas de Introducción a la investigación e Investigación Educativa del Plan de Estudio de la carrera de Educación, mención Básica Integral. (Ver anexo N° 3).
2. *Procedimiento de la Codificación Axial:* en este proceso se precisó en forma general la información obtenida y a su vez, se hizo la

explicación definitiva de los datos. Con este procedimiento surgieron las subcategorías y se relacionaron con las categorías.

3. *Procedimiento de la Codificación Selectiva*: Finalmente en este procedimiento se integraron las categorías y se refinó la nueva teoría la cual se tituló como la teoría Cardinal de la Investigación.

Fase IV: Construcción del modelo

En esta fase se constató la problemática planteada, los postulados teóricos presentados durante el estudio y las categorías y subcategorías surgidas. Finalmente se elaboró el modelo que agrupó tres apartados: aspectos teóricos, aspectos metodológicos y actores involucrados.

Fase V: Comunicación de los resultados

La última fase de este recorrido metodológico, permitió presentar un modelo teórico-metodológico al jurado evaluador en el Avance de Tesis y la presentación pública de la Tesis Doctoral y posteriormente a la Comisión Curricular de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA. Se espera que se constituya en un aporte relevante y significativo en la educación venezolana, especialmente para el sector universitario. Asimismo, que sea extensivo al ámbito internacional.

Sujetos informantes

Para la presente investigación se aplicaron las entrevistas a dos grupos de sujetos informantes: A y B. El *Grupo A* (A1, A2, A3, A4, A5) estuvo conformado por profesores activos que dictan los programas de formación en investigación en la carrera de educación, mención Básica Integral del NURR-ULA (5) sujetos en total (Ver anexos 4-5-6).

El *Grupo B* (B1, B2, B3, B4, B5) estuvo constituido por estudiantes de los dos últimos semestres cursantes de la carrera de educación, mención Básica Integral del NURR-ULA (5) sujetos en total. Así lo reseña la Figura 3 respecto de la clasificación de los sujetos informantes:

Fig. 2: Sujetos informantes

GRUPO A	GRUPO B
<p>A1=Profesor de investigación A2=Profesor de Investigación A3= Profesor de Investigación A4= Profesor de Investigación A5= Profesor de Investigación</p>	<p>B1=Estudiante de Educación B2=Estudiante de Educación B3=Estudiante de Educación B4=Estudiante de Educación B5=Estudiante de Educación</p>
<p>Cinco profesores activos de investigación de la carrera de Educación, mención Educación Básica del NURR-ULA.</p>	<p>Cinco estudiantes cursantes del Noveno y Décimo Semestre de la carrera de Educación, mención Educación Básica del NURR-ULA.</p>

Fuente: Terán (2014)

CAPÍTULO IV

CODIFICACIÓN, CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS Y ANÁLISIS

El itinerario metodológico en esta investigación ha permitido alcanzar los objetivos enunciados. En tal sentido, el presente capítulo exhibe la ilación de las fases diseñadas así como el análisis e interpretación de los resultados. De esta forma se cumplen los pasos metodológicos de la Teoría Fundamentada que según Glaser y Strauss (1967) la codificación, construcción de categorías y el análisis emergen de los datos recopilados

La Fase N° 1 titulada “Reflexión” se cumplió satisfactoriamente. Durante la misma se reflexionó sobre la temática central del estudio y se diseñaron cuatro áreas temáticas las cuales permitieron orientar la búsqueda de información: Formación teórica, formación metodológica, docencia y aplicación de la investigación.

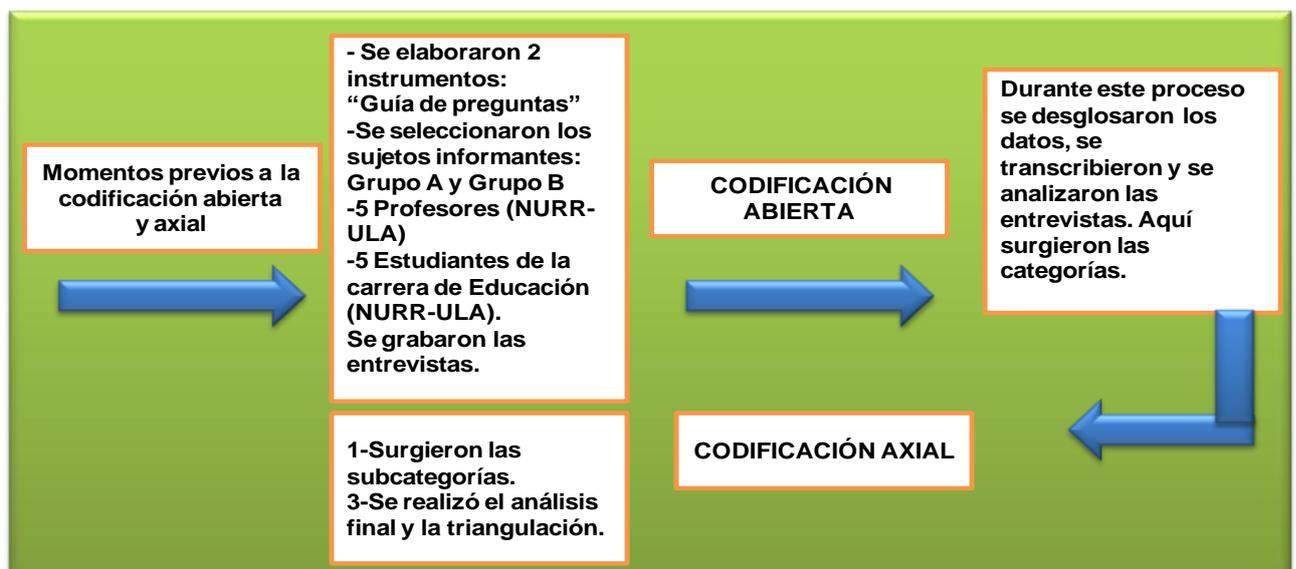
La formación teórica responde a una fundamentación epistémica que estudia los diversos paradigmas y enfoques investigativos. Igualmente, constituye la capacitación del recurso humano que se dispone a generar procesos investigativos en el plano multidisciplinario. También se define como el proceso de aprendizaje que los estudiantes de educación requieren para convertirse en futuros docentes-investigadores y por medio del cual deben asumir diversas competencias que le permitan encontrar la verdad, difundir saberes y contribuir al conocimiento histórico-científico de la humanidad. Por su parte la formación metodológica según Valladares (2012) aborda los métodos, técnicas e instrumentos que requiere el investigador para realizar su acción investigativa.

La docencia como el acto humano mediante el cual se enseña, se educa y se transfiere conocimiento a los educandos, se asume como un área temática ya que el presente estudio reconoce que la investigación se

promociona a través de la formación y su práctica. De allí que la aplicación de la investigación es la última área sobre la cual se reflexionó.

En la Fase N° 2 que corresponde a la “Recolección de información” se aplicaron las “entrevistas en profundidad” a cinco (5) profesores activos de investigación del NURR-ULA, los mismos fueron identificados con la letra A seguido de un número por orden de entrevista, ejemplo: A1, A2, A3, A4, y A5. Dichos profesores dictan los programas de Introducción a la investigación, Investigación Educativa, así como también pertenecen a la Comisión Técnica de Trabajos de Grado del Departamento de Ciencias Sociales. Igualmente, se entrevistaron cinco (5) estudiantes cursantes del noveno y décimo semestre de la carrera de Educación, mención Básica Integral, los cuales fueron identificados con la letra B seguido de un número en el orden de las entrevistas. La fase N° 3 corresponde a la Codificación, construcción de categorías y análisis. Con ella se desarrolló la codificación abierta y la codificación axial. Obsérvese la Figura 3 que agrupa los momentos de las codificaciones:

Fig. 3: Momentos de las codificaciones

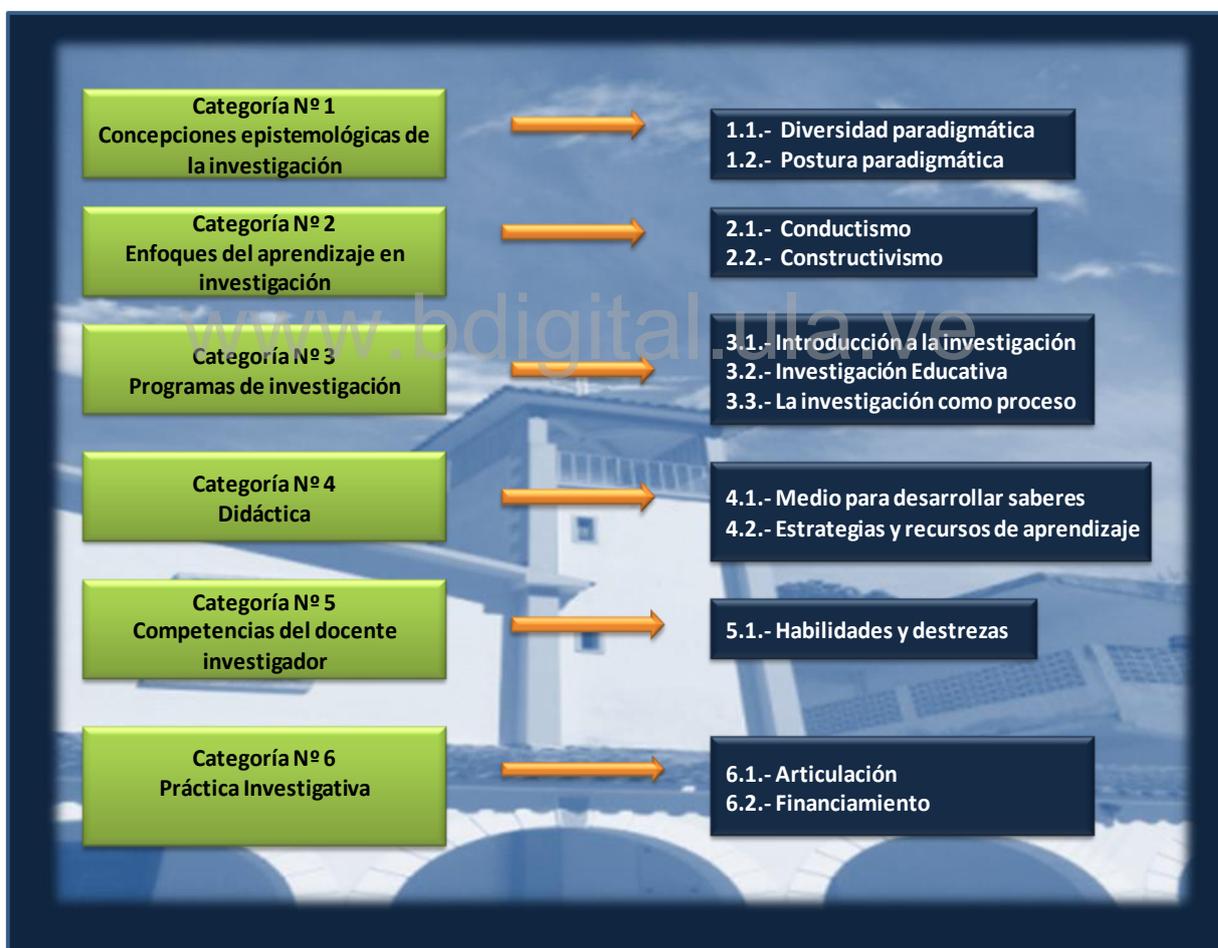


Fuente: Terán (2015)

De la aplicación de cada instrumento, la transcripción de las entrevistas y el análisis de los datos surgieron seis categorías:

Concepciones epistemológicas de la investigación; Enfoques del aprendizaje en investigación; Programas de investigación; Didáctica; Competencias del docente investigador; y Práctica investigativa. Posteriormente fueron correlacionadas con las subcategorías que emergieron del proceso de codificación. También se midió la paridad entre los hallazgos y los fundamentos teóricos para finalmente llegar a la inferencia. Obsérvese a continuación el Cuadro N° 2 que agrupa la totalidad de las categorías y subcategorías surgidas:

Cuadro N° 2: Categorías y subcategorías



Fuente: Informantes A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, B4, B5 (2015)

Categorías y subcategorías

Seguidamente se apertura el análisis de las categorías donde se reflejan las distintas manifestaciones emitidas directamente por los

informantes A1,A2,A3,A4 y A5, así como B1,B2,B3,B4 y B5 utilizando para ello el método de triangulación. Se inicia el procedimiento de análisis y reflexión con los profesores, posteriormente con los estudiantes:

Categoría N° 1: “Concepciones epistemológicas de la investigación”

Subcategorías: “Diversidad paradigmática; postura paradigmática”

De acuerdo a Padrón (2002) las concepciones epistemológicas de la investigación hacen alusión a los fundamentos paradigmáticos que orientan los procesos de investigación científica. Además, guardan un profundo vínculo con la formación teórica investigativa. Sobre este aspecto, el autor reconoce que es importante adquirir conocimiento profundo y reflexivo sobre los diversos paradigmas ya que el desarrollo como la sistematización de toda investigación debe garantizar la verificación y comprobación experimental de cualquier fenómeno de estudio. Si este proceso se enmarca bajo un conjunto de parámetros establecidos por las comunidades científicas, además es aceptado, reconocido y validado entonces se habla de paradigma. Así lo expresa Cober (2011):

El conjunto de Métodos Científicos que es aceptado, difundido y divulgado por una comunidad específica forma parte de lo que conocemos como Paradigmas, que consisten en Teorías o Axiomas que son fundamentadas por los mismos, teniendo validez hasta que se demuestre lo contrario, siendo en este momento donde se da lugar a lo que es referido como Cambio de Paradigma. (p.32)

En cuanto a la concepción epistemológica que el profesor asume para orientar la formación en investigación de los estudiantes de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA el **Informante A1** expresó “yo parto de una concepción integrativa holística ya que integra los paradigmas de investigación”, es decir que busca integrar los diversos paradigmas para darlos a conocer en sus estudiantes de una manera clara y precisa. Esto permite demostrar la importancia de cómo todos los

paradigmas orientan de alguna forma el desarrollo de las investigaciones. Por su parte el **Informante A2** destaca “con respecto a los programas de investigación no desecho ninguna teoría o concepción epistemológica, para mi es fundamental conocer y partir de la integración de los paradigmas”, se puede observar que el segundo informante no discrimina ningún paradigma, por el contrario los integra para formar en investigación. En correspondencia con estas aproximaciones, Gumilla (2014) señala que la integración paradigmática es la vinculación de los paradigmas por medio del cual el investigador reconocerá que tanto unos como otros pueden generarle resultados verificables desde diversas ópticas de conocimiento.

De igual forma, el **Informante A3** declaró “durante mis clases de investigación busco dar a conocer los paradigmas para que mis estudiantes comprendan cada uno de ellos”, aquí se observa que el informante también integra los paradigmas para formar en investigación. El **Informante A4** expresó “siempre he sido partidaria de extraer lo mejor de los paradigmas de investigación, busco sacar lo mejor de todos ellos para enseñar investigación. Trato de hacer comprender a mis estudiantes que para cualquier investigador hay un momento que necesariamente hace coincidir las distintas concepciones epistemológicas, ya que en investigación todos buscan respuestas y el investigador debe decidir cuál es la más adecuada para estudiar fenómenos desde diversas perspectivas”. Es notable que este profesor busca en sus estudiantes la comprensión paradigmática como una manera de orientar las investigaciones y que además se den cuenta que toda postura epistemológica del investigador en algún momento puede coincidir con otras concepciones, sin embargo, todas tienen como propósito generar respuestas a los fenómenos de estudio.

Igualmente, el **Informante A5** afirmó “yo manejo una metodología básica, pero en el área de educación se maneja el enfoque mixto, para que el estudiante decida con cuál abordará su investigación”. Para Núñez

(2013) de la combinación del paradigma cuantitativo y el cualitativo surge el enfoque mixto, el cual incluye cinco fases similares y relacionadas entre sí: a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos; b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizada; c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones ó ideas tienen fundamento; d) Revisan tales suposiciones ó ideas sobre la base de las pruebas o del análisis; y e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones ó ideas de un fenómeno.

Se observa entonces que los profesores de investigación de la carrera de educación del NURR-ULA, buscan la integración paradigmática como una perspectiva epistémica para dar a conocer los diferentes paradigmas de investigación en el aula. Keiser (2008:23) afirma que “los docentes de investigación no deben limitarse al solo uso de una metodología o técnica, por el contrario, tener un elevado dominio sobre el uso de diversos enfoques y concepciones metodológicas”.

Es importante que los profesores de investigación de la carrera de Educación del NURR-ULA asuman una concepción multiparadigmática, pero muy especialmente ofrezcan a sus estudiantes conocimientos sobre las diversas perspectivas epistemológicas para que ellos puedan visualizar en cuál de estos enmarcarán su futuro trabajo de grado. Sin embargo, se pueden encontrar profesores que se inclinen de manera más directa y motivadora por un paradigma en especial, pero esto no es una limitante para el proceso de formación investigativa de los educandos.

En investigación se reconoce que los paradigmas tienen la noble labor de orientar los procedimientos, así como el uso de técnicas e instrumentos para abordar procesos investigativos. De tal manera que, tanto los profesores de investigación del NURR-ULA en la carrera de Educación como sus estudiantes, no deben escatimar esfuerzos para

promover constantes reflexiones sobre el correcto uso de las corrientes paradigmáticas.

Subcategoría N° 1.1: “Diversidad paradigmática”

La diversidad paradigmática consiste en el conocimiento, análisis e interpretación de los paradigmas que han emergido a través de tiempo. Desde esta perspectiva es posible señalar que fue el norteamericano Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) quien designó al consenso científico el término *paradigma* y surge de las comunidades científicas como un conjunto de teorías y axiomas que a través del tiempo han validado, aceptado, agrupado, difundido y divulgado las investigaciones y compromisos de los científicos. De esta forma, se reconocen universalmente los enfoques y métodos que buscan dar respuestas a los problemas de la naturaleza. Entre los más importantes se tiene: positivismo, cuantitativo, cualitativo, emergente e integrativo.

El Positivismo como vocablo fue acuñado por el francés Augusto Comte (1798-1857) con el propósito de explicar que el conocimiento auténtico es el científico y en correspondencia con esta afirmación sólo se logra a través de un método. Esta corriente de pensamiento predica que tanto las actividades filosóficas como las científicas deben desarrollarse exclusivamente a partir del análisis de los hechos mediante el cual los fenómenos puedan ser verificados y comprobados con un método de experimentación.

Es importante resaltar que debido a la coyuntura histórica de la Europa surgida del siglo XIX, en donde la soberanía política y las estrictas normas religiosas mutilaban el pensamiento y progreso social, el positivismo resaltó tres ideas consideradas antagónicas: 1. Las sociedades sólo evolucionan a partir del orden social; 2. El progreso del capital se regula por medio de leyes y normas; y 3. El conocimiento científico contribuye con el orden y desarrollo de la humanidad.

Adicionalmente, la corriente positivista buscó la libertad plena del pensamiento y más aún, que el hombre se rigiera únicamente por el saber y no por doctrinas. De esta forma, se opone a la metafísica y la teocracia para agrupar verdades que surjan de la experiencia razonada.

Frente a las anteriores aproximaciones el **Informante A1** señaló que “el positivismo se toma hoy como un paradigma que busca explicar que todo fenómeno de estudio que halla sido sometido a un proceso de investigación debe generar resultados verificables, de lo contrario no se enmarca dentro del conocimiento científico”, se observa que este informante asume los postulados del positivismo los cuales no aceptan nada que no sea realmente comprobable. Se trata entonces de una afirmación que guarda una profunda relación con la corriente científica positivista la cual busca la comprobación y verificación de todo objeto de estudio. Asimismo el **Informante A2** manifestó “la corriente positivista destaca el valor de la comprobación científica”. También este informante concibe al positivismo como la corriente que valida científicamente cualquier proceso de indagación y estudio, por su puesto a partir de la comprobación y verificación.

Por otra parte, el *Paradigma Cuantitativo* busca la descripción exacta de un fenómeno de estudio mediante el uso de técnicas y análisis estadísticos. La principal característica es la construcción del conocimiento objetivo. En tal sentido, Martínez (2009) explica que este paradigma cuantifica, mide los datos y deduce el conocimiento. En correspondencia con lo descrito el sujeto **Informante A3** afirmó “el paradigma cuantitativo nos permite medir las condiciones, causales y efectos de un objeto mediante datos numéricos”, es decir que asume este paradigma como el proceso que cuantifica los resultados de una investigación, mientras que el sujeto **Informante A4** expresó “cuando la investigación de un fenómeno genera resultados numéricos, se habla entonces de un estudio que se orienta por el paradigma cuantitativo”, este

informante ratifica que el paradigma cuantitativo traduce resultados a un conjunto de datos que son expresados de manera numérica.

Contrario al cuantitativo, el *Paradigma Cualitativo* centra su mirada en los significados y cualidades de los sujetos estudiados. Muy especialmente analiza el lenguaje social y corporal del ser humano para construir verdades. Para el **Informante A5** “el paradigma cualitativo mide las cualidades, pensamientos y comportamientos del sujeto que se estudia”, esta afirmación guarda un profundo vínculo con Hurtado (2009) quien señala que la corriente cualitativa busca comprender cómo la subjetividad de los individuos explica y define el comportamiento humano.

En otro aspecto, el *Paradigma Emergente* asume que el crecimiento, producción e interconexión permanente de los conocimientos exige un cambio fundamental epistemológico. De allí que, rompe con aquellos que intentan explicar la realidad a través de métodos tradicionales. Busca una mirada diferente para descubrir fenómenos y construir conocimientos. Sobre este aspecto el **Informante A1** manifestó “el paradigma emergente es la respuesta a la gran controversia paradigmática de los últimos tiempos, se presenta como una necesidad imperante de reorientar y reconducir las investigaciones, evitando de esta forma la reproducción de conocimientos, una nueva óptica para descubrir realidades”.

Este paradigma sostiene una fundamentación mecanicista y novedosa para comprender y explicar la realidad de las cosas. Sus principales postulados son: la postmodernidad y la interdisciplinariedad (Martínez, 1997).

El **Informante A2** afirmó que “el paradigma emergente surge de la contraposición del paradigma cuantitativo y cualitativo como una nueva perspectiva para la ciencia y por ende para la investigación”, se observa que esta expresión coincide con la del sujeto **Informante A3** quien expresó que “el auge del paradigma emergente se debe al declive y agotamiento del paradigma cuantitativo y cualitativo”, es decir que ambos

informantes sostienen la idea que se trata de un nuevo paradigma como respuesta a los ya tradicionales paradigmas y como una forma diferente de abordar el conocimiento. Igualmente, el **Informante A4** declaró “el paradigma emergente adopta nuevas teorías y formas de pensamiento frente a un fenómeno de estudio”, este sujeto muestra que los paradigmas poseen teorías y ópticas para la comprensión de los fenómenos de estudio. El **Informante A5** no orientó su respuesta de manera acertada con el propósito de la pregunta.

Por su parte, el *Paradigma Integrativo* parte de la noción de que la investigación científica en las ciencias sociales requiere de una combinación de métodos y técnicas cualitativas-cuantitativas (Hurtado, 2010). En correspondencia con esta afirmación el **Informante A1** declaró “el paradigma integrativo tiene como principal propósito combinar, integrar y agrupar diversos paradigmas para lograr resultados que verdaderamente expliquen la existencia de cualquier fenómeno”, es decir que la experiencia de integrar los paradigmas en investigaciones sociales conduce al investigador al alcance de resultados óptimos desde diversas ópticas, lo que genera mayor rigurosidad científica.

Subcategoría N° 1.2: “Postura paradigmática”

De acuerdo a Moreno (2010) la postura paradigmática es lo que le va permitir al investigador utilizar no sólo los métodos y procedimientos para investigar, sino también cómo debe abordar la búsqueda de conocimiento. Adoptar una postura paradigmática al inicio de una investigación requiere de un elevado conocimiento por parte del investigador frente a los diversos paradigmas.

En correspondencia con lo expresado el **Informante A1** señaló “busco que cada estudiante asuma una postura paradigmática, claro está que, primero les oriento frente a cada paradigma a fin de que posean conocimientos muy precisos sobre estos.” Por otro lado el sujeto **Informante A2** expresó “en mi caso busco que los estudiantes se

apropien de todos los conocimientos paradigmáticos y demuestren a su vez dominio cuando investigan”. Estas dos afirmaciones indican que hay un especial interés en que se conozcan a profundidad los paradigmas para que los estudiantes asuman una postura que les permita lograr eficientemente sus investigaciones.

Por otra parte el **Informante A3** expresó “el investigador debe estar consciente de cuál paradigma lo ayudará a encontrar resultados eficientes y dar respuestas a lo planteado al inicio de su investigación”, se observa que la intención de conocer los paradigmas y adoptar una postura permite el desempeño idóneo del investigador. El **Informante A4** y el **Informante A5** no respondieron de manera acertada con la intencionalidad de la pregunta. Por el contrario desviaron sus respuestas.

Obsérvese a continuación el Diagrama Categorical N° 1 que agrupa las palabras y expresiones más relacionadas con la Categoría “*Concepciones epistemológicas de la investigación*” emitidas por los sujetos informantes:

Diagrama Categoría N° 1:

C A T E G O R Í A N° 1	DIAGRAMA CATEGORIAL N° 1		
	CATEGORÍA 1 “CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN”	SUBCATEGORÍA 1.1 “Diversidad paradigmática”	SUBCATEGORÍA 1.2 “Postura paradigmática”
	Expresiones de los informantes	Expresiones de los informantes	Expresiones de los informantes
	<p>Concepción integrativa holística. Integración de los paradigmas. Conocer los paradigmas. Extraer lo mejor de los paradigmas. Enfoque mixto.</p>	<p>El positivismo se toma hoy como un paradigma. Comprobación científica. Medir las condiciones, causales y efectos de un objeto. Estudio que se orienta por el paradigma . Mide cualidades, pensamientos y comportamientos. Nueva óptica para descubrir realidades. Nueva perspectiva para la ciencia. Agotamiento del paradigma cuantitativo y cualitativo. Adopta nuevas teorías. Lograr resultados.</p>	<p>Les oriento frente a cada paradigma. Dominio. Resultados eficientes.</p>

Fuente: Sujetos informantes: A1, A2, A3, A4, A5

Categoría N° 2: “Enfoques del aprendizaje en investigación”

Subcategoría: “Conductismo; Constructivismo”

De acuerdo a Méndez (2012) el aprendizaje es la actividad que desarrolla el estudiante y por medio del cual capta los contenidos, adquiere, retiene y utiliza los conocimientos, hábitos y actitudes, generando una modificación de la conducta. La eficiencia del aprendizaje dependen tanto de los conocimientos, su comprensión y la información que se posea sobre el tema, como del grado de control que se ejerza sobre los procesos cognitivos involucrados: atención, memoria, razonamiento.

Para Macías (2011) el aprendizaje se produce cuando el estudiante relaciona las ideas con lo que ya sabe, de forma organizada y consistente. En relación con esta afirmación, el sujeto **Informante A1** manifestó “es importante que el docente conozca los enfoques del aprendizaje para que asuma el más adecuado y logre que sus estudiantes construyan conocimientos”, la expresión de este informante alude como punto importante la construcción de saberes a cargo de los estudiantes, quizá debido a que el docente es quien tiene la imperiosa labor de procurar que cada educando se convierta en un constructor permanente de conocimientos referido a un tema, objeto de estudio o contexto social.

Por su parte, el sujeto **Informante A2** expresó “los enfoques del aprendizaje orientaran la forma de cómo debe transmitirse los conocimientos a los estudiantes”, se observa que este sujeto informante considera que la transferencia de conocimiento debe ir precedida por un enfoque el cual direccionará la manera en que se promueva el saber. De igual manera, el **Informante A3** resaltó “el aprendizaje requiere de una dirección o ente conductor y para ello están los enfoques establecidos, conocidos también como los enfoques del aprendizaje”, con esta afirmación se considera que el sujeto informante está claramente convencido que los enfoques del aprendizaje son los que orientan la adquisición del mismo, sin estos, el desarrollo del aprendizaje no tendría

propósitos altamente definidos. Así lo señala Hørsen (2011) cuando manifiesta que todo aprendizaje requiere de un enfoque que le permita alcanzar objetivos bien definidos. El **informante A4** y el **Informante A5** no orientaron sus respuestas de manera acertada con el propósito e intención de la pregunta.

Subcategoría N° 2.1: “Conductismo”

Históricamente uno de los enfoques más importantes han sido conductismo. El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al contexto. La corriente conductista fue inaugurada por John B. Watson (1878-1958) quien defendió el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable, es decir la conducta, considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta.

A la aparición del conductismo a comienzos del siglo XX la tendencia dominante en la psicología era el estudio de los fenómenos psíquicos internos mediante la introspección y un método muy subjetivo. Watson no negaba la existencia de los fenómenos psíquicos internos, pero insistía en que tales experiencias no podían ser objeto de estudio científico porque no eran observables.

Según el conductismo, todas las formas complejas de comportamiento, emociones, hábitos, e incluso el pensamiento y el lenguaje se analizan como cadenas de respuestas simples musculares o glandulares que pueden ser observadas y medidas. Watson sostenía que las reacciones emocionales eran aprendidas. La teoría watsoniana del estímulo-respuesta supuso un gran incremento de la actividad investigadora sobre el aprendizaje en animales y en seres humanos,

sobre todo en el periodo que va desde la infancia a la edad adulta temprana.

Sobre lo anteriormente descrito el **Informante A1** expresó “el conductismo no favorece la construcción del conocimiento, por el contrario sólo mide el comportamiento del ser que se forma”, se observa claramente que existe una concepción negativa sobre esta corriente y además no es apta para construir conocimientos en virtud de que sólo interpreta, mide y evalúa la conducta humana. En relación con esta expresión el sujeto **Informante A5** declaró “el conductismo como enfoque del aprendizaje limita el saber, ya que sólo busca que el estudiante actúe estereotipadamente y no en forma libre para alcanzar el conocimiento pleno”. Los **Informante A2, A3 y A4** no orientaron sus respuestas de manera acertada con el propósito e intención de la pregunta.

Subcategoría N° 2.2: “Constructivismo”

Existen tres enfoques que definen la práctica docente: el tradicional, el constructivista y el constructivista crítico. El enfoque tradicional: concibe que el docente debe asumir una formación teórica para luego ejercitarla en un aula de clases, pero éste, debe tener una supervisión permanente.

El enfoque constructivista concibe que el docente es autónomo en su actuar, es él quien toma decisiones y con base en las necesidades de los estudiantes diseña, así como también, propone mecanismos para construir conocimientos de una forma abierta y flexible.

El enfoque constructivista-crítico se contrapone al enfoque tradicional y busca que el docente reflexione sobre su práctica y partiendo de las debilidades y fortalezas detectadas promueva la investigación como único medio para alcanzar el conocimiento. De allí que Stenhouse (1981) afirmó que los docentes deben convertirse en auténticos investigadores dentro y fuera del aula, para construir y moldear a cada paso su propio conocimiento.

Además este autor manifestó que la investigación es la base fundamental de la enseñanza ya que permite al docente mejorar los resultados de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el profesor se convierte en investigador de su propia experiencia de enseñanza.

Sobre este aspecto, se hizo indispensable descubrir los enfoques de aprendizaje que los profesores asumen para orientar la formación investigativa a los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA. Al respecto el **Informante A1** manifestó “fíjate lo siguiente, como uno da la clase es como lleva su estilo de vida. Yo realmente soy constructivista, lo que pasa es que desechar un enfoque pedagógico, digamos el conductista, pues sería errar, porque el conductismo también ayuda en cierto modo, pero el modelo predominante a la hora de la didáctica y la pedagogía siempre ha sido el constructivismo en mis clases, me gusta que el estudiante produzca, que él tenga conciencia de lo que está estudiando. A mi me gusta trabajar así”. De igual manera el **Informante A2** expresó “trato de utilizar lo mejor del constructivismo... busco que los estudiantes se involucren a través de la teoría y la práctica, ir construyendo todo lo referente a los conceptos relacionados con la metodología de parte y parte... está en el trabajo del docente avivar esos conocimientos previos para ir construyendo los conceptos de la temática de metodología que es un tanto complejo”. Cuando este informante hace referencia al vocablo avivar expresa un alto sentido de armonización, motivación e interés que se debe promover en el aula.

Por otra parte el **Informante A3** señaló “bueno digamos que estaría ubicada dentro de una concepción constructivista de la educación por cuanto empleo técnicas que me conducen a una relación con los estudiantes bastante horizontal en el cual el dialogo, la participación y su propia creación son elementos que conforman todo el desarrollo de la cátedra... la idea es desarrollar esas habilidades cognitivas, eso hace que ellos empiecen a preguntarse cuál es el sentido de hacer

investigación...que ellos mismos reflexionen sobre el acto de investigar”. El **Informante A4** y el **Informante A5** no respondieron de manera acertada con la intencionalidad de la pregunta.

Se observa que el enfoque constructivista es el más asumido por algunos profesores que dictan los programas de formación en investigación en la carrera de Educación del NURR-ULA. Ciertamente buscan dentro de su práctica docente que los estudiantes construyan conocimiento y muy especialmente reflexionen sobre las diversas temáticas de la investigación. Se puede inferir que la docencia constructivista busca que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje y por ende de su formación. Desde esta perspectiva, es el mismo estudiante quien debe llevar a la práctica los conocimientos adquiridos.

Dentro del enfoque constructivista, el docente asume los siguientes roles: 1. Apto para promover la creatividad en el estudiante; 2. Constante promotor de la autonomía en el aprendizaje; 3. Facilita diversos materiales de apoyo para la construcción de saberes; 4. Crea espacios motivadores dentro del aula; 5. Promueve el dialogo; 6. Genera investigación en sus educandos; y 7. Motiva a sus estudiantes para que reflexionen sobre los contenidos temáticos y su relación con la realidad (Palencia, 2013).

Obsérvese a continuación el Diagrama Categorical N° 2 que agrupa las palabras y expresiones más relacionadas con la Categoría “*Enfoques del aprendizaje*” emitidas por los sujetos informantes:

Diagrama Categorial N° 2:

C A T E G O R Í A Nº 2	DIAGRAMA CATEGORIAL N° 2		
	CATEGORÍA 2 “ENFOQUES DEL APRENDIZAJE EN INVESTIGACIÓN”	SUBCATEGORÍA 2.1 “Conductismo”	SUBCATEGORÍA 2.2 “Constructivismo”
	Expresiones de los informantes	Expresiones de los informantes	Expresiones de los informantes
	<p>Construyan conocimientos.</p> <p>Cómo debe transmitirse los conocimientos.</p> <p>El aprendizaje requiere de una dirección.</p>	<p>Mide el comportamiento del ser.</p> <p>Limita el saber.</p>	<p>Modelo predominante.</p> <p>Avivar esos conocimientos.</p> <p>Que ellos mismos reflexionen sobre el acto de investigar.</p>

Fuente: Sujetos informantes: A1, A2, A3, A5

Ahora obsérvese el diagrama de flujo N° 2 que corresponde a la reestructuración del año 2011 (Anexos 9-10-11-12) en la que las asignaturas de investigación son removidas para acercarlas al trabajo de



grado:

www.bdigital.ula.ve

Se observa que la prolongada distancia entre programas de metodologías de investigación no permite el alcance de propósitos altamente definidos y así, formar docentes investigadores aptos para asumir retos en el campo de la investigación socioeducativa. Es importante resaltar que la prosecución, evaluación y seguimiento del aprendizaje, son factores relevantes que permiten agudizar la enseñanza y por ende, la adquisición del conocimiento.

Subcategoría N° 3.1: “Introducción a la Investigación”

A continuación se hace una revisión detallada del programa de la asignatura *Introducción a la investigación* contemplada en el plan de estudios de la carrera de Educación, mención Básica Integral. Dicha revisión parte de la aplicación de la Matriz de Análisis contenida en el capítulo III de esta investigación. (Ver anexos N° 13-14-15).

Se inicia el análisis señalando que esta asignatura establece que “la investigación científica juega un papel muy importante en el desarrollo teórico práctico de toda disciplina y en especial del conocimiento educativo” (PLANDES, 2011). Además establece los siguientes objetivos. Obsérvese el Cuadro N° 3:

Cuadro N° 3: Objetivos de Introducción a la Investigación

Objetivo general	Iniciar al estudiante en el proceso de investigación científica, ofreciéndole conocimientos básicos que le permitan adentrarse en el campo de la investigación
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Comprender los supuestos básicos que definen el conocimiento científico. 2.- Analizar las etapas del proceso de investigación científica. 3.- Conocer la estructura formal y la <u>estructura metodológica</u> de un trabajo de investigación científico.

Los contenidos tanto del tema número uno como del tema número dos, buscan que el estudiante desarrolle conocimientos muy generalizados sobre investigación. Es decir que lo va introduciendo en el ámbito investigativo desde una mirada epistémica contextualizada.

Desde esta perspectiva, los contenidos programáticos son:

Cuadro N° 4: Tema 1 Conceptos básicos

Tema	Contenidos
Tema 1 Conceptos básicos	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Método. 2.- Metodología. 3.- Ciencia. 4.- Método científico. 5.- Investigación científica.

	<p>6.- Pasos lógicos del proceso de investigación científica: inducción y deducción.</p> <p>7.- Principios básicos de la investigación cuantitativa y cualitativa.</p> <p>8.- Actitudes que afectan la investigación científica: dogmatismo, ideología, etnocentrismo, “espíritu de gravedad” y falacia de autoridad.</p>
--	---

Cuadro N° 5: Tema 2 La ciencia

Tema	Contenidos
<p>Tema 2</p> <p>La ciencia</p>	<p>1.- Principales características: metódica, sistemática, objetiva, verificable, explicativa, generalizable, predictiva y crítica.</p> <p>2.- Clasificación de las ciencias:</p> <p>a).- Por su objeto: formales y fácticas (naturales y sociales).</p> <p>b).- Por su interés: puras y aplicadas.</p> <p>3.- Diferencia entre ciencia, tecnología y técnica.</p> <p>4.- Distinción entre un proyecto práctico (proyecto factible) y un proyecto de investigación científica.</p>

El programa de la asignatura *Introducción a la investigación* establece que “dentro del campo de la investigación se han generado gran variedad de enfoques y tipos de investigación, cuya terminología, métodos, procesos y técnicas debe conocer el futuro educador” (PLANDES, 2011). Esto significa que luego de comprender los supuestos metodológicos sobre la investigación científica, el estudiante debe conocer la estructura formal y metódica que están presentes en un trabajo de investigación. De tal manera que, el tema número tres titulado “Modalidades para la presentación de trabajos de investigación” establece ocho contenidos sobre los tipos de trabajos investigativos: tesis, trabajo especial de grado, monografía, tesina, informe de investigación, artículo científico, trabajo de ascenso y ponencia. Con estos conocimientos el

estudiante estará en capacidad de distinguir la variedad de trabajos y a su vez, analizar las etapas que comprende cada uno de estos. Finalmente, con el tema número cuatro se busca que el estudiante conozca la estructura formal de los trabajos de investigación, especialmente el orden, los problemas de forma y las metodologías a utilizar. Obsérvese a continuación la agrupación de dichos contenidos:

Cuadro N° 6: Tema 3 Modalidades para la presentación de trabajos de investigación

Tema	Contenidos
Tema 3 Modalidades para la presentación de trabajos de investigación	1.- Tesis. 2.- Trabajo especial de grado. 3.- Monografía. 4.- Tesina. 5.- Informe de investigación. 6.- Artículo científico. 7.- Trabajo de ascenso. 8.- Ponencia.

Cuadro N° 7: Tema 4 Estructura del trabajo de investigación

Tema	Contenidos
Tema 4 Estructura del trabajo de investigación	1.- Estructura formal. a).- Orden formal del trabajo escrito: portada, agradecimiento, dedicatoria, epígrafe, tabla de contenido o índice, introducción, cuerpo o desarrollo del trabajo, conclusión, bibliografía y anexos. b).- Normas APA: Referencias bibliográficas: fuentes impresas, audiovisuales, y electrónicas. Lista de gráficas, cuadros e imágenes. Citas textuales, centradas y paráfrasis. c).- Problemas de forma en la investigación. 2.- Estructura Metodológica a).-Esquema básico b).- Esquema sugerido por la modalidad de investigación documental. c).- Esquema sugerido por la modalidad de

	investigación de campo. d).- Esquema sugerido por la modalidad de investigación experimental. e).- Esquema sugerido por la modalidad de proyecto factible.
--	--

Con estos contenidos programáticos, se puede inferir que la asignatura *Introducción a la investigación* persigue que el estudiante conozca la caracterización general de la investigación y al final asuma que es: 1. Productora de conocimientos; 2. Generadora de alternativas de solución a los problemas del hombre; y 3. Verificable.

Para Padrón (2006) la investigación es productora de conocimientos porque sus productos se constituyen en valores agregados para la sociedad, nutre el saber social y genera crecimiento intelectual. Además, generadora de alternativas de solución ante los problemas del hombre porque obtiene repuestas y propuestas para que los investigadores promuevan en sus entornos soluciones efectivas y de esta manera, contribuyan en la noble labor de lograr una sociedad de avanzada. Finalmente verificable por que todo conocimiento que genere una actividad investigativa es comprobable mediante la aplicación de métodos.

Subcategoría N° 3.2: “Investigación Educativa”

A continuación se desarrolla una revisión detallada del programa de la asignatura *Investigación Educativa* contemplada en el plan de estudios de la carrera de Educación, mención Básica Integral. Esta revisión parte de la aplicación de la Matriz de Análisis establecida en el capítulo III de esta investigación. (Ver anexos 16-17-18-19).

El programa de *Investigación Educativa*, ubicada en el VII semestre del plan de estudios de la carrera de Educación, mención Básica Integral, aspira a través de sus objetivos y contenidos acercar al estudiante a diversos conocimientos metodológicos sobre los pasos y etapas del

proyecto de investigación. Esta asignatura establece los siguientes objetivos. Obsérvese a continuación el siguiente cuadro:

Cuadro N° 8: Objetivos de Investigación Educativa

Objetivos	1).- Estudiar las distintas fases del proceso de investigación científica. 2).- Manejar adecuadamente las técnicas e instrumentos de investigación. 3).- Conocer las técnicas estadísticas para el procesamiento adecuado de las variables.
-----------	---

Los contenidos del tema número uno buscan que el estudiante conozca cómo se elabora el primer capítulo de un trabajo de investigación, es decir que se refiere al estudio del problema. Por su parte el tema número dos lo introduce al marco teórico.

Desde esta perspectiva, los contenidos programáticos son:

Cuadro N° 9 El problema de investigación

Tema	Contenidos
Tema 1 El problema de investigación	1.- Tema de investigación: selección del tema. 2.- Elaboración del título. 3).-Planteamiento del problema. 4).- Justificación de la investigación: teórica, práctica o metodológica. 5).- Objetivos: general y específicos

Cuadro N° 10 Marco Teórico

Tema	Contenidos
Tema 2 Marco Teórico	1.- Cómo se construye el marco teórico. 2.- Función del marco teórico. 3).-Antecedentes teóricos. 4).- Bases teóricas. 5).- Definición de términos básicos.

El tema numero tres persigue que el estudiante profundice sobre los diversos tipos de hipótesis y variables. Obsérvese el Cuadro N° 11:

Cuadro N° 11 Elaboración de Hipótesis

Tema	Contenidos
<p>Tema 3 Elaboración de Hipótesis</p>	<p>1.- Concepto de hipótesis. 2.- Función de la hipótesis. 3).-Antecedentes teóricos. 4).- Tipos de hipótesis. a).-Descriptiva. b).-Estadística. c).- Explicativa. d).- Alternativa. e).- Nula. 4).- Variable, dimensiones e indicadores. 5).- Clasificación de las variables: a).- Según su naturaleza: cuantitativas y cualitativas. b).- Según su función: independiente, dependiente, interviniente y extraña. 6).- Definición conceptual. 7).- Definición operacional: indicadores e índices.</p>

El tema cuatro lo ubica en el conocimiento metodológico propiamente y le propone al estudiante el aprendizaje de los diversos niveles y tipos de investigación. Obsérvese el Cuadro N° 12:

Cuadro N° 12 Marco Metodológico

Tema	Contenidos
<p>Tema 4 Marco Metodológico</p>	<p>1.- Niveles de investigación. a).-Exploratoria. b).-Descriptiva c).- Explicativa. 2).- Tipos de investigación: a).- Investigación clasificatoria. b).- Investigación correlacional. c).- Investigación histórica. d).-Investigación comparativa.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> e).- Investigación de caso. f).- Investigación confirmatoria. g).- Investigación proyectiva. h).- Investigación longitudinal. i).- Investigación evaluativa. j).- Investigación predictiva. 3).- Diseño de investigación: <ul style="list-style-type: none"> a).- Documental. b).- De campo. c).- Experimental. 4).- Modelos de investigación: <ul style="list-style-type: none"> a).- Modelo dominante. b).- Modelo de dos etapas. c).- Modelo Mixto. 5) Población y muestra: cálculo del tamaño de la muestra (fórmula estadística). 6).- Tipos de muestreo: <ul style="list-style-type: none"> a).- Probabilísticos. b).- No probabilísticos.
--	--

www.bdigital.ula.ve

Finalmente, el tema número cinco le ofrece al estudiante conocimientos sobre las diversas técnicas de recolección, procesamiento, análisis de los datos estadísticos y resultados cualitativos. Obsérvese el Cuadro N° 13:

Cuadro N° 13: Técnicas de recolección, procesamiento y análisis de los datos

Tema	Contenidos
Tema 5 Técnicas de recolección, procesamiento y análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Requisitos para la aplicación de los instrumentos de investigación. 2.- Técnicas de recolección de datos. 3).-Interpretación de los resultados.

Como puede observarse, el programa de Investigación Educativa aspira que el estudiante de educación conozca los pasos y procedimientos de una investigación, sin embargo, no se observan

temáticas que promuevan la investigación educativa, maneras de abordar problemas educativos, tipos de problemas en educación, metodologías para resolver problemáticas escolares, entre otras. Se considera necesario la revisión y reestructuración de este programa.

A continuación obsérvese la matriz de análisis N° 1 de los programas de investigación elaborada para profundizar aún más sobre los programas de investigación: Introducción a la investigación e Investigación Educativa.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

Cuadro N° 14: Matriz de análisis de los programas (Introducción a la investigación)

Nombre de la Asignatura	Tema	Análisis de los propósitos formativos	Componente epistemológico de la asignatura
Introducción a la investigación	1	El tema número uno ofrece al estudiante conocimientos básicos sobre metodología de la investigación, así como de la ciencia y método científico, el procedimiento de la investigación y actitudes que afectan la investigación. Además los principios cuanti-cualitativos de la investigación. Es decir que va introduciendo al estudiante al ámbito investigativo desde una perspectiva científica. Se considera que es la apertura cognoscitiva hacia el amplio mundo investigativo.	Multiparadigmática multimetódica y multitécnica
	2	Seguidamente el tema numero dos aspira que el estudiante se apropie de la sistematización y verificabilidad de la investigación. También sobre la clasificación de las ciencias. Se estima importante que los estudiantes profundicen este tema para que reconozcan y valoren la investigación científica en todos sus niveles como un proceso que busca la explicación de los fenómenos estudiados.	
	3	Ofrece a los estudiantes conocimientos generalizados sobre los diversos tipos de trabajos científicos. Con este tema se pretende que el estudiante conozca cuáles son los trabajos investigativos que presentan los científicos y cuáles han sido aceptados por las comunidades científicas. Que se apropien sobre los estilos de presentación.	
	4	Ofrece a los estudiantes conocimientos sobre la estructura básica, formal, metodológica y esquemas de presentación de los trabajos de investigación de acuerdo con su modalidad paradigmática. Se estima que el estudiante de esta asignatura debe aprender a elaborar un trabajo de investigación con un correcto uso de las metodologías y formalidades establecidas por las comunidades científicas. Para ello se da a conocer la variedad existente.	

Fuente: Terán (2015)

Cuadro N° 15: Matriz de análisis de los programas (Investigación Educativa)

Nombre de la Asignatura	Tema	Análisis de los propósitos formativos	Componente epistemológico de la asignatura
Investigación Educativa (Semestre VII)	1	En este primer tema se busca que el estudiante conozca todos los aspectos relacionados con el primer capítulo de la investigación referente al problema, objetivos y justificación. El deber ser de este tema es que el estudiante al finalizarlo elabore su planteamiento del problema del trabajo de grado que aspira presentar. El mismo podrá mejorarlo durante los semestres siguientes.	Multiparadigmática multimetódica y multitécnica
	2	Una vez reflexionados los aspectos que contiene el capítulo uno, el tema número dos persigue que el estudiante conozca cómo se plantea el marco teórico de la investigación. En este tema el profesor de la asignatura debe hacer un acompañamiento teórico a sus estudiantes para puedan abordar los antecedentes, las teorías y los conceptos apropiados que fundamenten su trabajo de grado.	
	3	Busca que el estudiante se oriente frente a la elaboración de las variables de una investigación. Con este tema el estudiante debe diseñar sus variables, criterios o categorías preconcebidas dependiendo de la modalidad paradigmática con la que aspira orientar su trabajo de grado.	
	4	Niveles, tipos de investigación, modelos y técnicas de recolección de datos. El programa sólo ofrece conocimientos básicos, no se promueve en este tema el diseño de los instrumentos. Lo ideal sería la construcción de los mismos dependiendo de la temática y metodología utilizada para la elaboración de trabajo de grado.	
	5	Ofrece información de cómo se aplican los instrumentos. Conocimientos generales.	

Fuente: Terán (2015)

Subcategoría N° 3.3: “La investigación como proceso”

Siguiendo los postulados de Sampieri (2006) la investigación científica es un proceso, ya que es dinámica, cambiante y continua. Dicho proceso está compuesto por una serie de etapas, las cuales son: a) Definición de un área temática; b) Descubrimiento de un problema; c) Establecimiento de objetivos; d) Formulación de teorías y conceptos; e) Diseño de la investigación; f) Operacionalización; g) Técnicas de recolección de datos; h) Procesamiento; i) Análisis de los datos; j) Síntesis y conclusiones.

a) Definición de un área temática: significa la selección de un campo de trabajo, área teórica y empírica donde habrá de situarse el investigador.

b) Descubrimiento de un problema: cualquier investigación busca explicar la existencia de un fenómeno y también la resolución de un problema. Cabe resaltar que un problema de investigación es algo que se desea conocer y que aún no se sabe o no se ha verificado.

c) Establecimiento de objetivos: es importante definir los propósitos o las metas que se considera alcanzar concretamente. El investigador deber establecer los objetivos cuidadosamente para responder a las necesidades halladas en el problema.

d) Formulación de teorías y conceptos: construir el referente teórico-conceptual del problema significa reunir el bagaje conceptual y de las teorías ya elaboradas respecto al mismo, pero que deben ser reelaboradas y adaptadas por el investigador para los fines específicos de su investigación.

e) Diseño de la investigación: tiene por objeto complementar la función del marco teórico; si este marco teórico proporciona una estructura conceptual y referencial para la comprensión del problema, entonces el diseño servirá para determinar la forma en que el problema real habrá de ser verificado y sometido a estudio; es decir, el diseño establecerá el criterio general de comprobación sistema de aproximación

a la realidad específica considerada y en fin la estrategia general que se ha de utilizar en el proceso de investigación.

f) Operacionalización: significa la búsqueda de indicadores, referentes y variables que permitan encontrar en la práctica aquello que anteriormente pertenecía a un plano teórico.

g) Técnicas de recolección de datos: se utilizan para implementar el diseño escogido. Una vez que se ha precisado aquel objeto o sistema en estudio, dentro del cual existe y se desarrolla un problema, se confeccionan los instrumentos para recoger información sobre los aspectos problemáticos que se están indagando. Aquí cabe el uso de: técnicas de observación, experimentación, muestreo, descripción, entrevistas, cuestionario y aún las revisiones bibliográficas.

h) Procesamiento: los datos obtenidos en bruto necesitan un trabajo de clasificación y ordenación que se hace teniendo en cuenta todo el arsenal teórico y conceptual sobre el que se asienta la investigación. En este caso se puede utilizar la tabulación, la codificación, la graficación y cuadros estadísticos.

i) Análisis de los datos: con los datos procesados adecuadamente se retoma la labor propiamente teórica para obtener de ellos la posible respuesta al problema planteado.

j) Síntesis y conclusiones: es necesario analizar críticamente la información, proceder a sistematizarla y sintetizarla para lograr conclusiones finales acordes con los datos disponibles.

En correspondencia con lo antes expresado, fue necesario descubrir cómo los profesores y estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA definen la investigación científica. Al respecto el **Informante A1** expresó “la investigación es un proceso que permite conocer fenómenos”, se observa que este informante asume los postulados establecidos en los programas de investigación quien define a la investigación como un proceso de búsqueda y de indagación constante del conocimiento. Igualmente el **Informante A2** manifestó “cuando

investigamos iniciamos un proceso de descubrimiento”, esto significa que la investigación busca descubrir fenómenos, explicar y demostrar la existencia de las cosas. Por tal razón el **Informante A3** consideró “la investigación busca descubrir los conceptos que explican la realidad del cosmos”

Por otra parte el **Informante A4** manifestó “la investigación nos permite generar afirmaciones sobre fenómenos. Sirve para verificar tales afirmaciones”, hace referencia a la verificación que se enmarca dentro del procedimiento de toda investigación, de igual manera el **Informante A5** destacó “la investigación parte de metodologías que producen conocimientos”. Para Moreno (2006) el proceso de investigación parte de diversos procedimientos metodológicos que son asumidos por el investigador para encontrar resultados que expliquen la existencia de un fenómeno objeto de estudio.

También los informantes del Grupo B, expresaron su opinión sobre la investigación, el **Informante B1** destacó “es tener un punto concreto de algo que tu quieres profundizar, más allá de algo simple llegar a algo concreto”, asume la investigación como un método para profundizar y hallar explicaciones sobre las cosas, mientras que el **Informante B2** expresó “a la investigación la veo como un proceso que me permite conocer más allá de lo básico, profundizar, indagar de manera científica”, esta afirmación guarda relación con las definiciones de los programas de investigación que la establecen como un proceso para indagar y descubrir.

Al respecto el **Informante B3** señaló “investigar es indagar o tener conocimiento sobre algo. Es conocer algo nuevo. La investigación me permite adquirir conocimientos”, se observa que con esta afirmación el informante manifiesta la importancia de investigar puesto que le permite adquirir conocimientos, de igual forma lo resalta el **Informante B4** al expresar “para mi es descubrir cosas del entorno. Es satisfacer el hambre por conocer las cosas que te rodean”, en otras palabras asume la

investigación como el medio científico para conocer su entorno. Sin embargo, una de las expresiones más precisas es la del **Informante B5** al afirmar “la investigación es un proceso científico que nos ayuda a encontrar verdades”.

Es notable que, tanto los profesores como los estudiantes coincidan en que la investigación es un proceso que permite conocer, indagar y descubrir fenómenos del entorno. Además, adquirir conocimientos concretos sobre las realidades. También es importante reconocer que tales afirmaciones son coherentes con las temáticas o contenidos tanto de la asignatura *Introducción a la investigación* como los de *Investigación Educativa* las cuales establecen que la investigación es un proceso. En correspondencia con esta afirmación es preciso resaltar que para Hurtado y Castañeda (2004:16) “la investigación científica es un proceso que aborda el investigador para hallar soluciones alternativas a sus problemas desde una perspectiva metodológica holística y bajo la aplicación de procedimientos acordes a sus metas”.

La investigación constituye un proceso que permite descubrir fenómenos presentes en una realidad. Según Briones (1985) el proceso investigativo busca conocer las estructuras, las transformaciones y los cambios de una realidad, que a su vez, provienen de un universo de realidades tangibles e intangibles de las cuales se desprenden las ideas, que al ser tratadas metodológicamente, se convierten en problemas.

También la investigación busca explicar la existencia de un fenómeno. Esta acción, constituye un proceso verificable y coherente, donde sus productos se convierten en conocimientos científicos verdaderos los cuales son aceptados por las comunidades y grupos de investigadores.

Obsérvese a continuación el Diagrama Categorical N° 3 que agrupa las palabras y expresiones más relacionadas con la Categoría “*Programas de investigación*” emitidas por los sujetos informantes:

Diagrama Categorial Nº 3:

C A T E G O R Í A Nº 3	DIAGRAMA CATEGORIAL Nº 3			
	CATEGORÍA 3 “Programas de investigación”	SUBCATEGORÍA 3.1 “Introducción a la investigación”	SUBCATEGORÍA 3.2 “Investigación Educativa”	SUBCATEGORÍA 3.3 “La investigación como proceso”
				Expresiones de los informantes
	Matriz de análisis	Matriz de análisis	Matriz de análisis	Conocer fenómenos. Descubrimiento. Descubrir. Generar afirmaciones. Producen conocimientos. Profundizar. Conocer. Indagar. Descubrir cosas. Proceso científico...encontrar verdades.

Fuente: Sujetos informantes: A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, B4, B5

Categoría Nº 4: “Didáctica”

Subcategorías: “Medio para desarrollar saberes; Estrategias y recursos de aprendizaje”

De acuerdo a Morse (2012) la didáctica se encarga de buscar métodos y técnicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, de igual manera define las pautas para lograr que los conocimientos lleguen de una manera más eficaz, atractiva y motivadora a los educandos. En relación con lo expresado, fue ineludible conocer cómo es la didáctica de los profesores de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA, al respecto el **Informante A1** expresó “la didáctica me permite cumplir con lo que proponen los programas de las cátedras de investigación, así que trato de planificar cada tema. Busco una didáctica que ayude a los estudiantes a trabajar en investigación, sobre todo que aprendan a investigar”, se observa una definición muy precisa sobre lo que significa la didáctica para este profesor y sobre todo es notorio que la utiliza como un medio para impartir formación en investigación tomando como eje central los contenidos programáticos. Igualmente el **Informante A2** resaltó “en mis asignaturas de investigación yo planifico actividades didácticas que me permitan desarrollar saberes con base en los contenidos establecidos en el programa”, es decir que su didáctica gira entorno a la programación de la asignatura. Con ella busca desarrollar sus contenidos.

También el **Informante A3** expresó “para mi la didáctica es primordial ya que permite el acto docente en el aula. En mi caso siempre planifico una didáctica que permita alcanzar los contenidos de la materia”, nuevamente se observa que otro de los profesores de investigación asume la didáctica en su actuación docente como un mecanismo para transferir e impartir los contenidos programáticos de las asignaturas. Por otro lado, el **Informante A4** aseveró “la didáctica depende de la temática. Mi didáctica apunta al logro de los objetivos”, mientras que el **Informante A5** expresó “la didáctica es la forma como se aborda la transferencia de

conocimiento. Es decir, el desarrollo de la clase”, con esta afirmación se sigue comprendiendo que los profesores la asumen como el medio para la transferencia de conocimiento, pero como lo han dicho las expresiones anteriores la didáctica la desarrollan en correspondencia con los contenidos programáticos.

Las estrategias didácticas empleadas por los docentes de investigación en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA van en función de los contenidos programáticos. Sin embargo, es importante que la didáctica motive al estudiante tal y como lo señalan Zufiarru y Gabari (2000) quienes aseguran que la didáctica implica una profunda reflexión y sistematización de los métodos para motivar a los estudiantes durante la transmisión de los conocimientos.

Subcategoría 4.1: Medio para desarrollar saberes

Tradicionalmente la didáctica se ha visto como una actividad rígida, poco motivadora y simplista. Sin embargo, es indispensable considerar que es un medio para desarrollar saberes, planear y socializar la adquisición de conocimientos, formar con argumentos, comprender las formas de adquisición de los aprendizajes y alcanzar los objetivos planteados. En correspondencia con esta aproximación el sujeto **Informante A1** expresó “considero que la didáctica es un medio que permite el desarrollo de los saberes, es decir de los conocimientos dentro del aula”, se observa que este informante asume la didáctica como el medio que permite la construcción de saberes y por ende de conocimientos, así como lo manifiesta el **Informante A2** quien explicó “la didáctica sirve para que se construya el conocimiento en el aula, es el medio para dirigir el aprendizaje con los estudiantes”. Estas dos expresiones guardan una profunda relación con Zufiarru y Gabari (2000:14) quienes afirman que la didáctica es “la ciencia o cuerpo de conocimientos que normativiza los recursos para organizar la transmisión

de los conocimientos a través de una metodología, que tendrá un componente de arte”.

También, los sujetos restantes del Grupo A consideraron que la didáctica es un medio para construir y desarrollar saberes, pero además sus respuestas se relacionaron con la formación en investigación, así que el **Informante A3** destacó “la didáctica es un medio para el aprendizaje y en mi caso la planifico cuidadosamente para lograr que la formación en investigación adquiera un elevado interés por parte de los estudiantes”, es decir que este docente reconoce la importancia de la didáctica para formar en investigación así como el **Informante A4** quien expresó “para la gran mayoría de los estudiantes las asignaturas de metodología de investigación son materias pesadas, con contenidos extensos y poco atractivos, sin embargo busco que mi didáctica los motive y despierte entusiasmo en ellos para cumplir los objetivos establecidos”.

Por otra parte el **Informante A5** resaltó “la didáctica como medio o mecanismo para el aprendizaje debe motivar a los estudiantes”. Ahora bien, si todos los docentes que dictan los programas de investigación reconocen que la didáctica es un medio eficiente para motivar a los estudiantes al alcance de los objetivos en el aprendizaje habrá mayor interés y preocupación por mejorarla. Se cree conveniente que la didáctica no debe limitarse solamente a lo establecido en los contenidos programáticos, sino que como lo destaca Hernández (2014:32) “es preciso que se innoven y reorienten las estrategias en función de una mejor y mayor adquisición de los aprendizajes”.

Subcategoría N° 4.2: Estrategias y recursos de aprendizaje

Las estrategias y recursos de aprendizaje constituyen el conjunto de elementos que intervienen y facilitan el proceso de formación de los estudiantes. Para Suárez (2010:12) “tienen como propósito lograr la construcción del conocimiento y la apropiación de los contenidos”. En relación con lo expresado, se hizo necesario conocer cuáles son las

estrategias de formación y recursos que utilizan los profesores de investigación del NURR-ULA. De esta forma el **Informante A1** expresó “cuando yo ingresé dije qué estrategias voy a utilizar y bueno yo utilizo las tecnologías de información y comunicación, tengo un grupo en facebook, donde les facilito videos-conferencias. En el face tengo seguimiento, les hago foros en línea donde les hago preguntas con respecto a la investigación, cómo la conciben, por qué es importante investigar en educación”, claramente se observa que este docente utiliza los medios tecnológicos como estrategia así como recursos audiovisuales para impartir formación en investigación. Por su parte el **Informante A2** afirmó “cuando estoy dando con el típico pizarrón siempre trato de hacer discursos y debates, se hace una lectura previa bien sea en casa o allí les proporciono el material. También les entrego libros en PDF, ellos tienen todos los libros de metodología que yo tengo, pero las estrategias van orientadas al debate y a la discusión”, este informante utiliza estrategias y recursos didácticos más tradicionales, sin embargo recurre también a los medios tecnológicos digitalizados.

Por otra parte, el **Informante A3** resaltó “bueno a mí me gusta mucho el método socrático porque permite confrontar al estudiante, hacer preguntas, activar el conocimiento y partiendo de lo que ellos me dicen y a medida que va avanzando la clase trato de irlos involucrando, pero siempre mantengo esa línea de lo teórico a lo práctico”. De acuerdo a González (2015:3) “el método socrático o mayéutica permite generar preguntas y respuestas sobre un fenómeno o evento con el fin de develar conceptos, definiciones, frases o argumentos en un sentido lógico y coherente”. Hasta ahora es el único docente que utiliza este método en las clases de investigación.

En este mismo orden de ideas, el **Informante A4** expresó “después que doy cada tema y cada contenido al finalizar una unidad se hace una práctica evaluada de esa unidad, me permite hacer un sondeo si efectivamente me hice entender y le permite al estudiante estudiar, si veo

que hay una debilidad yo trato de repetir la unidad. De recursos video beam, la pizarra. También les hago material de apoyo, les suministro material de revisión bibliográfica. Yo cito, extraigo información y los cito de textos como Sampieri, Jacqueline Hurtado, Fidias Arias, lo importante es que cada autor se destaque en una cierta área de investigación. Entonces trato de extraer lo mejor de cada autor y lo publico en ese material, a parte le entrego todos los textos digitalizados de metodologías. Hice una guía práctica y cada estudiante tiene ese material” se observa que este docente utiliza la evaluación al finalizar cada temática y utiliza algunos recursos didácticos como apoyo, esto es muy importante ya que como lo señala Castro (2009) la evaluación que realiza el docente al finalizar los contenidos permite reconocer si es necesario el reforzamiento y dónde el aprendizaje es más significativo para los estudiantes.

Por su parte el **Informante A5** declaró “desarrollo equipos de trabajo, todo el tiempo estamos apoyándonos con material bibliohemerográfico, lecturas, discusiones de resúmenes de textos, que ellos hagan investigaciones, diagnósticos, también aplicación de algunos instrumentos, por ejemplo como desmontaje de las distintas fases de investigación, además el apoyo de la tecnología, diapositivas, a veces hago clases magistrales”, puede observarse que este docente hasta ahora es el único que ha expresado que hace clases magistrales, aunque utiliza recursos para la lectura poco se detalla que utilice la exposiciones y evaluaciones al finalizar los contenidos.

Cabe resaltar que los profesores de investigación de la carrera de Educación ddel NURR-ULA utilizan los recursos audiovisuales, digitalizados y documentales para orientar el proceso de formación en investigación. La utilización de estos recursos son confirmados también por los estudiantes entrevistados, tal es el caso **Informante B1** quien expresó “el profesor utilizaba láminas y hacía exposiciones en la clase”, así mismo el **Informante B2** manifestó “utilizaba la pizarra, láminas, video beam”.

Adicionalmente, el **Informante B3** destacó “bueno siempre usaba la pizarra”. También el **Informante B4** expresó “que yo recuerde hacía exposiciones y prácticas evaluadas”. Finalmente el **Informante B5**: “El profesor siempre nos pedía hacer debates y grupos para exponer”. La utilización de todas las estrategias y recursos didácticos de parte de los profesores adquiere gran importancia dentro del aula, incluso fuera de ella, ya que permite la construcción del aprendizaje y hace más viable la aplicación del conocimiento.

Es importante destacar que el estudiante de educación, así como de cualquier otra carrera, requiere de docentes capacitados que utilicen estrategias de formación y recursos educativos, todo esto, con el firme propósito de lograr un aprendizaje más eficiente que sea aplicable al mundo laboral, personal y social (Carpio, 2005). Adicionalmente, es posible indicar que para Díaz-Barriga (1998) las estrategias de formación permiten optimizar la concentración del alumno, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención, organizar las actividades y tiempo de estudio.

Los sujetos informantes tanto del Grupo A como del Grupo B han coincidido en que las estrategias de formación y recursos deben alimentarse de los productos audiovisuales, digitalizados y documentales los cuales permiten hacer más agradable el ambiente educativo. Para Noy (2013) es importante que la acción docente promueva avances significativos en el saber y la construcción del conocimiento, de tal manera que se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos: diseño y selección de las estrategias de formación y utilización de recursos.

1.- Diseño y selección de las estrategias de formación: su orientación debe responder eficientemente a las necesidades de los estudiantes. Según la autora, existen diversos tipos de estrategias y entre las más importantes se tienen:

1. Estrategia de ensayo: permite la repetición de los contenidos. Utiliza la lectura y escritura.
2. Estrategia de elaboración: implica la relación de los contenidos con la realidad. Utiliza el parafraseo, el resumen y la pregunta-respuesta.
3. Estrategia de organización: agrupa la información recolectada. Utiliza el resumen, subrayado, mapas conceptuales y mentales, sinopsis.
4. Estrategia de comprensión: promueve la conciencia sobre la realidad que se estudia. Establece metas y objetivos que los educandos deben alcanzar. Analiza contenidos.
5. Estrategias de evaluación: revisa y valora la calidad de los resultados finales en el proceso de aprendizaje.
6. Utilización de recursos audiovisuales, digitales y documentales: para que el aprendizaje alcance mayor eficiencia, es indispensable que el docente utilice recursos didácticos educativos. Entre los más conocidos están:
 - 6.1 Recursos audiovisuales: video-conferencias, diapositivas, video beam, pizarra.
 - 6.2 Recursos digitales: internet y documentos PDF.
 - 6.3 Recursos documentales: textos y material bibliohemerográfico.

Obsérvese a continuación el Diagrama Categorical N° 4 que agrupa las palabras y expresiones más relacionadas con la Categoría “*Didáctica*” emitidas por los sujetos informantes:

Diagrama Categorial N° 4:

C A T E G O R Í A N° 4	DIAGRAMA CATEGORIAL N° 4		
	CATEGORÍA 4 “Didáctica”	SUBCATEGORÍA 4.1 “Medio para desarrollar saberes”	SUBCATEGORÍA 4.2 “Estrategia y recursos de aprendizaje”
	Expresiones de los informantes	Expresiones de los informantes	Expresiones de los informantes
	Cumplir...planificar cada tema. Desarrollar saberes. Logro de objetivos. Transferencia de conocimientos.	Es un medio. Medio para dirigir el aprendizaje. Medio para el aprendizaje. Motive y despierte entusiasmo. Mecanismo para el aprendizaje.	Video conferencias, facebook, foros. Pizarrón, discursos, debates. Libros PDF. Método socrático. Práctica evaluada. Pizarra, video beam. Diapositivas, clases magistrales. Láminas, exposiciones. Pizarra, láminas, video beam. Pizarra. Exposiciones y prácticas evaluadas. Debates, grupos para exponer.

Fuente: Sujetos informantes: A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, B4, B5

Categoría Nº 5: “Competencias del docente investigador”

Subcategoría: Habilidades y destrezas

La formación por competencias constituye la base esencial para orientar el currículo, muy especialmente garantizarle al futuro docente un desempeño idóneo en su campo profesional. En tal sentido, el desarrollo de las mismas permite que el estudiante planifique procesos investigativos, así como también explore, observe problemas, produzca y demuestre conocimientos en el ámbito educativo. Al preguntar cuáles son las competencias que requiere desarrollar el estudiante para convertirse en un docente investigador idóneo el **Informante A1** expresó “el estudiante debe valorar la investigación, que escriba bien sus trabajos. Aprender a formular el planteamiento del problema. Saber usar los instrumentos estadísticos y desde el marco teórico saber analizar e interpretar los datos”, claramente se observa que existe un especial interés en que el estudiante que se forma en investigación tenga dominio en la escritura para que a su vez tenga las herramientas necesarias para redactar la problemática.

Así también lo manifiesta el **Informante B4** “debe saber observar, escribir y expresar ideas, si no dominas los procesos cognitivos básicos no puede investigar”. Se estima que la escritura es parte primordial en los trabajos de investigación ya que mediante ella se plasman las ideas y las realidades halladas al estudiar cualquier fenómeno. Estas son competencias básicas que no pueden obviarse. En tal sentido, el **Informante A5** afirma “es necesario un modelo para la formación de investigadores por competencias, no concibo la investigación sin el desarrollo de competencias”.

Igualmente, el **Informante A3** manifestó “conocer los estilos de escritura en investigación. Observo debilidades en la lectoescritura, eso es crucial porque los estudiantes van hacer una producción de textos. A la final, yo empleo mucho que la cátedra se concluya con una exposición,

me gusta que ellos valoren los trabajos de investigación, porque una de las características de los trabajos de investigación es su divulgación, entonces ellos tienen que necesariamente saber escribir y exponer el trabajo de investigación”. Padrón (2006:17) considera que “un investigador calificado es aquel que tiene dominio en la escritura para plasmar correctamente las ideas de su investigación, construir el marco teórico y expresar claramente los resultados”.

Otros que coinciden con las anteriores expresiones son el **Informante B1** al declarar “creo que es importante saber expresar las ideas que tiene para investigar”, asimismo el **Informante B2** “tiene que saber escribir bien para que haga un buen trabajo”, se observa que tanto los informantes del Grupo A como del Grupo B orientan sus respuestas a la necesidad de escribir y expresar las ideas, son competencias realmente muy importantes. Se considera que existen debilidades en la escritura que deben ser atendidas con prioridad. También el **Informante B5** reconoce “saber comunicarse para poder llevar a cabo sus trabajos de investigación y exponer sus ideas”. En correspondencia con estas aproximaciones se cita a Moreno (2006:21) quien manifiesta “una investigación de nivel es aquella que expresa claramente las ideas, utiliza un lenguaje apropiado y terminologías acertadas, de lo contrario se presta a confusiones y disimilitudes”.

De la misma manera el **Informante A4** coincide con las anteriores afirmaciones al expresar “me agrada que ellos se apropien de la escritura científica y se apropien de los estilos. Sobre la práctica aprender haciendo. Como competencias fundamentales, saber analizar, saber interpretar, aprender a entrevistar, lo primero o lo más importante es saber observar. Saber escribir, saber plasmar sus ideas”. Tanto la escritura, interpretación y análisis son competencias que necesariamente debe desarrollar el estudiante a fin de alcanzar madurez en la investigación para lograr eficiencia en la formulación, problematización y teorización del trabajo investigativo que realice.

Por otra parte, el **Informante A2** declaró “conocer los métodos y estrategias cuali-cuantitativas que el investigador va emplear para procesar la investigación”, con esta afirmación el informante reconoce que es importante el dominio de los paradigmas y por ende de las técnicas y procedimientos para investigar. Adicionalmente un investigador debe para lograr sus objetivos en la investigación trazarse un conjunto de propósitos que lo ayuden alcanzar el conocimiento, así lo manifiesta el **Informante B3** “debe aprender a fijar objetivos y metas para alcanzar el conocimiento”

Se observa un especial interés tanto de los estudiantes como de los profesores por el desarrollo de competencias para formar un docente investigador idóneo. Desde esta perspectiva, se cita a Sanz (2010) quien clasifica las competencias de la siguiente manera: **1.-Competencias básicas:** se refiere al desarrollo del lenguaje oral y escrito; **2.-Competencias personales:** se refiere a la capacidad para la autorreflexión; conocimiento de sí mismo; afecto y comportamiento como componentes actitudinales; desarrollo de la creatividad; y **3.-Competencias profesionales:** se refiere a la capacidad para convivir e integrarse; honradez y respeto al trabajo científico; y hábil para socializar la verdad.

Partiendo de los datos obtenidos por los informantes del Grupo A y del Grupo B, se describen a continuación las competencias que se consideraron necesarias para formar docentes investigadores idóneos. Algunas coinciden con la clasificación que presenta Sanz (2010). Entre estas, las más resaltantes son:

1. Aprender a formular el planteamiento del problema.
2. Conocer los métodos y estrategias cuali-cuantitativas.
3. Conocer los estilos de escritura en investigación.
4. Saber escribir y exponer el trabajo de investigación.
5. Saber analizar. Saber interpretar.
6. Aprender a entrevistar.
7. Saber observar científicamente.

8. Aprender a fijar objetivos y metas.
9. Saber comunicarse.
10. Saber expresar las ideas que tiene para investigar.
11. Saber escribir bien.

A continuación obsérvese Cuadro N° 16 que agrupa y describe las competencias sugeridas por los informantes:

Cuadro N° 16: Competencias

N°	COMPETENCIAS SUGERIDAS POR LOS ENTREVISTADOS (Grupo A y Grupo B)	CLASIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
1	Aprender a formular el planteamiento del problema	Competencias Profesionales	El docente investigador primordialmente requiere conocer la estructura de planteamiento del problema para poder abordar cualquier proceso de investigación. El planteamiento del problema es la base fundamental de toda investigación.
2	Conocer los métodos y estrategias cuali-cuantitativas	Competencias Profesionales	Adicionalmente un docente investigador debe tener dominio sobre todos los enfoques epistemológicos de la investigación. De tal manera que, pueda tener uso expedito de los procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de información.
3	Conocer los estilos de escritura en investigación	Competencias Básicas	El docente investigador debe apropiarse de estilos de escritura, todo esto con el fin de poder escribir

			de manera científica sus trabajos de investigación. No es lo mismo escribir para el paradigma cuantitativo en donde se requiere la interpretación estadística de fórmulas, que escribir en el paradigma cualitativo porque describe cualidades, formas de pensamientos, acciones de los individuos y comportamientos sociales.
4	Saber escribir y exponer el trabajo de investigación	Competencia Básicas	La escritura permite plasmar los trabajos de investigación. Es importante que el docente investigador conozca los momentos de la escritura: planeación, redacción y revisión; además reglas ortográficas; lista de verbos; lista de conectivos; y entre otras cosas la correcta sintaxis del idioma castellano.
5	Saber analizar. Saber interpretar	Competencias Básicas	El análisis y la interpretación de los resultados son competencias propias del docente investigador. Esto permite concluir sus trabajos investigativos y socializarlos con sus pares.
6	Aprender a entrevistar	Competencia Profesional	La entrevista, así como otras técnicas de recolección de información, son importante saber utilizarlas, es decir que del dominio de esta técnica

			<p>dependerá el éxito de la recogida de datos. Es imprescindible que el docente investigador conozca y además practique el uso de dicha técnica para obtener avances significativos en sus investigaciones.</p>
7	Saber observar	Competencia Básica	<p>La observación es el primer paso que debe hacer un docente investigador para iniciar un proceso de investigación. Ella permite detectar debilidades, dificultades, síntomas, así como cualquier otro aspecto que afecte la realidad de un fenómeno.</p>
8	Aprender a fijar objetivos y metas	Competencias Personales	<p>El docente investigador debe tener en cuenta que cada investigación que se inicie requiere del planteo de un conjunto de objetivos y metas que sólo se lograrán dependiendo del estímulo y motivación que se tenga para alcanzarlos.</p>
9	Saber comunicarse	Competencia Básica	<p>El docente investigador es per se, un comunicador calificado, el cual tiene la obligación de socializar sus productos. De él depende que se conozcan o no sus investigaciones, sus ideas, planteamientos, propuestas, sugerencias y soluciones a problemas detectados.</p>
10	Saber expresar las ideas que tiene para	Competencia	Apropiarse de herramientas

	investigar.	Básica	cognitivas para socializar sus intereses en investigación.
11	Saber escribir bien.	Competencia Básica	Debe profundizar en el conocimiento de las reglas ortográficas, redacción, coherencias e ilación de los textos.

Fuente: Sujetos informantes

Subcategoría 5.1: “Habilidades y destrezas”

El docente y el estudiante como sujetos de la investigación en la universidad deben estar provistos de motivaciones, intereses, sensibilización, concientización y actitudes éticas que le ayuden a desarrollar habilidades y destrezas en su formación.

Las habilidades y destrezas en su máxima expresión son las capacidades que tiene el ser humano para desarrollar exitosamente una actividad (Tobón, 2001). De igual manera las tienen todas las personas, aún cuando posean alguna dificultad motriz o intelectual. Por su parte, en el ámbito de la investigación se requiere que el sujeto que investiga posea un conjunto de capacidades para abordar procesos investigativos. Desde esta perspectiva, se asume la acepción de Padrón (2002) cuando manifiesta que el investigador debe tener conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación asertiva, entablar relaciones interpersonales con sus pares, toma de decisiones, proponer solución de problemas, pensamiento crítico y manejo de emociones.

Para el **Informante A1** “las habilidades y destrezas que debe desarrollar el investigador son numerosas, muy especialmente aquellas que están relacionadas con la observación y la detección de problemas”, claramente se observa que el informante hace referencia a la habilidad inicial con la que el investigador debe abordar una investigación, es decir la observación. Según Hurtado (2006:04) “la observación es la primera forma de contacto o de relación con los objetos que van a ser estudiados.

Constituye un proceso de atención, recopilación y registro de información”. Sobre este aspecto el **Informante A2** expresó “la primera habilidad del investigador es saber observar”.

Por otra parte, para el **Informante A3** “si un investigador no posee habilidades y destrezas propias en el campo de la investigación difícilmente podrá culminar un trabajo de investigación, todo investigador requiere de capacidades investigativas”, aquí se puede observar que en el ámbito de la investigación son sumamente indispensables desarrollar las habilidades y destrezas ya que le permiten al investigador asumir los roles que le corresponden con eficiencia, lo que además le ayudará a obtener éxitos en sus trabajos investigativos.

El **Informante A4** resaltó “las habilidades y destrezas las pone en práctica el investigador en la medida en que desarrolla sus investigaciones”, este informante se refiere a que la puesta en práctica de las capacidades investigativas paulatinamente se van nutriendo y mejorando de acuerdo a la práctica. Asimismo el **Informante A5** expresó “el éxito de una investigación depende de la habilidad de un investigador”.

Ahora bien, se hizo indispensable conocer las competencias que establece el plan de estudios de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA y el mismo estable que:

El licenciado en Educación mención Básica Integral desempeña los roles de facilitador de aprendizaje, orientador, promotor social e investigador de las dos primeras etapas del nivel de Educación Básica. Domina los principios teóricos y prácticos de los conocimientos en los que se inscriben los programas de la 1ra. y 2a. etapa de Educación Básica. Evalúa el desarrollo integral del niño en sus aspectos físico, psicomotor, socio-emocional, lingüístico y cognoscitivo. Propone alternativas para la solución de los problemas educativos, utiliza estrategias y metodologías acorde con las características del medio donde se desarrolla su actividad. Crea situaciones motivacionales para que los educandos participen racional y activamente en su proceso educativo y puedan convertirse en agentes de cambios que propicien el desarrollo del país.(p.4)

Se puede observar que el fundamento de la formación del licenciado en educación busca un docente que asuma una serie de

competencias, sin embargo, las más importantes que este estudio considera son: facilitador de aprendizaje; orientador y promotor; e investigador. (Ver anexo 20).

Para Cruz (2008) la concepción docente-facilitador del aprendizaje está mal entendida y se relaciona con un profesor que no exige a sus estudiantes el cumplimiento de las metas, únicamente les proporciona los programas, actividades y tareas. Por el contrario, afirma el autor que el facilitador es quien guía los procesos de aprendizaje y se involucra con sus educandos a través de la planificación de la enseñanza. El principal objetivo del facilitador es que sus estudiantes alcancen las metas establecidas en los programas y contenidos de las asignaturas.

Cabe resaltar que, el futuro licenciado en educación, no puede convertirse en un transmisor de contenidos, ni mucho menos crear espacios en el aula donde sus estudiantes sean receptores y reproductores de la información que adquieren. Por el contrario, debe ser orientador y comprender las necesidades de los educandos, así como también lograr que reflexionen sobre los conocimientos que aprenden y cómo relacionarlos con la realidad.

Para Pulido, Cascante y Flores (2012) el educador debe cumplir el rol de orientador ineludiblemente, ya que tiene la responsabilidad de orientar a los niños, niñas y adolescentes. Además, debe estar en capacidad de establecer una relación constructiva de confianza y de respeto con cada estudiante. Asimismo, debe tener un absoluto acercamiento y comprender los estados anímicos de sus educandos para obtener una orientación eficiente en su contexto educativo.

También, la concepción docente-investigador como un rol del educador, se puede apreciar desde la obra de Stenhouse (1981) en la cual argumenta la necesidad de que el docente asuma una actitud investigativa dentro de su espacio y entorno educativo. Ciertamente es una competencia que el educador tiene que desarrollar con profundo

sentido crítico y sistematizado para que su acción educativa se nutra cada día.

El acto de investigar tiene que surgir de la imperiosa necesidad de actualizar los conocimientos, descubrir nuevas realidades, construir verdades, innovar en el contexto donde se desenvuelve, en definitiva, lograr el crecimiento academicista de su profesión y por ende, la de sus educandos. Un docente que investiga estará en capacidad de identificar, comprender y explicar la acción educativa. La docencia en este caso, se convertirá en una función creadora de teorías que serán válidas para su actuación en la educación, la escuela y la comunidad (Caldera, 2012).

Por otro lado, Un investigador social en el campo educativo debe responder a las principales necesidades de ese sector con gerencia óptima y eficiente. Por tal razón se hace necesario dotarlos de habilidades que se correspondan con las exigencias de la sociedad.

Obsérvese a continuación el Diagrama Categorical N° 5 que agrupa las palabras y expresiones más relacionadas con la Categoría "*Competencias del docente investigador*" emitidas por los sujetos informantes:

Diagrama Categorial N° 5:

C A T E G O R Í A N° 5	DIAGRAMA CATEGORIAL N° 5	
	CATEGORÍA 5 “Competencias del docente investigador”	SUBCATEGORÍA 5.1 “Habilidades y destrezas”
	Expresiones de los informantes	Expresiones de los informantes
	Aprender a formular el planteamiento del problema. Conocer los métodos y estrategias cuali-cuantitativas. Conocer los estilos de escritura en investigación. Saber escribir y exponer el trabajo de investigación. Saber analizar. Saber interpretar. Aprender a entrevistar. Saber observar científicamente. Aprender a fijar objetivos y metas. Saber comunicarse. Saber expresar las ideas que tiene para investigar. Saber escribir bien.	Detección de problemas. Observar. Capacidades investigativas. Práctica. Éxito de una investigación.

Fuente: A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, B4, B5

Categoría N° 6: “Práctica investigativa”

Subcategorías: “Articulación; Financiamiento”

Debido a que la investigación juega un papel relevante y de gran importancia en la búsqueda del saber y de nuevos conocimientos, su práctica debe promoverse en todos los niveles, así lo destaca Padrón (2002). En el caso, de las instituciones universitarias, la práctica de la investigación es el instrumento por excelencia a través del cual se pueden generar alternativas de solución ante los principales problemas de la nación, pueblo o región, y además el abordaje y planteamiento de problemas socioeducativos, políticos, económicos y culturales para generar resultados que demanden dichos contextos.

De acuerdo a Moreno y Tablante (2013) tanto la formación investigativa del docente como la práctica investigativa deben ir de la mano, ya que se considera como un ejercicio universitario que responda a los retos sociales que exigen cada día de investigaciones novedosas y actualizadas en concordancia con el discurso de la globalización. Se hace indispensable que para lograr una práctica investigativa eficiente los docentes e investigadores asuman una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual, lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la perspectiva de la formación integral, ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica para lograr investigaciones pertinentes con la realidad.

En correspondencia con las anteriores aproximaciones, el **Informante A1** expresó “la práctica investigativa debe ir a todos los niveles. En mi caso, yo los enviaba al contexto de aula, a diferentes zonas, para que observaran y se dieran cuenta de la realidad, del abandono, la desidia que hay en las escuelas”, se observa que este docente buscaba la contextualización de la investigación, es decir la puesta en práctica de la investigación educativa.

Por otra parte, en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA existe algunos criterios sobre la práctica

investigativa tales como la opinión emitida por el **Informante A3** “para que el NURR logre avanzar y promocionar aún más la investigación, es importante que la reforma curricular aumente los niveles de investigación, así su práctica será más viable”, esta expresión muestra que ha habido un declive en los niveles de investigación, situación esta que no favorece la práctica investigativa y por ende la formación. Asimismo, se conoció que quienes más se activan en el contexto investigativo son los docentes tal y como lo declara el **Informante A4** “aquí se hace investigación, especialmente los profesores para ascender, pero los estudiantes requieren apoyo, sobre todo que les financien sus proyectos de investigación”. Se observa que hay interés por los estudiantes en cuanto al desarrollo de investigaciones pero que necesariamente requieren de recursos.

Para Hurtado (2012) una verdadera práctica investigativa en la universidad requiere de estímulo, apoyo interdisciplinario y comisiones técnicas. Esta afirmación se relaciona en gran medida con la expresión del **Informante A2** quien manifestó “aquí contamos con una comisión técnica de tutores para tutorar y nombrar a los posibles jurados de los trabajos de grado de los estudiantes de educación”. Se estima que la práctica investigativa en la carrera de Educación del NURR-ULA requiere de más incentivos, no sólo de aquellos que tienen que ver con la generación de recursos económicos si no de motivación, apoyo de tutores y materiales físicos. Sin embargo, cualquier intento de financiamiento que se solicite es posible sea aprobado, ya que como lo asegura el **Informante A5** “la universidad sí da apoyo financiero a las investigaciones de pregrado, lo que pasa que escasamente lo solicitan. Todo depende del interés del tutor y también del estudiante”.

Se observa que en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA, los profesores asocian la práctica investigativa con la contextualización de los proyectos, las tutorías y sobre todo el financiamiento como aspecto fundamental para desarrollar la

investigación. También se conoció que el Centro de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) otorga financiamiento a los trabajos de grado de los estudiantes siempre y cuando tenga el acompañamiento de un profesor del NURR; por otra parte, existe la Comisión Técnica de Tutores integrada por profesores adscritos al Departamento de Ciencias Pedagógicas y al Departamento de Ciencias Sociales. Realmente existe cierto apoyo a la práctica investigativa. Sin embargo, se considera necesario el establecimiento de un prototipo de ampliación de los niveles de investigación en el plan de estudios de la carrera lo cual contribuiría eficientemente a una práctica investigativa exitosa. Constituiría un modelo incluso para las demás carreras que ofrece el NURR-ULA.

Un prototipo de ampliación de niveles investigativos requiere una revisión exhaustiva de los programas de formación, a fin de incorporar nuevos contenidos que beneficien la formación y que a su vez, le permita al educando abordar problemas de investigación y generar alternativas de solución. Esto puede significar un valor agregado para la demanda social y gubernamental de los últimos tiempos que requiere investigadores de alto nivel para el avance social de la nación (Elizondo y Ayala, 2007).

El futuro docente debe reconocer que en educación la práctica investigativa es el espacio que le permite reflexionar, intervenir y construir conocimiento para transformar su realidad pedagógica (Suárez, 2010). Por esta razón, la concepción de investigación en la universidad debe reorientarse para concebirse como una práctica en el nivel de pregrado del Subsistema de Educación Universitario que dentro de su estructura formativa le otorgue al estudiante de educación las herramientas necesarias requeridas para que planifique, desarrolle, promocióne, socialice y evalúe su práctica investigativa.

Según Padrón (2004) la práctica investigativa debe ser la punta de lanza para los cambios y transformaciones que necesita Venezuela y los países Latinoamericanos. Se considera que es un proceso de gran

complejidad por su propia dinámica y naturaleza, por tal sentido se requiere de presupuestos equitativos para las universidades, los centros y grupos de investigación, además de otras políticas de incentivos motivacionales.

La práctica investigativa en la universidad debe promocionarse de manera estratégica y oportuna para la generación de proyectos, así como para que exista interés tanto de los docentes como de los estudiantes. Este ejercicio debe responder a los problemas socioeducativos e institucionales. También para el desarrollo personal y el perfeccionamiento de ellos mismos (Albornoz, 1991).

Subcategoría N° 6.1 “Articulación”

De acuerdo a Padrón (2012: 54) “la articulación de la investigación en pregrado debe ser permanente y se clasifica en: unidades operativas de investigación, apoyo docente interdisciplinario (tutores) y divulgación”. Al referirse a las unidades operativas declara que son las encargadas de promocionar e informar entre la comunidad universitaria cuáles son las formas de apoyo institucional que existen para que los estudiantes se sientan motivados y dispuestos a investigar con elevado interés y pertinencia.

En cuanto al apoyo docente interdisciplinario Moreno (2006) señala que son las tutorías que hacen algunos docentes a los estudiantes que realizan proyectos de investigación y trabajos de grado. Se debe entender como el acompañamiento permanente que va desde la escogencia del tema a investigar hasta la presentación pública el trabajo. Adicionalmente y según el autor, todo docente-tutor debe:

1. Ofrecer información actualizada sobre el tema de investigación.
2. Motivar cada día a su tutorado.
3. Corregir los borradores elaborados.
4. Descubrir las potencialidades de sus estudiantes para encaminarlos hacia el logro de los objetivos que desean alcanzar.

5. Orientarlo ante las observaciones y correcciones que le asigne el jurado evaluador.

Por su parte, la divulgación de la investigación científica en pregrado se refiere según Martínez (1997) a “la socialización del conocimiento y de los resultados como producto de las investigaciones ya que la investigación científica no debe quedarse en los muros de los laboratorios, por el contrario debe colectivizarse, abrirse a la sociedad”. Se estima que la investigación científica debe tratarse como un tema de interés común y general. De este modo, la ciudadanía podrá conocer, y aprovechar los resultados para su propio bienestar. En correspondencia con estas aproximaciones el **Informante A3** expresó “una investigación que no se socialice es una investigación muerta”.

En el caso del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes se conoció que ha logrado articular sus políticas de investigación hacia varias direcciones. Una de ellas consiste en promover la participación de los estudiantes de los últimos semestres en líneas de investigación o proyectos de alto nivel académico para dar apoyo a aquellos trabajos de investigación que ameriten ser calificados con excelencia académica y al mismo tiempo ofrecerle su publicación en textos, manuales y revistas arbitradas. Así lo expresa el **Informante A1** “ya se han creado algunas políticas para articular la actividad investigativa en el Núcleo, sin embargo, aún con la reforma estamos trabajando en ello, consideramos muy importante promover la investigación en los estudiantes que están en los últimos semestres a través de los departamentos”.

Es importante que la Coordinación de la carrera de Educación, mención Básica Integral, así como otras unidades académicas del NURR-ULA articulen la actividad investigativa para despertar en los estudiantes un elevado interés investigativo a lo largo la carrera, de la profesión y de la vida. El **Informante A4** resaltó “si no se promueve la investigación en

los estudiantes no podemos dar cumplimiento al propósito de la carrera de Educación la cual reza que se debe formar un docente investigador calificado”. Claramente se observa que hay interés por la articulación de la investigación, pero corresponde a las autoridades y departamentos del NURR reflexionar sobre este aspecto.

Para el **Informante A2** “la articulación de la investigación se traduce en apoyo y cooperación”. En torno a esta afirmación se estima indispensable que se asuman mecanismos de apoyo tales como: banco de tutores, líneas de investigación y grupos de investigación. Se debe animar e incentivar la participación investigativa a través del desarrollo de habilidades y destrezas personales de los estudiantiles. **El Informante A5** no respondió de manera acertada con el propósito de la pregunta.

Finalmente, la articulación deber permitir al docente mostrar sus productos investigativos, confrontar sus resultados con la realidad y accionar propuestas, lineamientos, modelos, planes y programas para transformar realidades en el contexto educativo. También promocionar el proceso de investigación para abordar con sus pares aquellas necesidades que sean comunes y desde este sentido desarrollar proyectos científicos, estudios interdisciplinarios, planes de acción, entre otros (Calvo, 2010).

Subcategoría N° 6.2 “Financiamiento”

Habitualmente hablar de investigación en la universidad se refiere sólo al ámbito de postgrado, marginando de esta manera la actividad científica de pregrado. Es importante que esta creencia se transforme y constituya una práctica necesaria que promueva la formación de docentes investigadores. Para ello, es necesario fortalecerla a través de diversos mecanismos y uno de los más importantes es el financiamiento.

En el sector universitario el financiamiento de la investigación significa el reconocimiento y respaldo financiero de los trabajos no sólo de los docentes como medio para ascender en el escalafón universitario, sino

también de trabajos de grado que presentan los estudiantes de pregrado al final de su carrera. Es tarea de las universidades establecer convenios con las empresas privadas y públicas para que se alcance la colaboración y el apoyo monetario efectivo traducido en partidas económicas para la labor investigativa de los educandos (Padrón, 2006).

En correspondencia con las anteriores aproximaciones el **Informante A1** expresó “el CDCHTA ofrece financiamiento a los trabajos de grado, siempre que estos estén tutorados por un docente del Núcleo”, aquí se puede observar que si existe financiamiento pero probablemente sean escasas las solicitudes. Igualmente el **Informante A3** destacó “en los últimos tres años no se ha dado financiamiento como en años anteriores, pero si existen partidas de la ULA para que a través del CDCHTA se financien proyectos, aunque se ve más en los trabajos de postgrado”. Los informantes A2, A4 y A5 desviaron sus respuestas frente al propósito de la pregunta.

Obsérvese a continuación el Cuadro Categorical N° 6 que agrupa las palabras y expresiones más relacionadas con la Categoría “*Práctica Investigativa*” emitidas por los sujetos informantes:

Diagrama Categoral N° 6:

C A T E G O R Í A N° 6	DIAGRAMA CATEGORIAL N° 6		
	CATEGORÍA 6 "Práctica investigativa"	SUBCATEGORÍA 6.1 "Articulación"	SUBCATEGORÍA 6.2 "Financiamiento"
	Expresiones de los informantes	Expresiones de los informantes	Expresiones de los informantes
	Debe ir a todos los niveles. Niveles de investigación. Apoyo. Comisión de tutores. La universidad si da apoyo a las investigaciones.	Socialice. Promover la investigación. Docente investigador calificado. Apoyo y cooperación.	EI CDCHTA ofrece financiamiento. Existen partidas.

Fuente: A1, A2, A3, A4, A5

Recordando que en la teoría fundamentada los resultados obtenidos por los sujetos informantes (A y B) constituyen la razón de ser de la investigación, es oportuno señalar que los profesores de investigación de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA asumen una "integración paradigmática" para orientar la formación en investigación a sus estudiantes con el fin de dar a conocer los diversos paradigmas en investigación. Además se apropian de un enfoque constructivista en el aprendizaje para lograr que sus estudiantes

construyan conocimientos a partir de las temáticas o contenidos en investigación.

En cuanto a los programas de investigación y luego de la aplicación de la matriz de análisis de programas tanto Introducción a la investigación como Investigación Educativa, se logró conocer que ofrecen contenidos multiparadigmáticos, multimetódicos y multitécnicos, debido a que abordan los conceptos, definiciones y procedimientos de la investigación desde disímiles posturas de los paradigmas establecidos. Asimismo, los profesores y estudiantes coinciden con los objetivos de estas asignaturas al señalar que la investigación es un proceso que busca explicar fenómenos y descubrir realidades.

Frente a la didáctica se pudo conocer que los profesores la planifican, desarrollan y evalúan en función de los contenidos programáticos y la definen además como un medio para desarrollar saberes. De esta forma, las estrategias y recursos de enseñanza para la formación en investigación que utilizan son: audiovisuales, digitalizados y documentales.

Es importante resaltar que los informantes (A y B) sugirieron un conjunto de competencias que debe desarrollar el estudiante para convertirse en un docente investigador calificado: 1.- Aprender a formular el planteamiento del problema; 2.- Conocer los métodos y estrategias cuali-cuantitativas; 3.- Conocer los estilos de escritura en investigación; 4.- Saber escribir y exponer el trabajo de investigación; 5.- Saber analizar. Saber interpretar; 6.- Aprender a entrevistar; 7.- Saber observar científicamente; 8.- Aprender a fijar objetivos y metas; 9.- Saber comunicarse; 10.- Saber expresar las ideas que tiene para investigar; y 11.- Saber escribir bien.

En otro término, se conoció que los profesores de investigación asumen la práctica de la investigación en la carrera de Educación, mención Básica Integral como un proceso que requiere de articulación y financiamiento para que sea exitosa. De esta manera, el apoyo financiero

se requiere con urgencia para los proyectos de investigación o trabajos de grado de los estudiantes.

Finalmente, se ofrece a continuación un modelo teórico-metodológico para contrarrestar las debilidades halladas en la formación de investigadores en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA. El mismo agrupa el conjunto de categorías y subcategorías surgidas en este capítulo y propone además una nueva perspectiva de la formación en investigación con base en los estamentos legales de la nación y en concordancia con las políticas institucionales de la universidad seleccionada.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPÍTULO V

MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INVESTIGADORES

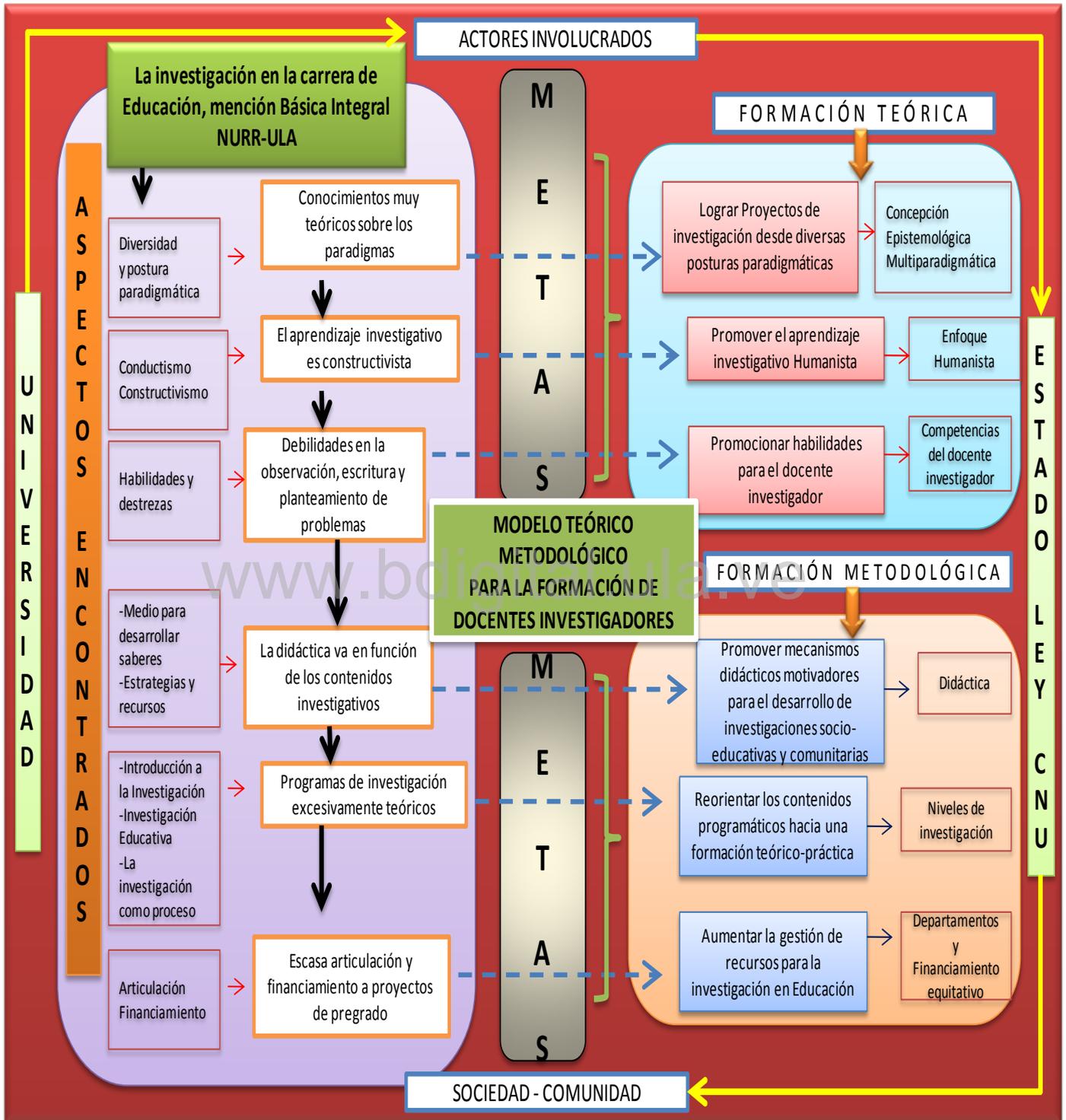
El presente capítulo exhibe el modelo configurado como producto final de esta investigación. El mismo parte de la reflexión sobre el conjunto de categorías, así como subcategorías surgidas mediante el itinerario metodológico y tiene como propósito responder a las debilidades halladas en la formación de docentes investigadores de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA las cuales fueron: escasas asignaturas de formación investigativa; escasos niveles de investigación y carente promoción de la investigación permanente en el aula.

En correspondencia con lo anteriormente expuesto el modelo propuesto establece cuatro (4) planos epistémicos, a saber: aspectos encontrados, actores involucrados, formación teórica y formación metodológicos.

Igualmente, el modelo se enmarca en una nueva visión de formación de docentes investigadores para desempeñarse en el nivel de Educación Primaria del Subsistema de Educación Básica vigente. Sin embargo, los aspectos teóricos y metodológicos pueden concebirse para las otras menciones de la licenciatura en educación.

Los aspectos encontrados concentran las subcategorías resultantes de los datos obtenidos a partir de las entrevistas a los diez sujetos informantes (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, B4, B5). Obsérvese a continuación la Figura 4 del modelo gráfico:

Fig. 4 El modelo



Fuente: Terán (2015)
Formación Teórica

La formación investigativa dentro del ámbito universitario constituye la capacitación del recurso humano que se dispone a generar productos de investigación para responder a las necesidades socioeducativas y ambientales de una nación, pueblo o región. A tal efecto, para que la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA logre en sus estudiantes una formación investigativa eficiente y pueda egresar docentes investigadores calificados, que resuelvan problemas mediante la investigación dentro y fuera del aula con elevado dominio de los métodos, es indispensable que las autoridades universitarias se planten los siguientes propósitos:

-Lograr proyectos de investigación desde diversas posturas paradigmáticas. Este propósito se refiere a una concepción epistemológica multiparadigmática.

-Promover el aprendizaje investigativo humanista. Se hace referencia a la formación investigativa desde un enfoque humanista.

-Promocionar habilidades para el docente investigador. Hace alusión a la descripción de las competencias del docente investigador.

Concepción Epistemológica Multiparadigmática

Dada la importancia que ha adquirido la investigación en el campo educativo durante los últimos años, se ha enfatizado su enseñanza como un componente importante de la formación universitaria. En el caso de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA se ha buscado desarrollar en los estudiantes a través de las asignaturas de investigación una capacidad investigativa orientada por el manejo de recursos instrumentales y metodológicos, todo ello con el propósito de lograr el cumplimiento de los trabajos de grado al final de la carrera. Sin embargo, se considera que esta formación no es suficiente para egresar un docente investigador idóneo, altamente capacitado que responda a la demanda social y laboral la cuales exigen cada día soluciones óptimas a sus problemas.

Es imprescindible que la planificación y enseñanza de la investigación en la carrera de Educación, mención Básica Integral asuma el estudio de herramientas congruentes e indispensables para una verdadera y calificada formación de docentes investigadores. En este sentido, la reflexión sobre las concepciones epistemológicas de la investigación representa un papel sumamente interesante por su influencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la relación con el estudiante y finalmente en la consolidación de una cultura investigativa.

Aunque cada profesor de investigación posea de manera implícita o explícita cualquier conjunto de referencias específicas acerca de la naturaleza y procedimientos de la investigación, se estima importante que la universidad insista en el correcto cumplimiento de los programas de investigación.

La enseñanza de la investigación debe ser multiparadigmática, no sustentada en un solo paradigma sino que debe estudiarse desde una postura multiparadigmática, multimetódica y multitécnica. Se requieren propiciar espacios de reflexión orientados a la identificación y cambio de las concepciones epistemológicas de investigación, de modo que se evidencien las diferentes formas de asumir los roles investigativos y se centre la atención no solo en transmitir conocimientos, sino en aportar a la formación del estudiante por lo menos tres aspectos, a saber: conceptos significativamente comprendidos e integrados a su cotidianidad; habilidades para resolver problemas de manera crítica y creativa; y actitudes positivas hacia el conocimiento y la investigación.

Enfoque Humanista

La promoción del aprendizaje humanista estriba en el concepto de que se trata de una formación dirigida a la persona humana, el desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la indagación y la preocupación por los problemas referentes a la moral. En el caso de la investigación, el

aprendizaje investigativo humanista busca proveer al estudiante y por ende al investigador de estrategias para desarrollar una conciencia investigativa, libre, racional, que además aborde las estructuras afectivas hacia una búsqueda incansable de soluciones alternativas a los problemas de la humanidad.

Un aprendizaje investigativo humanista debe promocionar la investigación comunitaria, develar los principales problemas del ciudadano, descubrir las aspiraciones de las comunidades y en suma, cooperar en la búsqueda de estrategias para solventar los problemas que requieren con urgencia propuestas y soluciones.

Por su parte, el investigador humanista debe comprender de manera científica los requerimientos del ser humano, a fin de orientar sus investigaciones desde una óptica más humana. También abordar paradigmas, métodos y procedimientos que le permitan desarrollar investigaciones socio-educativas.

Con el aprendizaje investigativo humanista se busca desarrollar una concepción epistemológica que atienda con prioridad las necesidades del ser humano. Es permitirle al investigador creatividad, libertad, criticidad, solidaridad, integración y armonización afectiva con el entorno, desde donde promueva investigaciones que solucionen problemas humanos.

Competencias del docente investigador

Las competencias son las habilidades que desarrolla el individuo para actuar en su quehacer cotidiano, educativo y laboral. También es la predisposición y comportamiento que adquiere una persona hacia algún objeto o situación. Desde esta perspectiva, se considera que el docente investigador debe reconocer y asumir diversas actitudes para valorar la investigación en sus diversas modalidades dentro de la acción educativa. A continuación se establecen las principales actitudes en cuestión:

La autorreflexión debe despertar la conciencia investigativa. Generar cambios en la conducta en pro de la investigación. También desarrollar habilidades para comunicarse, lo cual le permitirá exponer y manifestar sus intereses investigativos.

Por otra parte debe desarrollar habilidades para integrarse y de esta manera participar en grupos de investigación. Igualmente, poner en práctica el discurso escrito investigativo, es decir aprender a escribir correctamente no sólo para redactar el problema a investigar sino toda la investigación.

Otra de las habilidades tiene que ver con la creatividad, esto le ayudará al docente investigador a indagar e incursionar en nuevas áreas del saber y proponer temas de estudio. Asimismo, hábil para asumir responsabilidades, le permite la coherencia entre las aspiraciones del investigador con sus prácticas. Finalmente, crear hábitos de estudio, indagación y consultas para permanecer en la actividad científica.

Formación Metodológica

Para lograr formar docentes investigadores que sean eficientes y respondan a las principales necesidades que demanda la sociedad, es indispensable que los educandos comprendan y digieran de manera efectiva los métodos de investigación. Se habla entonces de la formación metodológica la cual debe permitir a los futuros licenciados en Educación, mención Básica Integral del NURR-UULA lo siguiente: dotarse de un sistema de conocimientos actualizados sobre los diseños y tipos de métodos de investigación de acuerdo con las diversas perspectivas paradigmáticas; dominio de los procedimientos metodológicos, técnicas e instrumentos de recolección de datos; y adquirir habilidades para accionarse en el campo de la investigación científica.

Dentro de la formación metodológica es preciso resaltar que la metódica representa un papel importante ya que constituye el

procedimiento para discernir y descubrir la verdad de un fenómeno. Por tal razón, va a permitir un orden lógico dentro de la práctica investigativa, es decir, el desarrollo coherente de la aplicación de métodos que finalmente darán paso a la aplicación de procedimientos, técnicas, instrumentos de recolección de datos, análisis de resultados y construcción de nuevas perspectivas teóricas.

En este caso, la metódica sugiere que el docente investigador al iniciar un recorrido investigativo, debe hacer revisión, lectura e indagación de lo que ya se ha investigado sobre ese tema. En tal sentido, esta acción permite confrontar y relacionar los distintos productos y reconocer a su vez, las etapas que transitó, los tropiezos que enfrentó y resultados que arrojó.

La metódica, no sólo hace referencia a todas las eventualidades que desarrollan dentro del proceso de investigación, también va más allá de los resultados. Así que, concluido el proceso y obtenido el producto de la investigación, el docente investigador debe: analizar el producto investigado y replicarlo por otros investigadores; difundir ese conocimiento entre la comunidad científica y sociedad en general, a fin de contribuir con el desarrollo y bienestar común; y publicar productos en revistas científicas a partir de un proceso ordenado y coherente.

En otro orden de ideas, las autoridades del NURR-ULA deben asumir los siguientes propósitos:

- Promover mecanismos didácticos motivadores para el desarrollo de investigaciones socio-educativas y comunitarias. Se hace referencia a la didáctica.

- Reorientar los contenidos programáticos hacia una formación teórico-práctica. Se trata del aumento de los niveles de investigación.

- Aumentar la gestión de recursos para la investigación en Educación. Se refiere a la creación de departamentos y financiamiento equitativo para la investigación.

La didáctica

La didáctica representa la búsqueda de métodos y técnicas para mejorar la enseñanza, definiendo las pautas para conseguir que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz, atractiva y motivadora a los educandos. En tal sentido el docente de investigación debe: planificar estrategias didácticas para promover en sus estudiantes el deseo de aprender, así como mantener vivo el interés por la actividad investigativa; desarrollar mecanismos didácticos motivadores para explicar tanto la importancia como la aplicabilidad de las actividades de investigación en el entorno que lo rodea; y animar e incentivar la participación investigativas mediante el desarrollo de los contenidos establecidos en las asignaturas de investigación.

Niveles de investigación

Se considera que la prosecución, evaluación y seguimiento del aprendizaje, son factores relevantes que permiten agudizar la enseñanza y por ende, la adquisición del conocimiento sobre investigación. Así que en el plan de estudio de la carrera de Educación, mención Básica Integral se debe reorientar la formación en investigación para egresar docentes investigadores idóneos.

En correspondencia con lo expresado, se propone en primer lugar que se estudie la posibilidad de crear un tercer *programa de investigación* como asignatura en el bloque metodológico, ya que el avance científico cada día más multidisciplinario y complejo lo requiere. En segundo lugar, que las asignaturas de investigación estén ubicadas entre el segundo y cuarto semestre del plan y en tercer lugar, que los contenidos asuman criterios metodológicos actualizados tomando en cuenta las diversas referencias paradigmáticas.

Los especialistas en el área del Departamento de Ciencias Sociales manejan mejor estas observaciones que se han encontrado, así como las razones que orientan este modelo. Sin embargo, a manera de ejemplo se sugiere:

Nivel I: La ciencia en la investigación educativa: principios, reflexiones, paradigmas, enfoques, estructuras, modelos y estilos en el campo de la investigación. Planteamiento del problema a investigar.

Nivel II: El marco teórico contextual, interpretación de teorías, enfoques y antecedentes: teorías, métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos, la investigación cualitativa, cuantitativa y cuali-cuantitativa.

Nivel III: Marco metodológico de la investigación y análisis de los resultados: Conclusiones del trabajo, propuestas o sugerencias, bibliografía y anexos.

Es factible que con estas herramientas teórico-metodológicas el estudiante a partir del V semestre de la carrera pueda abordar su trabajo de grado. Obsérvese el Cuadro N° 17 que contempla los Niveles de Investigación sugeridos:

Cuadro N° 17: Niveles de investigación

Asignaturas	Semestre	Temario	Objetivos
Nivel I	II	La ciencia en la investigación educativa. Principios, reflexiones, paradigmas, enfoques, estructuras, modelos y estilos en el campo de la investigación. Planteamiento del problema a investigar.	El estudiante debe reconocer la importancia de la investigación para su profesión como docente investigador-extensionista.
Nivel II	III	El marco teórico contextual, interpretación de teorías, enfoques y antecedentes, teorías, métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos, la investigación cualitativa, cuantitativa y cuali-cuantitativa.	El estudiante debe aprender a buscar solucionar e interpretar las teorías para la construcción del marco teórico. El estudiante debe identificar los métodos técnicas o instrumentos que favorecen su investigación para cambiar la realidad que le preocupa.
		Marco metodológico	El estudiante debe interpretar

Nivel III	IV	de la investigación y análisis de los resultados: Conclusiones del trabajo, propuestas o sugerencias, bibliografía y anexos.	con validez y confiabilidad los resultados obtenidos para crear sus propias conclusiones.
Trabajo de grado	X	Reglamento	Constitución del jurado evaluador.

Fuente: Terán (2015)

Departamentos y financiamiento equitativo

La formación de docentes investigadores debe desarrollarse en el marco de un plano organizacional. Se trata entonces de crear cultura investigativa y un clima organizacional en la investigación. Desde esta perspectiva y para motivar la investigación corresponde a la Coordinación de la carrera de Educación, mención Básica Integral junto al Departamento de Ciencias Sociales y Departamento de Ciencias Pedagógicas del NURR-ULA promocionar y organizar la investigación para: 1. Garantizar el derecho a la libertad investigativa; 2. Promover la práctica del discurso investigativo; 3. Despertar la conciencia del investigador y fomentar la investigación grupal.

Asimismo, se requiere que en el NURR-ULA se cree una dirección que apoye la práctica investigativa. La misma puede tomar el nombre de Dirección de Investigación en Pregrado y debe asumir los siguientes criterios:

- Fomentar y difundir la participación activa y permanente de los estudiantes de pregrado para lograr la construcción del conocimiento científico, así como la generación de proyectos de investigación.

- Impulsar la investigación en los estudiantes.

- Promover el aprendizaje colaborativo bajo las orientaciones de los profesores tutores.

- Establecer jornadas, talleres y charlas para fomentar las competencias investigativas en los estudiantes.

-Abrir espacios de reflexión para ayudar a los estudiantes a definir las ideas de investigación y aclarar dudas con relación al uso de métodos científicos.

-Incorporar a los estudiantes de pregrado a los grupos y líneas de investigación.

-Establecer convenios con otras instituciones para el intercambio científico y educativo.

Por otra parte, la formación de docentes investigadores debe promover en los estudiantes la libertad, liderazgo, desarrollo personal e independencia investigativa, a fin de que organice, planifique y controle el desarrollo de sus proyectos, así como la determinación de los métodos y principios epistémicos a utilizar.

Es importante resaltar que, la investigación requiere de autonomía la cual significa el derecho a investigar por vocación, gusto y motivación, no por coacción. También exhorta al trabajo en equipo, es decir la integración del docente investigador a comunidades de investigadores para la socialización de su proceso de construcción de conocimiento. A este escenario se le debe añadir la iniciativa como una aptitud para la investigación científica.

También se debe dar importancia al control sobre las acciones de campo como un aspecto relevante que debe garantizarle al docente investigador la permanencia en la recolección de información y coherencia en la generación de sus resultados investigativos. Igualmente, la planificación y el diseño de técnicas para la organización, sistematización y el análisis, así como la permanente revisión teórica.

El docente investigador además de gestionar su tiempo como un nivel de autonomía en los procesos de investigación, debe asumir un ritmo en el trabajo investigativo a fin de lograr la permanencia en los procesos de investigación. Igualmente, involucrarse con lo investigado para enriquecer la acción investigativa. Paulatinamente difundir su trabajo en el entorno social del investigador.

El docente investigador debe adherirse a grupos de investigación. Es ineludible destacar que los grupos de investigación dentro de la universidad, se constituyen como unidades básicas de generación de conocimiento científico y de desarrollo tecnológico. Se caracterizan por integrar investigadores de una o varias disciplinas que a su vez, se comprometen con temas y líneas de investigación.

Partiendo de esta afirmación, se considera que la intención de que el formando en investigación se adhiera a un grupo de investigación, radica en la necesidad de incorporarse a un plan o agenda de trabajo, organizada en proyectos y actividades orientadas a conseguir resultados de conocimiento de demostrada calidad y pertinencia.

Financiamiento equitativo

Para que la investigación universitaria logre avances significativos, es importante que tenga un financiamiento equitativo. Se hace referencia a la distribución justa de partidas que favorezcan económicamente el desarrollo de proyectos y accionar de los investigadores. No se puede concebir una institución universitaria sin investigación, más aún una nación, estado o región que no apoye financieramente la labor investigativa universitaria.

Es sabido por todos que los recursos para el financiamiento investigativo universitario provienen de lo establecido en Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI) de la República Bolivariana de Venezuela y su administración le corresponde al Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONACIT). En este sentido, la Universidad de Los Andes y su Núcleo Universitario "Rafael Rangel" en Trujillo deben aumentar el nivel de gestión de los recursos no sólo financieros sino aquellos que tienen que ver con: dotación de equipos audiovisuales, computadoras, cámaras filmadoras, cámaras fotográficas, papelería, textos, entre otras cosas.

Pero también el justo financiamiento a través de partidas económicas debe permitirle a NURR-ULA especialmente en la carrera de Educación, mención Básica Integral aumentar la producción científica y dar mérito a través de reconocimientos, premios y certificaciones a los investigadores. Adicionalmente, se debe promocionar en los estudiantes el financiamiento que otorga el CDCHTA de la ULA e insistir en que el acompañamiento de los tutores y profesores es indispensable para que los proyectos de investigación sean financiados.

Las Universidad de los Andes debe aumentar los convenios con los sectores productivos de Venezuela, así como también con la empresa privada, fundaciones y asociaciones a fin de lograr un vínculo financiero a través de la generación de investigaciones que favorezcan ambas partes.

Actores involucrados

Corresponde a las autoridades universitarias, así como las coordinaciones, departamentos y comisiones curriculares articular y fortalecer la práctica de la investigación universitaria a través de mecanismos tales como: financiamiento a los proyectos de investigación y trabajos de grado de los estudiantes de pregrado; conformar unidades de apoyo a la investigación; promover la creación de grupos de investigación en pregrado; crear bancos de tutores; difundir espacios de reflexión sobre las ventajas y fortalezas de la investigación universitaria. Sin embargo para desarrollar todas las ideas de reforma se proponen:

- Crear una comisión para la reorientación de los niveles de investigación en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA.

- La comisión debe desarrollar talleres, ponencias, debates y conversatorios para analizar el plan actual de Educación, mención Básica Integral.

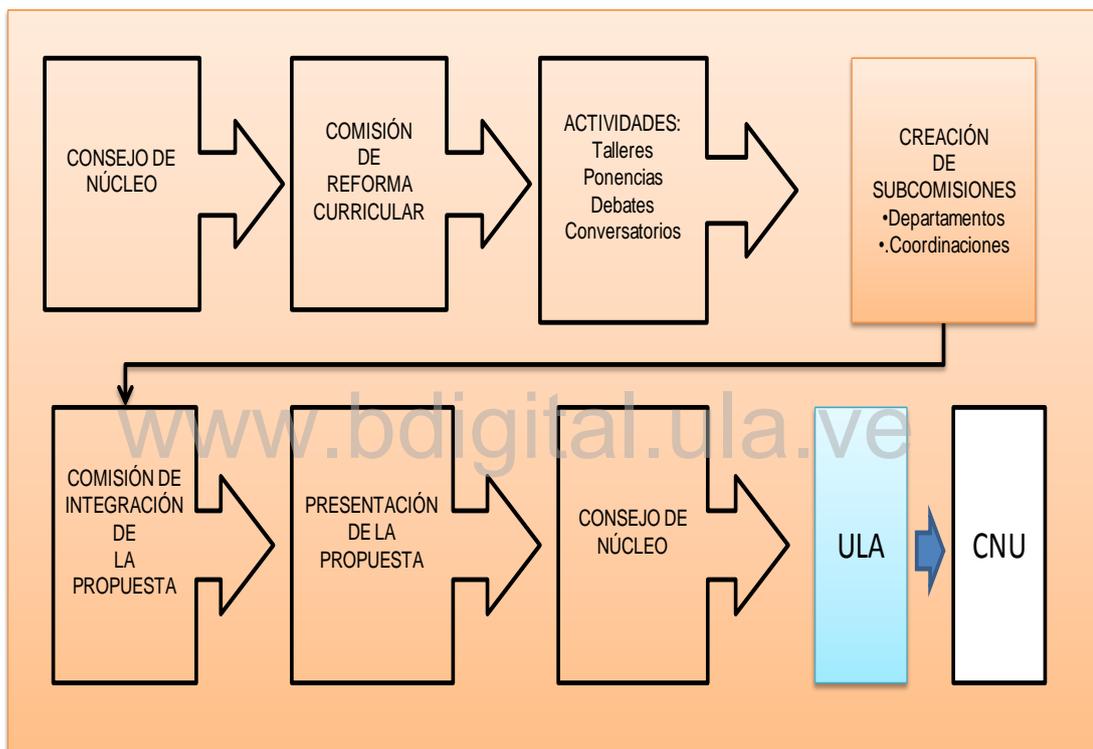
- Crear subcomisiones para: revisar y proponer contenidos programáticos; ampliar los niveles de investigación.

-Crear la comisión de integración de la propuesta.

-Presentar ante las autoridades universitarias (Consejo de Núcleo) la propuesta de reorientación de los niveles de investigación.

A continuación obsérvese el Figura N° 5 de los Pasos para la Implementación del Modelo:

Figura N° 5: Pasos para la implementación del modelo



Finalmente, se exhorta a la Coordinación de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA, así como al Departamento de Ciencias Pedagógicas, iniciar un proceso de reflexión y revisión de este modelo como propuesta para la carrera. Es indispensable que la investigación adquiera un alto valor en la universidad para que responda con niveles de excelencia a las constantes demandas de la sociedad, del Estado y la nación.

CONCLUSIONES

Llegando al final de este proceso indagador en la investigación doctoral, se presenta a continuación un conjunto de aspectos conclusivos que parten de un proceso de exhaustiva exploración, revisión de documentos, consultas a expertos, aplicación de entrevistas, categorización, triangulación y elaboración del modelo. Desde esta perspectiva se concluye que:

La necesidad del ser humano por conocer el mundo que lo rodea, lo llevó a crear métodos, procedimientos y técnicas de exploración. Es entonces cuando el pensamiento se comienza a organizar. Paulatinamente se van sistematizando todos estos mecanismos de indagación que vienen a identificarse como procesos de investigación.

En términos generales, la investigación es un proceso sistematizado que parte de métodos y procedimientos para estudiar fenómenos, explicar la existencia de las cosas y generar soluciones a los problemas de la humanidad. Es además una actividad que se desarrolla de manera grupal e individual a través del planteamiento de una serie de propósitos que tienen como meta obtener resultados.

En el ámbito socio-educativo, la investigación aspira dar respuestas a las principales necesidades colectivas, genera crecimiento intelectual y promueve saberes. En la universidad, es una función que integrada a la docencia y la extensión produce conocimientos científicos, culturales y tecnológicos.

La investigación busca solventar problemas en las esferas sociales y comunitarias, por esta razón se requieren investigadores altamente capacitados con habilidades suficientes para transformar la realidad y proponer soluciones alternativas. De allí que la formación de investigadores se debe impartir desde la universidad con estrategias teórico-metodológicas establecidas en programas formativos que aborden los planos actitudinales y cognitivos del ser.

Por consiguiente, se hizo indispensable explorar en el campo educativo venezolano, especialmente en el subsistema universitario para develar cómo se dan los procesos de formación de investigadores y específicamente de docentes-investigadores. Desde esta perspectiva, se seleccionó la carrera de Educación, mención Básica Integral del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes en Trujillo. Aquí se descubrieron tres grandes debilidades las cuales fueron consideradas como un problema que requiere de un conjunto de respuestas y mecanismos para lograr avances significativos. Entre las mismas se tiene: escasas asignaturas de formación investigativa; escasos niveles de investigación y carente promoción de la investigación permanente en el aula.

Partiendo de la problemática que presentó la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA, así como de la revisión de teorías sobre investigación y de las aportaciones de los sujetos informantes del Grupo (A y B) constituido por cinco profesores de investigación de la carrera y cinco estudiantes cursantes del noveno y décimo semestre, a continuación se da respuesta a los objetivos formulados:

Al describir las concepciones teóricas metodológicas sobre investigación que subyacen en los programas de investigación del plan de estudios de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA, se dedujo que los contenidos son multiparadigmáticos, multimetódicos y multiétnicos ya que persiguen que el estudiante conozca las teorías, conceptos y procedimientos de la investigación desde los diversos paradigmas. También los profesores de investigación de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA asumen una “integración paradigmática” para enmarcar la formación en investigación dirigida a sus estudiantes. Pero esta formación es teórica.

También es importante resaltar que las afirmaciones tanto de los profesores como de los estudiantes coinciden en que la investigación es

un proceso igualmente como lo plantean los objetivos de las asignaturas *Introducción a la investigación e Investigación Educativa*.

Cuando se indagó sobre la influencia de la didáctica en la formación investigativa de los estudiantes del noveno y décimo semestre de la carrera de Educación, mención Básica Integral, se dedujo que los profesores planifican, desarrollan y evalúan las estrategias didácticas en función de los contenidos programáticos. Desde esta perspectiva la definen como un medio para desarrollar saberes. Entre las principales estrategias y recursos de enseñanza que utilizan para la formación en investigación son los audiovisuales, digitalizados y documentales.

Al identificar las competencias necesarias para formar docentes investigadores, los sujetos informantes (A y B) manifestaron que para lograr formar docentes investigadores idóneos se requiere desarrollar un conjunto de competencias: 1.- Aprender a formular el planteamiento del problema; 2.- Conocer los métodos y estrategias cuali-cuantitativas; 3.- Conocer los estilos de escritura en investigación; 4.- Saber escribir y exponer el trabajo de investigación; 5.- Saber analizar. Saber interpretar; 6.- Aprender a entrevistar; 7.- Saber observar científicamente; 8.- Aprender a fijar objetivos y metas; 9.- Saber comunicarse; 10.- Saber expresar las ideas que tiene para investigar; y 11.- Saber escribir bien.

Al develar la práctica investigativa en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA, se dedujo que la misma requiere de un proceso de articulación y apoyo financiero para que los proyectos de investigación o trabajos de grado de los estudiantes cumplan eficiente sus propósitos. Los sujetos informantes asocian la práctica investigativa con el aspecto financiero, como una práctica que demanda financiamiento permanente.

Se configuró el modelo titulado: Modelo Teórico-Metodológico para la formación de docentes investigadores, el cual está dirigido a la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA en Trujillo. Cuenta

con cuatro (4) planos epistémicos, a saber: aspectos encontrados; actores involucrados; formación teórica; y formación metodológica.

Este modelo constituye un producto científico realmente esperanzador para que los futuros docentes que egresen del NURR-ULA se conviertan en agentes de cambio, donde sus competencias respondan con calidad a las demandas educativas de la nación y promuevan así soluciones óptimas y eficientes ante las debilidades encontradas dentro de su entorno. Por sus postulados argumentativos, curriculares y metodológicos, el modelo puede ser extensivo a otras instituciones universitarias que en Venezuela dicten la carrera de educación.

El modelo obtenido en esta investigación debe despertar un elevado entusiasmo científico para que la Comisión de Reforma Curricular de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA del año 2016 reoriente los niveles de investigación y asuma la práctica de los aspectos propuestos.

Finalmente, se debe insistir en que los docentes de investigación de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA replanifiquen las estrategias didácticas para motivar, socializar y desarrollar competencias investigativas en sus estudiantes. De tal manera que exista un progresivo interés estudiantil por la investigación educativa la cual representa una actividad generadora de soluciones ante los problemas del entorno socio-educativo y comunitario de la nación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, E. (1991). *“La práctica investigativa en la universidad”*. Chile: IUD-ICE.
- Araya, A. (2013). *“Nudos para la formación de investigadores en educación: una propuesta”*. Argentina: USL.
- Arias, F. (2006). *“El proyecto de investigación”*. Caracas: Episteme.
- Barraza A. (2002). *“Enfoques del aprendizaje constructivista”*. México: IM.
- Bonilla, C. (2013). *“La investigación social: formando hacedores de soluciones”*. Antioquia-Colombia: UDA.
- Briones, G. (1985). *“El proceso de la investigación”*. Disponible: <https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf>. [Consulta: 2015, julio]
- Caldera, R. (2010). *“La formación de docentes investigadores”*. Memoria de la Primera Convención sobre Problemática de la Educación Universitaria. Trujillo, Venezuela: Doctorado NURR-ULA.
- Caldera, R. (2011). *Reflexiones sobre la formación de docentes investigadores*. Trujillo, Venezuela: Doctorado NURR-ULA.
- Caldera, R. (2012). *“La formación del docente*. Conferencia. Venezuela: UNA.CL Trujillo.
- Calvo, G. (2010). *“Síndrome del Todo menos Tesis”*. Caracas: UCV.
- Carpio, (2005). *“Estrategias para la formación”*. México: ITM

- Castañeda, Y. (2004). *“La investigación Cuantitativa y Cualitativa”*. Caracas: USB.
- Castro, M. (2009). *“La evaluación educativa”*. Caracas: UNA
- Cepeda, A. (2010). *Semilleros de investigación. Antioquia-Colombia: UA*
- Charles, P. (1914). *“El mundo de las ciencias: discursos”*. Disponible: <http://www.remio-o/librocompleto/ciencia/mundo.com>. [Consulta: 2011, marzo]
- Cober M. (2011). *“La ciencia y sus comunidades”*. Antioquia: UA.
- Comisión Curricular (1997). *“Plan de la carrera de Educación. NURR-ULA”*. Trujillo-Venezuela
- Comte, A. (1798-1857). *“El positivismo”*. Disponible: <http://www.philosophica.info/voces/comte/Comte.html>. [Consulta: 2015, julio]
- Corea, A. (2010). *“Perfiles y roles de los investigadores”*. México: IUMR.
- Cruz, A. (2008). *“La docencia”*. Congreso de docencia e investigación. Caracas: UCV
- Delors, J. (1997). *“La educación encierra un tesoro”*. UNESCO. Disponible:http://www.google.co.ve/?gfe_rd=cr&ei=HZ9FVdjIMI-eogW2v4HwDw#q=delors+jacques+1997+la+educaci%C3%B3n+encierra+un+tesoro. [Consulta: 2015, abril]
- Diaz-Barriga, F. (1998). *“Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”*. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000511>. [Consulta: 2015, agosto]

Elizondo M. y Ayala J. (2007). *“La investigación en Latinoamérica”*. México: ITM

Eurydice, M. (2002). *“Competencias cognitivas en educación superior”*. Madrid: Narcea.

Fernández (1999). *“La investigación Cualitativa”*. Antioquia: UA.

Galán, A. (2011). *“El proceso de la investigación”*. Disponible: <http://manuelgalan.blogspot.com/2011/10/que-es-el-proceso-de-la-investigacion.html>. [Consulta: 2011, abril]

García, M. (2013). *“Ejes estratégicos para la formación investigativa y transformación de proyectos de aula”*. Caracas: UCV.

Gil, E. (2007). *“Competencias cognitivas en educación superior”*. Madrid: Narcea.

Gimeno S, J. ((2006). *“La reforma necesaria”*. Disponible: http://www.academia.edu/1143423/Gimeno_Sacrist%C3%A1n_J._e_d._2006_La_reforma_necesaria_entre_la_pol%C3%ADtica_educativa_y_la_pr%C3%A1ctica_escolar_ [Consulta: 2015, abril]

Ginep, U. (2015). *“La investigación y el contexto educativo”*. Caracas: USM

Gonezi, A. (1996). *“Competencias: términos y explicaciones”*. Disponible: <https://repositorio.?sequence=1competencias-comp> [Consulta: 2014, julio]

González, M. (2015). *“El método Socrático en los nuevos tiempos de la educación”*. Disponible: <http://www.losheducadores-21.com.ar/el->

[metodo-socratico/ujij-gonzalez-manuel/8953/](#). Consulta: 2015, noviembre]

Gumilla, C. (2014). *“Los paradigmas de investigación social”*. Caracas: UCV.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *“Discovery of dying”*. Chicago: Aldine.

Glaser, B. (1978). *“The Theory”*. Chicago: Aldine.

Hall, F. (2012). *Reflexiones obre la teoría fundamentada*. Disponible: http://www.ehowenespanol.com/teoria-fundamentada-investigacion-como_154279/. [Consulta: 2012, septiembre]

Hernández. C. (1998). *“El Humanismo”*. Caracas: UCV.

Hernández. L.J. (2012). *“Reflexiones para el análisis del discurso cultura”*. Seminario de Ontoepistemia. Doctorado en Educación. Trujillo, Venezuela: ULA-NURR.

Hernández. S. (2014). *“Una didáctica motivadora”*. Colombia: UA.

Hurtado, J. (2006). *“La investigación: aproximaciones”*. Videoconferencia. Caracas: USB.

Hurtado, J. (2009). *“El paradigma cualitativo”*. Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/viewFile/753/256>. [Consulta: 2015, julio]

Hurtado, J. (2010). *“El paradigma Integrativo”*. Disponible: <https://www.google.co.ve/search?sclient=psy->

ab&biw=1280&bih=699&noj=1&q=Paradigma+integrativo.

[Consulta: 2015, julio]

Hurtado, J. (2012). *“La investigación y su práctica”*. Disponible: <http://revistas.upel.edu-2012/compendio/89278/>. [Consulta: 2015, julio]

Hurtado y Castañeda (2004). *“La investigación científica: perspectivas”*. Disponible: <https://www.google.co.ve/search?biw=1280&bih=699&noj=1&q=hurtado+y+casta%C3%99>. [Consulta: 2015, julio]

Horsen, Y. (2011). *“El aprendizaje: perspectivas”*. Mérida: ULA.

Ibaza, González y otros. (2012). *“La motivación en la investigación”*. Caracas:UCV.

www.bdigital.ula.ve

Keiser S. (2008). *“Los paradigmas de la investigación”*. México: UII.

Kuhn, T. (1922-1996). *“Los paradigmas de la investigación”*. Disponible: <http://es.slideshare.net/gohan19/los-paradigmas-segun-thomas-kuhn>. [Consulta: 2015, julio]

Lahera M. y Góngora Y. (2002). *“Aspectos psicosociales en la investigación”*. Caracas:UCV.

Lascaris, L. (2002). *“La investigación en las ciencias sociales”*. Caracas: UCV.

Macías, J. (2011). *“Enfoques mixtos para el aprendizaje”*. Disponible: <http://www.ucv.edu/uu888/eevis.pp>. [Consulta: 2015, noviembre]

- Martínez, M. (1997). *“El paradigma emergente”*. Disponible: http://www.academia.edu/6386611/MARTINEZ_MIGUELEZ_MIGUEL_EL_El_Paradigma_Emergente_1997_141p. [Consulta: 2015, julio]
- Martínez, M. (2009). *“El paradigma cuantitativo”*. Disponible: <http://es.slideshare.net/RamnMartnez1/metodologa-cualitativa-12493949>. [Consulta: 2015, julio]
- Méndez, S. (2012). *“El aprendizaje y sus enfoques”*. Caracas: USB.
- Molina, D. (2007). *“Ejes transversales en el currículo universitario: experiencia en la carrera de derecho”*. Caracas: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”.
- Mogollón, A. (2007). *“Formación del investigador universitario”*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Mogollón, A. (2002). *“El hecho investigativo”*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Morales y Padrón, J. (2006). *“La investigación en la universidad”*. Caracas: USM.
- Moreno, A. (2006). *“Los procesos de la investigación científica”*. México: IUTV.
- Moreno, A. (2010). *“Paradigmas”*. México: IUTV.
- Morse, J. (2012). *“La didactogénesis”*. Argentina: USL.
- Moreno A, y Tablante, S. (2013). *“La investigación y su práctica”*. México: UNAM.
- Noy, O. (2013). *“Recursos para el aprendizaje”*. Congreso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: CNMUE

Núñez, O. (2013). *“La investigación, paradigmas y métodos”*. Caraca:UCAB.

Padrón, J. (1991). *“La investigación y sus elementos”*. Caracas: LICIS.

Padrón, J. (1992). *“Aspectos teóricos sobre la investigación”*. Caracas: LICIS.

Padrón, J. (1994). *“El discurso investigativo: teoría”*. Caracas: LICIS.

Padrón, J. (2002). *“El problema de organizar la investigación universitaria”*. Artículo Científico. Revista: Diálogo universitarios de Postgrado.. [Volumen 11]. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Pp.9-33. Perú. Disponible: <http://www.leame.com/documento/baja.php3?ID=395>. [Consulta: 2011, noviembre]

Padrón, J. (2004). *“La formación de investigadores sociales”*. Conferencia *Inédita. III Congreso Universidad y Ciencia*. Caracas.

Padrón, J. (2006). *“La formación del investigador”*. Revista: Diálogo universitarios de Postgrado. [Volumen 17]. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Pp.9-33. [Consulta: 2012, octubre]

Padrón, J. (2008). *“Estrategias diversas en la formación del docente-investigador”*: Diálogo universitarios de Postgrado. [Volumen 25]. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Pp.9-33. Perú. Disponible: <http://www.leame.com/documento/baja.php3?ID=395>. [Consulta: 2013, julio]

- Palencia, E. (2013). *“Enfoque constructivista en el aprendizaje”*. México: UNAM.
- Paseck, E. y Matos, Y. (2006). *“Cinco paradigmas para abordar lo real”*. Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales. Volumen 8. URBE. Maracaibo.
- Pérez-Rancel, Y. (2002). *“La investigación: aspectos básicos que interviene en la formación”*. Caracas: CIS-UCV.
- Pietro, L. (1976). *“Compilación de discursos y entrevistas”*. Por Biegi D’Marg. Encuentros con maestros. Disponible: <http://discursividad.iii-maestros-o.biegidmarg>. [Consulta: 2011, mayo]
- Pineda, M. (2010). *“La Investigación en el Contexto de la Nueva Realidad Venezolana”*. Disponible: <http://ias.blogcindario.com/2010/05/00021-la-investigacion-en-el-contexto-de-la-nueva-realidad-venezolana.html>. [Consulta: 2011, julio]
- Pulido, Cascante y Flores (2012). *“La función del docente”*. Disponible: http://faseupel2012.blogspot.com/2012_05_01_archive.html. [Consulta: 2015, julio]
- PLANDES (2011). *“Plan de estudios de la carrera de Educación, mención Básica Integral”*. NURR-ULA. Trujillo-Venezuela.
- Restrepo M. y Tavares L. (2000). *“Métodos investigativos: reflexiones”*. Caracas:UCV.

- Rodríguez D. y Bertone R. (2010). *“La formación de docentes e investigadores”*. Disponible: <http://iidia.com.ar/rgm/tesistas/rodriguez-tesisdemagister.pdf>. [Consulta: 2012, julio]
- Sampieri, H. (2006). *“El proceso de la investigación científica”*. Disponible: <http://www.revisth.educando.com/el-proceso-de-la-investigacion-00098/899> [Consulta: 2014, diciembre]
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. ISBN: 9788427716902, versión impresa. Madrid: Narcea.
- Sandin, M. (2005). *“Investigación cualitativa en educación: Fundamentos”*. Disponible: http://www.posgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin-pdf. [Consulta: 2012, setiembre]
- Snelbecker, M. (1983). *“Conductismo, Cognitvismo, Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos, desde la perspectiva del diseño de instrucción”*. Bogotá: ARENA.
- Suarez, M. (2002). *“Líneas de investigación: principios”*. Caracas. USM.
- Suárez, E. (2010). *“La práctica investigativa”*. Argentina: USL
- Stenhouse L. (1981). *“El profesor como investigador”*. Disponible: <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesor.pdf>. [Consulta: 2015, agosto]
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *“Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada”*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Talavera P. y Fernández I. (2001). *“La investigación como función universitaria”*. Caracas: Ediciones Verdad y Ciencia.

Taylor S.J y Bogdan R. (1986). *“Características propias de la investigación cualitativa”*. Disponible: <http://discapacidaduaem.blogspot.com/2010/04/taylor-y-bogdan-198620-caracteristicas.html>. [Consulta: 2012, marzo]

Tellería, M. (2007). *“La investigación como eje articulador del modelo constructivista de aprendizaje”*. Mérida, Venezuela: Venezolana.

Tobón, S. (2001) *“Aspectos básicos de la formación basada en competencias”*. Disponible: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf. [Consulta: 2014, julio]

Tobón, S. (2005). *“El desarrollo de competencias en el aprendizaje”*. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/50453411/Competencias-Tobon>. [Consulta: 2014, agosto]

Torres del C. R (1998). *“Nuevo papel docente”*. Disponible: <http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=la+sensibilizaci%C3%B3n+en+la+formaci%C3%B3n+de+docentes&source=web&cd=2&ed=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.upel.edu.ve%2Fvdoc%2FRepositorio%2Fespecial%2FEspacios+de+Formacion+docent+e.pdf&ei=r2z8UICeE4-c8QTZ->[Consulta: 2013, enero]

Uribe, R. (2007). *“La andadura sobre la investigación en docencia universitaria”*. Mérida, Venezuela: Venezolana.

Umaña, A. (2008). *“Reflexiones sobre el diseño curricular por competencias en la universidad estatal a distancia de costa rica”*. Costa Rica: UNED.

Ugarte, Y. (2013). *“La formación de investigadores en educación”*. Cuzco-Perú: UNSABC.

Valladares, E. (2012). *“La formación metodológica de la investigación”*. Caracas: UCV.

Valeiras, N. (2002). *“La investigación en la formación docente”*. Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible: http://www.adbia.com.ar/cedivi_recursos/cedivi/Memorias/Paneles%20PDF/Panel%20%20Panelista%202.pdf. [Consulta: 2010, mayo]

Vural, J. (2009) *“Consideraciones en torno a la investigación científica en las condiciones de universalización de la Educación Superior”*. Caracas: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1977). *“Pensamiento y lenguaje”*. Buenos Aires: La Pléyade.

Watson, J. (1878-1958). *“La corriente del Conductismo”*. Disponible: <http://www.d-pensamientoscelebres.com/el-conductismo-de-watson-j/999998989-232>. [Consulta: 2015, enero]

Zufiarrru B. y Gabari I. (2000). *“La didáctica en la investigación”*. Disponible: <http://www.casadellibro.com/libro-didactica-para-maestras/9788483162811/697939>. [Consulta: 2015, julio]

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

Anexo 1: Preguntas para el Grupo A (Profesores)

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO
"RAFAEL RANGEL"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS

TESIS DOCTORAL: MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE
DOCENTES INVESTIGADORES

Autor: Msc. Alexander Terán
Tutora: Dra. Guillermina Ruiz

Instrumento para ser aplicado al Grupo A (5 Profesores de la carrera de Educación,
mención Básica Integral del NURR-ULA)

Preguntas Grupo A
¿Desde qué perspectiva epistemológica orienta usted la formación en investigación a los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA?
¿Cuáles de los enfoques de aprendizaje asume usted para orientar la formación en investigación a los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA?
¿Qué es para usted la investigación?
¿Qué es para usted la didáctica?
¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y recursos que utiliza usted para formar en investigación a los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA?
¿Cuáles son las competencias que requiere desarrollar el estudiante de educación, mención Básica Integral para convertirse en un docente investigador idóneo?
¿Como es la práctica investigativa en la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA?

Anexo 2: Preguntas para el Grupo B (Estudiantes)

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO
"RAFAEL RANGEL"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS

TESIS DOCTORAL: MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE
DOCENTES INVESTIGADORES

Autor: Msc. Alexander Terán
Tutora: Dra. Guillermina Ruíz

Instrumento para ser aplicado al Grupo B (5 estudiantes del noveno y décimo semestre de la carrera de Educación, mención Básica Integral del NURR-ULA)

www.bdigital.ula.ve

Preguntas Grupo B
¿Qué es para usted la investigación?
¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje y recursos que utiliza el profesor o profesora de investigación?
¿Cuáles son las competencias que requiere desarrollar usted para convertirse en un docente investigador idóneo?

Anexo 3: Matriz de Análisis para los programas

Nombre de la Asignatura	Tema	Análisis de los propósitos formativos	Componente epistemológico de la asignatura

www.bdigital.ula.ve

Anexo 4 (Entrevista: Grupo A)

Entrevista: Profesora Mariluz Graterol. Departamento de Ciencias Sociales
Área: Metodología de la investigación /NURR-ULA/ Octubre 2015



Entrevista: Profesora Yizza Delgado. Departamento de Ciencias Sociales
Área: Metodología de la investigación /NURR-ULA/ Octubre 2015



Anexo 5 (Entrevistas: Grupo A y Grupo B)



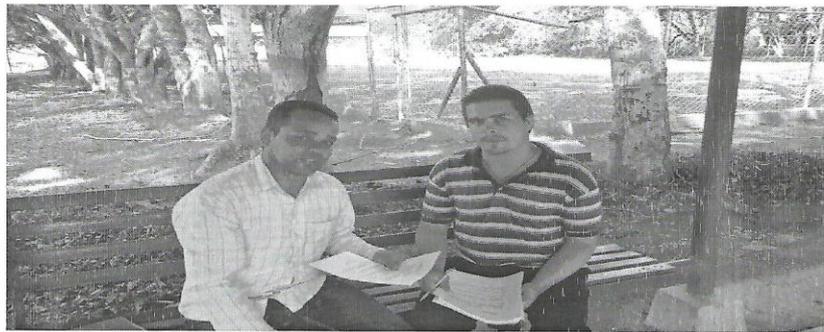
Entrevista: Profesora Doris Marcano. Departamento de Ciencias Sociales
Área: Metodología de la investigación /NURR-ULA/ Octubre 2015

Entrevista: Estudiante de Educación: Alessandra Valero
/NURR-ULA/ Noviembre 2015



Entrevista: Estudiante de Educación: Leobardo Valecillos
/NURR-ULA/ Noviembre 2015

Anexo 6 (Entrevistas: Grupo B)



www.bdigital.ula.ve

Anexo 7

COORD. EDUCACION.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

XXV ANIVERSARIO
DEL NUCLEO UNIVERSITARIO
"RAFAEL RANGEL"

www.bdigital.ula.ve

CARRERA DE EDUCACION

"...no es maestro quien quiere saber,
sino quien sabe saber en la excelencia
de sus cualidades de guía y paradigma
de una nación..."
L.E.P.

TRUJILLO, 1997

C.C.Reconocimiento

Anexo 8

DESCRIPCION POR MENCIONES

LICENCIATURA EN EDUCACION MENCION: EDUCACION INTEGRAL:

Está orientada a la formación de un profesional universitario de alto nivel, para trabajar en el Sistema Educativo venezolano, fundamentalmente en los primeros seis grados de la Educación Básica, con características y competencias en el dominio de lo teórico-conceptual, cognitivo-metodológico y administrativo para el desarrollo de la investigación y la docencia innovadora e integradora, de los conocimientos implícitos en los ejes transversales: Lógica-Matemática, Lengua y Comunicación, Valores y Educación para el Trabajo que conforman el curriculum de las dos primeras etapas del nivel.

DIAGRAMA DE FLUJO
MENCION: EDUCACION INTEGRAL

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
LENGUA Y COMUNICA 4	LENGUA ESPA. I 3	LENGUA ESPA. II 3	LECTO-ESCRIT. 4	LITERAT. INFANTIL 3	GEOGRAF. GENERAL 3	GEOGRAF. RES Y VE 4	HISTORIA RES Y VE 4	EDUCAC. TRABAJO 4	
INTROD. A LA MATEM. 4	LOGICA MATEMAT. 4	PSICOLOG. EVOLUTIV. 4	PSICOLOG. DEL APR. 4	MAT. EDU. BASICA I 4	MAT. EDU. BASICA II 4	HIST. UNIVERS. 3	TRAT DEL ALTE. APR. 3	CORR. PER. EDUCAT. IV 3	TRABAJO DE GRADO 3
TALLER SEN. PROF. 3	DEDUCTIV. 3	INTR. A LA INV. 3	INV. EDUCATIV. 3	PRAC. PRO. OBS. AYUD. 3	PRAC. PRO. IN-ES-SO. 4	PRAC. PRO. ADMINIST. 3	PRACT. ORIENTAD. 3	PRACTICA SIMULAC. 4	P. PROF. ACT. DOC. 6
INTR. A LA INFOR. 3	INTR. A LA FILOS. 3	ESTADIST. 4	EDUC. CIUDADA. 3	TEC. REC. DEL APR. 3	CIENCIAS NATUR. I 4	ADM. SUP. EDUCATIV. 3	ORIENTAD. EDUCATIV. 3	EDUC. ESTETICA 3	
TEC-HAB. DE EST. 3	SOCIOL. DE EDUC. 3	EDUC. AMBIENT. 4	PLANIF. DE INST. 3	IDIOMA INSTRUM. 4	DESARRO. COMUNAL. 3	CIENCIAS NAT. II 4	EVALUAC. EDUCATIV. 3	EDUCAC. SALUD 3	
ACTIVIDADES DE AUTODESARROLLO				SOCIAL 2		DEP. Y RECREAT. 2		CIVICO CULTURAL 2	
16	16	18	17	19	20	19	16	17	09

Anexo 9



Universidad de Los Andes
Sistema Integrado de Registros Estudiantiles
Plan de Estudio

ULA-SIRE (C) DSIA

Página 1 de 4

Fecha: 09/11/2011

Facultad/Núcleo: Núcleo Universitario Rafael Rangel

Período: A2012

Carrera: (45) - Educación mención Básica Integral NURR

Opción: (1) - Educación mención Básica Integral NURR

Pensum Nro. 1

(01) - 1º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
41254 INTRODUCCION A LA MATEMATICA	4	No	C	OB	0
41257 INTRODUCCION A LA INFORMATICA	3	No	C	OB	0
41262 LENGUAJE Y COMUNICACION	4	No	C	OB	0
41288 TALLER DE SENSIBILIZACION PROFESIONAL	3	No	C	OB	0
41290 TECNICAS Y HABITOS DE ESTUDIO	3	No	C	OB	0

(02) - 2º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
41245 DEONTOLOGIA .	3	No	C	OB	0
41256 INTRODUCCION A LA FILOSOFIA	3	No	C	OB	0
41271 LOGICA MATEMATICA	4	No	C	OB	0
41254 INTRODUCCION A LA MATEMATICA	4	No	C	OB	0
41284 SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	3	No	C	OB	0
41398 LENGUA ESPAÑOLA I	3	No	C	OB	0
41262 LENGUAJE Y COMUNICACION	4	No	C	OB	0

(03) - 3º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
41244 CORRIENTE DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO	3	No	C	OB	0
41256 INTRODUCCION A LA FILOSOFIA	3	No	C	OB	0
41247 EDUCACION AMBIENTAL	4	No	C	OB	0
41248 ESTADISTICA	4	No	C	OB	0
41254 INTRODUCCION A LA MATEMATICA	4	No	C	OB	0
41252 IDIOMA INSTRUMENTAL	4	No	C	OB	0
41283 PSICOLOGIA EVOLUTIVA	4	No	C	OB	32
41399 LENGUA ESPAÑOLA II	3	No	C	OB	0
41398 LENGUA ESPAÑOLA I	3	No	C	OB	0

(04) - 4º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
41275 PLANIFICACION DE LA INSTRUCCION	3	No	C	OB	0
41288 TALLER DE SENSIBILIZACION PROFESIONAL	3	No	C	OB	0

Anexo 10 Anexo 11



Universidad de Los Andes
Sistema Integrado de Registros Estudiantiles
Plan de Estudio

ULA-SIRE (C) DSIA

Página 2 de 4

Fecha: 09/11/2011

Facultad/Núcleo: Núcleo Universitario Rafael Rangel

Período: A2012

Carrera: (45) - Educación mención Básica Integral NURR

Opción: (1) - Educación mención Básica Integral NURR

Pensum Nro. 1

(04) - 4º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
41282 PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	4	No	C	OB	0
41283 PSICOLOGIA EVOLUTIVA	4	No	C	OB	32
41314 AUTODESARROLLO PERSONAL	2	No	C	OB	43
41392 EDUCACION CIUDADANA	3	No	C	OB	0
41397 LECTOESCRITURA	4	No	C	OB	0
41399 LENGUA ESPAÑOLA II	3	No	C	OB	0

(05) - 5º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
41253 INTRODUCCION A LA INVESTIGACION	3	No	C	OB	0
41244 CORRIENTE DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO	3	No	C	OB	0
41283 PSICOLOGIA EVOLUTIVA	4	No	C	OB	32
41274 PRACTICA PROFESIONAL OBSERVACION Y AYUDA	3	No	C	OB	45
41289 TECNICAS Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE	3	No	C	OB	0
41275 PLANIFICACION DE LA INSTRUCCION	3	No	C	OB	0
41388 DESARROLLO COMUNAL	3	No	C	OB	0
41400 LITERATURA INFANTIL	3	No	C	OB	0
41399 LENGUA ESPAÑOLA II	3	No	C	OB	0
41401 MATEMATICA BASICA I	4	No	C	OB	0
41271 LOGICA MATEMATICA	4	No	C	OB	0

(06) - 6º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
1200 INDUCCION AL SERVICIO COMUNITARIO	0	No	C	OB	90
41240 ADMINISTRACION Y SUPERVISION EDUCATIVA	3	No	C	OB	0
41289 TECNICAS Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE	3	No	C	OB	0
41276 PRACTICA PROFESIONAL INTEGRACION ESCUELA - COMUNIDAD	4	No	C	OB	0
41274 PRACTICA PROFESIONAL OBSERVACION Y AYUDA	3	No	C	OB	45
41386 CIENCIAS NATURALES I	4	No	C	OB	0
41394 GEOGRAFIA GENERAL	3	No	C	OB	0
41402 MATEMATICA BASICA II	4	No	C	OB	0
41401 MATEMATICA BASICA I	4	No	C	OB	0



Facultad/Núcleo: Núcleo Universitario Rafael Rangel

Período: A2012

Carrera: (45) - Educación mención Básica Integral NURR

Opción: (1) - Educación mención Básica Integral NURR

Pensum Nro. 1

(07) - 7º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
1202 SERVICIO COMUNITARIO	0	No	C	OB	0
1200 INDUCCION AL SERVICIO COMUNITARIO	0	No	C	OB	90
41259 INVESTIGACION EDUCATIVA	3	No	C	OB	110
41253 INTRODUCCION A LA INVESTIGACION	3	No	C	OB	0
41273 ORIENTACION EDUCATIVA	3	No	C	OB	0
41282 PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	4	No	C	OB	0
41277 PRACTICA PROFESIONAL ADMINISTRATIVA	3	No	C	OB	0
41240 ADMINISTRACION Y SUPERVISION EDUCATIVA	3	No	C	OB	0
41387 CIENCIAS NATURALES II	4	No	C	OB	0
41386 CIENCIAS NATURALES I	4	No	C	OB	0
41393 GEOGRAFIA REGIONAL DE VENEZUELA	4	No	C	OB	0
41396 HISTORIA UNIVERSAL	3	No	C	OB	0

(08) - 8º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
41241 AUTODESARROLLO FÍSICO CORPORAL	2	No	C	OB	60
41249 EVALUACION EDUCATIVA	3	No	C	OB	0
41240 ADMINISTRACION Y SUPERVISION EDUCATIVA	3	No	C	OB	0
41278 PRACTICA PROFESIONAL ORIENTACION	3	No	C	OB	0
41273 ORIENTACION EDUCATIVA	3	No	C	OB	0
41395 HISTORIA REGIONAL DE VENEZUELA	4	No	C	OB	0
41403 TRATAMIENTO ALTERACIONES DEL APRENDIZAJE	3	No	C	OB	120
41273 ORIENTACION EDUCATIVA	3	No	C	OB	0

(09) - 9º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
41242 AUTODESARROLLO SOCIAL	2	No	C	OB	60
41279 PRACTICA PROFESIONAL SIMULACION	4	No	C	OB	142
41249 EVALUACION EDUCATIVA	3	No	C	OB	0
41389 EDUCACION PARA LA SALUD	3	No	C	OB	110
41390 EDUCACION ESTETICA	3	No	C	OB	127
41391 EDUCACION PARA EL TRABAJO	4	No	C	OB	127

Anexo 12



Universidad de Los Andes
Sistema Integrado de Registros Estudiantiles
Plan de Estudio

ULA-SIRE (C) DSIA

Página 4 de 4

Fecha: 09/11/2011

Facultad/Núcleo: Núcleo Universitario Rafael Rangel

Período: A2012

Carrera: (45) - Educación mención Básica Integral NURR

Opción: (1) - Educación mención Básica Integral NURR

Pensum Nro. 1

(10) - 10º SEMESTRE

Asignatura	UC	I. Rest.	Ciclo	Tipo	UCR
41280 PRACTICA PROFESIONAL ACTUACION DOCENTE	6	No	C	OB	159
41279 PRACTICA PROFESIONAL SIMULACION	4	No	C	OB	142
41292 TRABAJO DE GRADO	3	No	C	OB	159

Leyenda: UC: Unidades de crédito / I. Rest.: Inscripción restringida / Ciclo: Ciclo de la carrera / Tipo: Tipo de asignatura / UCR: Unidades de crédito requeridas

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

Anexo 13



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO RAFAEL RANGEL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ÁREA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
MATERIA: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Código: 41253
U. C: 3
H. T: 2
H. P: 2
Total de Horas: 4

PROGRAMA

INTRODUCCIÓN

La investigación científica juega un papel muy importante en el desarrollo teórico y práctico de toda disciplina y en especial del conocimiento educativo. En este sentido, dentro del campo de la educación se han generado gran variedad de enfoques y tipos de investigación, cuya terminología, procesos y técnicas debe conocer el futuro educador, con el fin de discernir y determinar su utilidad y aplicación en su rol de investigador y docente.

OBJETIVO GENERAL

Iniciar al estudiante en el proceso de investigación científica, ofreciéndole conocimientos básicos que le permitan adentrarse en el campo de la investigación.

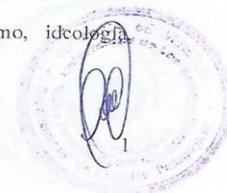
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Comprender los supuestos básicos que definen el conocimiento científico.
- 2) Analizar las etapas del proceso de investigación científica.
- 3) Conocer la estructura formal y la estructura metodológica de un trabajo de investigación científico.

TEMA N° 1

CONCEPTOS BÁSICOS

- 1) Método.
- 2) Metodología.
- 3) Ciencia.
- 4) Método Científico.
- 5) Investigación Científica.
- 6) Pasos Lógicos del Proceso de Investigación Científica: inducción y deducción.
- 7) Principios Básicos de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa.
- 8) Actitudes que afectan la investigación científica: dogmatismo, ideología, etnocentrismo, "espíritu de gravedad" y falacia de autoridad.



Anexo 14

TEMA N° 2

LA CIENCIA

- 1) Principales características: metódica, sistemática, objetiva, verificable, explicativa, generalizable, predictiva y crítica.
- 2) Clasificación de las Ciencias:
 - a) Por su objeto: formales y fácticas (naturales y sociales).
 - b) Por su interés: puras y aplicadas.
- 3) Diferencia entre ciencia, tecnología y técnica.
- 4) Distinción entre un proyecto práctico (proyecto factible) y un proyecto de investigación científica.

TEMA N° 3

MODALIDADES PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

- 1) Tesis.
- 2) Trabajo Especial de Grado.
- 3) Monografía.
- 4) Tesina.
- 5) Informe de Investigación.
- 6) Artículo Científico.
- 7) Trabajo de Ascenso.
- 8) Ponencia.

TEMA N° 4

ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

- 1) Estructura Formal.
 - a) Orden formal del trabajo escrito: portada, agradecimiento, dedicatoria, epígrafe, tabla de contenido o índice, introducción, cuerpo o desarrollo del trabajo, conclusión, bibliografía y anexos.
 - b) Normas APA: Referencias bibliográficas: fuentes impresas, audiovisuales y electrónicas. Lista de gráficas, cuadros e imágenes. Citas textuales, centradas y paráfrasis.
 - c) Problemas de forma en la investigación
- 2) Estructura Metodológica.
 - a) Esquema básico.
 - b) Esquema sugerido para la modalidad de investigación documental.
 - c) Esquema sugerido para la modalidad de investigación de campo.
 - d) Esquema sugerido para la modalidad de investigación experimental.
 - e) Esquema sugerido para la modalidad de proyecto factible.

PLAN DE EVALUACIÓN

1° Exámenes	60%
2° Trabajo Final	30%
3° Exposición	10%
TOTAL:	100%

BIBLIOGRAFÍA



Anexo 15

Ander-Egg, E. (2001). *Métodos y técnicas de investigación social. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Vol. I. Buenos Aires: Lumen.

_____. (2004). *Métodos y técnicas de investigación social. La ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico*. Vol. II. Buenos Aires: Lumen.

_____. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Vol. III. Buenos Aires: Lumen.

Ander-Egg, E. y Aguilar, Ma. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Argentina: Lumen.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Pearson.

Carrera, L. y Vázquez, M. (2007). *Técnicas en el trabajo de investigación*. Venezuela: Panapo.

Casteñeda, J., De La Torre, M., Morán, J. y Lara, L. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

Fidias, A. (2004). *El proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.

_____. (2006). *Tesis y proyectos de investigación*. Caracas: Episteme.

Gutiérrez, C. y Urquhart, R. (2004). *Redacción de textos académicos*. Caracas: El Nacional.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. Chile: McGrawHill.

Ramírez, T. (2006). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Venezuela: Panapo.

Rodríguez, J. (2010). *Manual de metodología para el estudiante y el profesor*. Venezuela: San Pablo.

Sabino, C. (2007). *El proceso de investigación*. Venezuela: Panapo.

Tamayo, M. (1994). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa,

UPEL. (2010). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Venezuela: FEDUPEL.



Anexo 16



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO RAFAEL RANGEL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ÁREA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
MATERIA: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Código: 41259
U. C: 3
H. T: 2
H. P: 2
Total de Horas: 4

PROGRAMA

INTRODUCCIÓN:

Esta materia acerca al estudiante al conocimiento y manejo de los pasos metodológicos del proceso de investigación, considerando el problema de investigación, marco teórico y metodológico hasta el análisis de los datos, haciendo especial énfasis en las técnicas de recolección de datos.

OBJETIVOS:

- 1) Estudiar las distintas fases del proceso de investigación científica.
- 2) Manejar adecuadamente las técnicas e instrumentos de investigación.
- 3) Conocer las técnicas estadísticas para el procesamiento adecuado de las variables.

TEMA N° 1

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- 1) Tema de investigación: selección del tema.
- 2) Elaboración del título.
- 3) Planteamiento del problema.
 - a) Enunciación del problema: antecedentes y delimitación: espacio, tiempo, población y contenido.
 - b) Formulación del problema.
- 4) Justificación de la investigación: teórica, práctica o metodológica.
- 5) Objetivos: general y específicos.

TEMA N° 2

MARCO TEÓRICO

- 1) Cómo se construye el marco teórico.
- 2) Función del marco teórico.
- 3) Antecedentes teóricos.
- 4) Bases teóricas.
- 5) Definición de términos básicos.



Anexo 17

TEMA N° 3 ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS

- 1) Concepto de hipótesis.
- 2) Función de la hipótesis.
- 3) Tipos de hipótesis:
 - a) Descriptiva.
 - b) Estadística.
 - c) Explicativa.
 - d) Alternativa.
 - e) Nula.
- 4) Variables, dimensiones e indicadores.
- 5) Clasificación de las variables:
 - a) Según su naturaleza: cuantitativas y cualitativas.
 - b) Según su complejidad: simples y compuestas.
 - c) Según su función: independiente, dependiente, interviniente y extraña.
- 6) Definición conceptual.
- 7) Definición operacional: indicadores e índices.

TEMA N° 4 MARCO METODOLÓGICO

- 1) Niveles de investigación:
 - a) Exploratoria.
 - b) Descriptiva.
 - c) Explicativa.
- 2) Tipos de investigación:
 - a) Investigación clasificatoria.
 - b) Investigación correlacional.
 - c) Investigación histórica.
 - d) Investigación comparativa.
 - e) Investigación de caso.
 - f) Investigación confirmatoria.
 - g) Investigación proyectiva.
 - h) Investigación longitudinal.
 - i) Investigación evaluativa.
 - j) Investigación predictiva.
- 3) Diseños de investigación:
 - a) Documental:
 - ✓ Formato documental: impreso, audiovisual y digital.
 - ✓ Fuente documental: primaria y secundaria.
 - b) De campo: extensivo o intensivo.
 - c) Experimental:
 - ✓ Pre - experimental.
 - ✓ Cuasi - experimental.
 - ✓ Experimental puro.
- 4) Modelos de investigación:
 - a) Modelo dominante.
 - b) Modelo de dos etapas.
 - c) Modelo mixto.
- 5) Población y muestra: cálculo del tamaño de la muestra (fórmula estadística).



Anexo 18

- 6) Tipos de muestreo:
- a) Probabilístico:
 - ✓ Azar simple.
 - ✓ Azar sistemático.
 - ✓ Estratificado.
 - ✓ Por conglomerados o racimos.
 - b) No probabilístico:
 - ✓ Intencional.
 - ✓ Accidental.
 - ✓ De expertos.
 - ✓ De voluntarios.

TEMA N° 5 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

- 1) Requisitos para la aplicación de los instrumentos de investigación:
- a) Especificar las dimensiones, indicadores e índices de cada variable.
 - b) Codificar los datos.
 - c) Niveles de medición:
 - ✓ Nominal
 - ✓ Ordinal
 - ✓ De intervalo.
 - ✓ De razón.
- 2) Técnicas de recolección de datos:
- a) Técnicas cuantitativas: observación, encuesta, entrevista cerrada, análisis de contenido, etc.
 - b) Técnicas cualitativas: observación participante, conversatorio, entrevista en profundidad, historia de vida, etc.
- 3) Análisis de los datos: seleccionar el programa estadístico (SPSS, Minitab, etc.)
- a) Estadística descriptiva:
 - ✓ Distribución de frecuencia.
 - ✓ Medida de tendencia central.
 - ✓ Medidas de variabilidad.
 - b) Estadística inferencial:
 - ✓ Análisis paramétrico.
 - ✓ Análisis no paramétrico.
- 4) Interpretación de los resultados.

PLAN DE EVALUACIÓN

1° Exámenes (4)	60%
2° Trabajo final (1)	30%
3° Exposición (1)	10%
TOTAL:	100%

BIBLIOGRAFÍA:



Anexo 19

- Ander-Egg, E. (2003). *Técnicas para la recogida de datos e información*. México: Lumen.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa*: España: McGrawHill.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Pearson.
- Carrera, L. y Vázquez, M. (2007). *Técnicas en el trabajo de investigación*. Venezuela: Panapo.
- Casteñeda, J., De La Torre, M., Morán, J. y Lara, L. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Arias, F. (2004). *El proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.
- _____ (2006). *Tesis y proyectos de investigación*. Caracas: Episteme.
- González, A. (2009). *Medición, experimentación y descubrimiento en las ciencias sociales*. Caracas: FACES / UCV
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. Chile: McGrawHill.
- Hurtado, Jacqueline. (2006). *El proyecto de investigación*. Bogotá: QUIRON.
- Montero, M. y Hochman, E. (1996). *Investigación documental*. Caracas: Panapo.
- Ramírez, T. (2006). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Venezuela: Panapo.
- Sabino, C. (2007). *El proceso de investigación*. Venezuela: Panapo.
- Tamayo, M. (1994). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa,



Anexo 20

Roles y Perfiles

FUENTE: <http://www.ula.ve/estudios/carreras/nucleos/nucleo-trujillo/educacion-mencion-basica-integral>

Educación Mención Básica Integral

El Licenciado en Educación mención Básica Integral, desempeña los roles de facilitador de aprendizaje, orientador, promotor social e investigador de las dos primeras etapas del nivel de educación básica. Domina los principios teóricos y prácticos de los conocimientos en los que se inscriben los programas de educación básica. Evalúa el desarrollo integral del niño en sus aspectos físico, psicomotor, socio-emocional, lingüístico y cognoscitivo. Propone alternativas para la solución de los problemas educativos, utiliza estrategias y metodologías acorde con las características del medio donde se desarrolla su actividad. Crea situaciones motivacionales para que los educandos participen racional y activamente en su proceso educativo y puedan convertirse en agentes de cambios que propicien el desarrollo del país.

Área Ocupacional

Instituciones de educación básica, oficinas de planificación educativa, centros de tecnología educativa, centros de adiestramiento y evaluación de procesos de aprendizajes.