



REVISTA
Investigación y Postgrado

¿Cómo vincularse a la Revista *Investigación y Postgrado*?
Para suscripción anual o canje pueden dirigirse a:

Revista **INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Av. Sucre, Parque del Oeste “Alí Primera”,
Parroquia Sucre, Catia, Caracas. Apartado 2939
Caracas 1010
Fax: 806.01.18
Teléfonos: 806.00.76
Correo electrónico:
investigacionypostgrado.revista@gmail.com

También pueden dirigirse a las Subdirecciones de Investigación y Postgrado, a las Bibliotecas y a los Centros de Documentación de los Institutos Pedagógicos de Caracas, Barquisimeto, Maracay, Maturín, J. M. Siso Martínez, Rural “El Mácaro”, Rural “Gervasio Rubio” y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

***Investigación y Postgrado*, Vol. 31, N° 1, 2016**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Versión Impresa:

Depósito Legal 198502 D.F. 133

ISSN: 1316-0087

Versión Digital:

ISSN: 2244-7474

Depósito Legal: ppi202202DC3805

Traducciones al inglés, francés y portugués: L+N XXI Diseños,
C.A. (luzmarquez1950@gmail.com / nunciams@gmail.com)

Diseño Gráfico: L+N XXI Diseños, C.A.

luzmarquez1950@gmail.com / nunciams@gmail.com

Caracas, Venezuela

Investigación y Postgrado

CONSEJO EDITORIAL

Moraima Esteves

Presidente

Yaritza Cova Jaime

Directora-Editora

Comité Editorial

F. Javier Murillo Torrecilla

Universidad Autónoma de Madrid

Juan Manuel Santana

Universidad de las Palmas de la Gran Canaria

Gustavo Portillo

Universidad Central de Venezuela

Yolanda Ramírez

Universidad Central de Venezuela

Luisa Isabel Rodríguez Bello

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Renie Dubs

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sonia Bustamante

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Comité Técnico Editorial

Ivette Briceño Hernández

Thaína Solórzano Terán

Vol. 31, No. 1, Abril, 2016

La versión electrónica de la revista *Investigación y Postgrado* puede ser consultada en las siguientes direcciones: <http://www.SciElo.org.ve> y <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost>

INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Investigación y Postgrado es una revista publicada por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Comenzó a publicarse en el cuarto trimestre del año 1985, con una periodicidad trimestral. En el año 1986 se completaron todos los números del primer volumen: 1(2), 1(3), 1(4). Además se editó el primer número del segundo volumen 2(1). La periodicidad trimestral se mantuvo hasta 1991, pues ya en 1992 se editaron sólo 3 números 7(1), 7(2), 7(3). En 1993 se editó un volumen único. A partir de 1994 se publica dos veces al año: abril y octubre, periodicidad que se ha mantenido hasta el 2007. Para el año 2008, este Vicerrectorado, a través de la Coordinación del Programa Nacional de Promoción y Difusión de la Investigación, solicita y obtiene de FONACIT el compromiso de financiar la publicación de la revista tres veces al año: abril, agosto y diciembre, lo que representó un mayor apoyo para difundir el trabajo de los investigadores en el área educativa en nuestro país. En el año 2010 la periodicidad de la revista vuelve a cambiar; es por ello que los números sucesivos, comenzando por el 26(1), continuará con la publicación de dos revistas al año: abril y octubre.

Esta revista tiene como objetivo central contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana mediante la difusión de ideas enmarcadas dentro de una visión de futuro que promueva, en los círculos universitarios, la investigación y los estudios de postgrado, con énfasis en el área educativa. Además, se aspira con ella:

- a) Crear un medio para la difusión de los trabajos de investigadores nóveles y expertos.
- b) Promover la confrontación de ideas animadas por el espíritu científico y humanístico.
- c) Favorecer la actualización de los docentes de diferentes niveles educativos.

Los trabajos consignados son arbitrados por expertos en el área y se someten a una rigurosa corrección de estilo. Los mismos pueden ser presentados como informe de investigación, investigación documental, propuestas didácticas en el campo de la educación y áreas afines.

La versión electrónica de la revista *Investigación y Postgrado* puede ser consultada en la siguiente dirección: www.SciElo.org.ve

Investigación y Postgrado es una revista acreditada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. También está registrada e indexada en los siguientes índices, bases de datos y bibliotecas virtuales:

- **RedALyC:** <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=658>
- **SciELO:** <http://www.scielo.org.ve/revistas/ip/eaboutj.htm>
- **LATINDEX (Catálogo):** <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=10925>
- **Reveneyt:** RVI006
- **Dialnet:** <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=10526>
- **MIAR.** Matriz de Información para el Análisis de Revistas: <http://miar.ub.edu/issn/1316-0087>
- **IRESIE**
- **Clase**

BASES DE DATOS Y CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

BASE-Bielefeld Academic Search Engine, Bielefeld University Library, Alemania: <https://www.base-search.net/Search/Results?lookfor=http%3A%2F%2Frevistas.upel.edu.ve%2Findex.php%2Frevinpost&type=all&page=1&l=en&oboost=1&refid=dcpageen>

REBIUN: Catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas Universitarias
<http://rebiun.baratz.es/rebiun/record/Rebiun00023201>

Neos. Library Consortium Catalogue. University of Alberta, Canadá
https://neos.library.ualberta.ca/uhtbin/cgiisirsi/ps=c0mYLXaGc5/AGINTERNET/88330445/9?first_hit=1&last_hit=20&form_type=&VIEW%5E86.x=49&VIEW%5E1.y=10

CLIO (Columbia Libraries Online Catalog, Columbia University, Estados Unidos):
<https://clio.columbia.edu/catalog/4842342?counter=1>

Catálogo de Princeton University

<http://library.princeton.edu/find/all/investigaci%C3%B3n%20y%20postgrado>

Bibliotecas UNED

http://gq8yy6pb7j.search.serialssolutions.com/?sid=sersolReport&genre=journal&SS_source=42&title=Investigaci%C3%B3n+y+posgrado&issn=1316-0087¶mDict=es-es

SERIUNAM

http://azteca.cichcu.unam.mx:8991/F/RDXTNTBAF8KXNU4M7DQBYSLEU9JH9AMNIB61VLUBVRIPMVQPRA-12472?func=find-acc&acc_sequence=000402627

Catálogo COPAC, The University of Manchester, Reino Unido

<http://copac.jisc.ac.uk/search?title=investigaci%C3%B3n%20y%20postgrado&rn=5>

IHEAL VIRTUOSE+, Universidad de Paris III, Francia

Socol@r, China. <http://www.socolar.com/vn.aspx?id=7594>

Research Bible (Journal Seeker), Japón

http://gq8yy6pb7j.search.serialssolutions.com/?sid=sersolReport&genre=journal&SS_source=42&title=Investigaci%C3%B3n+y+posgrado&issn=1316-0087¶mDict=es-es

NSDs Database for statistikk om høgre utdanning, Noruega

<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/KanalTidsskriftInfo.action?id=473072&bibsys=false>

LIBRIS. Kungl Biblioteket, National Library of Sweden, Suecia

<http://libris.kb.se/bib/10381637>

University Library System-EJournals, University of Pittsburgh

http://rt4rf9qn2y.search.serialssolutions.com/?sid=sersolReport&genre=journal&SS_source=42&title=Investigaci%C3%B3n+y+posgrado&issn=1316-0087¶mDict=en-US

Investigación y Postgrado
TABLA DE CONTENIDO

I. Editorial	9
II. Artículos	
1. Imaginarios sobre educación instituidos en la normativa legal venezolana <i>Imaginary on education, instituted in venezuelan legislation</i> <i>Imaginaire de l'éducation institué dans la législation vénezuélien</i> <i>Imaginários na educação instituídos na legislação venezuelana</i> Mónica Ayala (UCAB)	11
2. La animación lectora como estrategia didáctica en la formación inicial de profesor <i>The reading animation as strategy teaching in initial teacher training</i> <i>Animation lecture, enseignement en strategie dans la formation initiale des enseignants</i> <i>A animação para a leitura, como estratégia de ensino na formação inicial de professores</i> María Loreto Mora Olate (UBB); Iván Sánchez Soto (UBB)	43
3. La metodología complementaria o Proceso Multimétodo de Investigación. Un acercamiento a los estudios de mujeres en Educación Superior <i>Multi-method research process a complementary methodology, an approach to the studies of women in college education</i> <i>Processus multimethod ou methodologie de recherche supplémentaire, introduction à l'étude des femmes dans l'enseignement supérieur</i> <i>A pesquisa de método multi complementar metodologia ou processo.</i> <i>Uma abordagem para os estudos das mulheres na educação superior</i> Marlene Arteaga Quintero (UPEL-IPMJMSM)	75
4. Abordaje fenomenológico de la praxis investigativa y cosmovisiones de los docentes de un sistema de educación a distancia <i>Phenomenological approach to the investigative practice and worldview of teachers in a distance learning systems</i> <i>Approche phénoménologique et de recherche pour praxis et cosmovisions des enseignants d'un système formation à distance</i> <i>Abordagem fenomenológica da pesquisa praxis e visões de mundo do ensino de um sistema de educação para distancia</i> Katiuska Gutiérrez Rodríguez (UNA)	105

5. Investigación, educación y progreso: una mirada desde Venezuela <i>Research, education and progress: a look from Venezuela</i> <i>Recherche, education et progrès: une vue de Venezuela</i> <i>Investigação, educação e progresso: a vista da Venezuela</i> Rita Jáimez (UPEL-IPC)	131
III. Lista de árbitros	149
IV. Normas de la revista <i>Investigación y Postgrado</i>	150
V. Instrucciones a los árbitros	156

La educación es el tema principal para la revista *Investigación y Postgrado* porque, como órgano divulgativo del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la razón primera de nuestra existencia es la formación de maestros que, a su vez, cultivarán el futuro intelectual y académico del país. Esto implica un compromiso vital para Investigación y Postgrado con la actualización y la calidad de la educación venezolana y para ello nos enfocamos en “la difusión de ideas enmarcadas dentro de una visión de futuro en el que se promueve la investigación” en y para la educación, tal es nuestro objetivo como publicación.

En consonancia con lo expuesto, la investigación, desde una mirada crítica y como praxis, en el ámbito de la educación, es transversal en todos los artículos que integran este número. Por ejemplo, Marlene Arteaga (UPEL-IPMJMSM) en **La metodología complementaria o proceso multimétodo de investigación. Un acercamiento a los estudios de mujeres en Educación Superior** hace una propuesta metodológica de tipo global, con un enfoque constructivista, que ofrece la posibilidad de realizar una investigación exhaustiva, consustanciada con la realidad socioeducativa en la que se asocian las modalidades documentales, de campo, etnográfica, con herramientas estadísticas y con las Historias de vida.

En el mismo orden, el artículo **Abordaje fenomenológico de la praxis investigativa y cosmovisiones de los docentes de un sistema de educación a distancia** de Katuska Gutiérrez Rodríguez (UNA), aborda, tal como su nombre lo indica, fenomenológicamente la visión de la praxis investigativa de un grupo de docentes de la Universidad Nacional Abierta (UNA) considerada, desde la epistemología, como una acción imbricada con la docencia, que conjuga aspectos vivenciales y experienciales en el proceso formativo del docente-investigador.

El artículo **Imaginarios sobre educación instituidos en la normativa legal venezolana**, Mónica Ayala (UCAB) intenta develar la red de significaciones simbólicas que articulan las creencias y percepciones de un grupo sobre su realidad, en este caso, estudió los imaginarios sociales instituidos en el educador venezolano desde el discurso oficial, los cambios constantes en la concepción

del Estado sobre el ser docente, las finalidades y los modelos educativos y la responsabilidad de las instituciones sociales en el hecho pedagógico que han influido en el ser y hacer pedagógico de los docentes venezolanos.

La animación lectora como estrategia didáctica en la formación inicial de profesores es el artículo de María Loreto Mora Olate e Iván Sánchez Soto, de la Universidad de Bio-Bio (UBB, Chile), en el que se describe el proceso en el que los estudiantes de Pedagogía utilizan la animación lectora como una estrategia didáctica que fomenta en los niños el disfrute de la literatura.

Se cierra este número con el ensayo de Rita Jaimes (UPEL-IPC) **Investigación, Educación y Progreso: una mirada desde Venezuela**, quien, en términos generales, hace una revisión de cómo la investigación se instauró en las universidades del mundo. Se reconocen las exigencias que implican ser un docente-investigador y, finalmente, se detiene en analizar el crítico escenario universitario venezolano para insistir en la importancia de la investigación para impulsar el crecimiento individual y social.

Los artículos que se presentan en este número describen, de manera analítica, reflexiva y documental, el proceso investigativo que se lleva a cabo para generar métodos, herramientas y conocimientos que luego, esperamos, se pongan en práctica tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje, el cual conforma un ciclo continuo, pues investigar y educar forman parte de un proceso de formación permanente.

Moraima Esteves

Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

IMAGINARIOS SOBRE EDUCACIÓN INSTITUIDOS EN LA NORMATIVA LEGAL VENEZOLANA

Mónica Ayala R.*

mgayala2@gmail.com

(UCAB)

orcid.org/0000-0003-1467-8480

Recibido: 21/09/2015

Aprobado: 10/12/2015

RESUMEN

Este artículo parte de una investigación mayor, tiene como propósito develar los imaginarios sociales instituidos en el educador venezolano desde el discurso oficial. Se entiende por imaginarios la red de significaciones simbólicas que articulan las creencias y percepciones de un grupo sobre su realidad que, generalmente, se reflejan en el marco legal donde están expresadas las aspiraciones de la sociedad y, por ende, los fines educativos. El estudio inicia con un análisis comparativo de los principales documentos legales que en materia educativa se han promulgado tanto en la era democrática como durante el Socialismo del siglo XXI. Se concluye que los cambios permanentes en la concepción del Estado sobre el ser docente, las finalidades y modelos educativos, así como en el nivel de responsabilidad de las instituciones sociales en el hecho pedagógico han influido en los imaginarios del docente sobre su ser y su hacer pedagógico, y, en consecuencia, en la calidad de la educación.

Palabras clave: imaginarios sociales; concepción del Estado sobre el ser docente; modelos educativos; educación y derecho.

* **Mónica Ayala.** Doctora en Educación. Egresada UPEL-Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”. Magister en Ciencias de la Educación, Especialista en Gerencia Educativa y en Docencia Universitaria. Docente agregada de la Universidad Católica Andrés Bello. **Universidad de adscripción:** Universidad Católica “Andrés Bello” (UCAB).

IMAGINARY ON EDUCATION, INSTITUTED IN VENEZUELAN LEGISLATION

ABSTRACT

This article, part of a major investigation, aims to reveal the social imaginary instituted in official discourse of Venezuelan educators. Imaginary means the network of symbolic meanings that articulate the beliefs and perceptions of a group on their reality which, usually, are reflected in the legal framework where the aspirations of the society are expressed and, thus, educational purposes. The study begins with a comparative analysis of the main legal documents that in education have been enacted both in the democratic and during the socialism of the XXI century. It is concluded that permanent changes in the conception of the State about being teachers, educational aims and models, as well as the level of responsibility of social institutions in the educational fact have influenced on the imaginaries of these teachers, from the conception of his own being until his own pedagogical work and, consequently, about the educational quality.

Key words: social imaginaries; conception of the state about being teaching; educational models; education and law.

IMAGINAIRE DE L'ÉDUCATION INSTITUÉ DANS LA LEGISLATION VÉNÉZUÉLIEN

RÉSUMÉ

Cet article fait partie d'une recherche plus large vise à démêler l'imaginaire social institué en l'éducateur vénézuélien du discours officiel. Il est entendu par imaginaire, réseau de significations symboliques qui articulent les croyances et les perceptions d'un groupe au sujet de leur réalité qui reflète généralement dans le cadre juridique dans lequel les aspirations de la société sont exprimés et à des fins éducatives donc. L'étude commence par une analyse comparative des principaux documents juridiques sur l'éducation ont été adoptés à la fois l'ère démocratique et pendant le socialisme du XXI siècle. Il est conclu que permanent dans la conception de l'Etat sur les enseignants soient les changements, les objectifs et les modèles éducatifs, ainsi que le niveau de responsabilité des institutions sociales dans le fait éducatif influencé

l'imaginaire des enseignants au sujet de leur être et de faire pédagogique et par conséquent la qualité de l'éducation.

Mots-clés: imaginaire social; conception de l'état sur l'enseignement être; modèles éducatifs; l'éducation et le droit.

IMAGINÁRIOS NA EDUCAÇÃO INSTITUÍDOS NA LEGISLAÇÃO VENEZUELANA

RESUMO

Este artigo é parte de uma grande investigação e destina-se a revelar, o imaginário social, projeta-se sobre o educador venezuelano, no discurso oficial. Meio imaginário, essa rede de significados simbólicos que articulam as crenças e percepções de um grupo sobre sua realidade que, geralmente, são instituídos no quadro jurídico onde se exprimem as aspirações da sociedade e, portanto, seus propósitos educacionais. O estudo começa com uma análise comparativa, os principais documentos legais que foram promulgadas ambos educacional, no processo democrático, bem como durante o socialismo do século XXI. Conclui-se que mudanças permanentes na concepção do Estado sobre ser professores, objectivos educacionais e modelos, bem como o nível de responsabilidade das instituições sociais no fato educacional influenciaram os imaginários do professor sobre seu ser e seu ensino e, conseqüentemente, na qualidade da educação.

Palavras-chave: imaginários sociais; concepção do estado sobre ser professor; modelos educativos; educação e direito.

Introducción

Los imaginarios sociales son definidos como “el conjunto de imágenes mentales por las cuales un individuo, una sociedad, de hecho la humanidad entera, organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo” (Agudelo, 2011, p. 5). Para Escobar (2000), son “los conjuntos de ideas-imágenes que sirven de relevo y de apoyo a las otras formas ideológicas de las sociedades tales como los mitos políticos fundadores de las instituciones de poder” (p. 67). También sirven de conceptos para que un grupo social se auto-reconozca y pueda auto-crearse. Los imaginarios, en

cuanto instituidos, reflejan quiénes somos, cuáles son las características que nos definen y, como instituyentes, refieren a cómo desearíamos ser, a lo ideal, a la capacidad *autopoiética*¹ que posee el ser individual y el ser social.

Los imaginarios sociales, según Castoriadis (1999), actúan como magmas de significaciones compartidas entre los individuos que cohabitan en una sociedad permitiendo su cohesión y haciendo posible su continuidad. Estas significaciones expresan los ideales de cómo se miran a sí mismos los ciudadanos y cómo se proyectan en el mundo. Para concretar los ideales de sociedad imaginada, se creó una serie de dispositivos en forma de leyes, reglamentos, planes y programas que permiten su viabilidad y funcionalidad. Los imaginarios instituidos en una sociedad se reflejan en los postulados de su normativa legal y son transmitidos intersubjetivamente hacia los diferentes grupos sociales que la conforman por medio de procesos de socialización, entre los que se encuentra la educación.

El mismo autor afirma que a través del proceso de socialización o educación “los seres humanos absorben la institución de la sociedad y sus significaciones, las interiorizan, aprenden el lenguaje, la categorización de las cosas” (Castoriadis, *op. cit.*, p. 96). De allí que se hayan creado leyes y normas, específicamente en materia educativa, que cristalizan las significaciones imaginarias que sobre el tema posee una sociedad. Estas leyes se configuran en un marco legal de cuyo análisis se pueden extraer los ideales que el Estado plantea sobre sus aspiraciones para la educación de sus ciudadanos.

Este artículo -parte de una investigación más amplia- tuvo como propósito generar una aproximación teórica a la construcción onto-axiológica de los imaginarios sociales del docente venezolano para comprender su influencia en la calidad de la educación. Ello requirió precisar en la normativa legal los imaginarios educativos instituidos por el Estado durante la era democrática que pudiesen influir en los imaginarios del docente de hoy.

No pretendió ser un estudio de carácter histórico sino un análisis documental comparativo de algunos artículos de la normativa legal, relacionados

1. La *autopoiésis* es la capacidad de los elementos y organismos pre-biológicos y moleculares para auto-organizarse, auto-producirse y auto-determinarse (Perales, 2014, p. 78)

con la educación venezolana y contenidos en las leyes que se promulgaron durante un período epocal específico de la democracia de esta nación (1958-2015), marcado por la confluencia de dos modelos de país que se concretan en dos constituciones: la de 1961, fundamentada en una democracia representativa y la de 1999, cuyo modelo político es bautizado como Socialismo del siglo XXI y que se define como una democracia social, participativa y protagónica. En consecuencia, el recorrido interpretativo-comprensivo que contiene este estudio se inicia con la presentación de los resultados obtenidos del análisis comparativo al marco legal venezolano en materia de educación, ubicando como períodos de referencia las dos etapas políticas mencionadas:

- a. **Del período democrático** (1958-1998) se tomaron como documentos: a) la Constitución de 1961; b) la Ley Orgánica de Educación de 1980; c) la Resolución 12 de 1983; d) la Resolución 01 de 1996; e) el Modelo Normativo de Educación Básica de 1985; f) el Currículo Básico Nacional de 1997.
- b. **Del período denominado Socialismo del siglo XXI** (1998-2015) se seleccionaron: a) la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999; b) la Ley Orgánica de Educación de 2009 y, c) el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano de 2007.

Se consideró oportuno situarse en este período por cuanto los docentes actuales, quienes son los sujetos que abarca el estudio, fueron formados o ejercen sus funciones entre estas dos etapas. No obstante, en aras de comprender mejor el fenómeno, pareció adecuado hacer mención, en algunos apartados del discurso, de hechos anteriores a los períodos citados, no como un análisis histórico sino como referencia para comprender los imaginarios que poseen los docentes sobre su ser y hacer pedagógico.

En esta observación documental se puede apreciar la coexistencia de algunos puntos divergentes y de otros que convergen en dos posturas ideológicas que redundan en la recursividad propia de la existencia de un sentido y un sinsentido que, en su conjunto, permiten indagar sobre los imaginarios instituidos por el Estado acerca de la educación que, de acuerdo con el marco legal, se aspira para los ciudadanos venezolanos.

De allí emergieron algunas propiedades que clarificaron el proceso interpretativo de la información obtenida en las entrevistas, con el propósito

de develar los imaginarios instalados en el docente desde el discurso oficial. Estos aspectos son:

- a. Imaginarios sobre el ser docente y su formación.
- b. Imaginarios sobre el hecho pedagógico: modelo y finalidad.
- c. Imaginarios sobre las relaciones del docente con el Estado y la sociedad.

Imaginarios sobre el docente y su formación

Como ya se afirmó, los imaginarios son esquemas de representaciones contruidos socialmente a través de diferentes acciones comunicativas. Una de estas es la que ocurre en el proceso de formación del docente en el que se intercambian e instauran ideas, creencias y valores en la interacción con los profesores y compañeros, con el currículo y con el ambiente, en general. Estos procesos están influenciados por la concepción que tiene el Estado sobre los imaginarios declarados en el perfil del docente, por cuanto las instituciones encargadas de la formación orientan su gestión hacia el logro de objetivos propuestos en el marco legal en el que se referencian las aspiraciones y políticas educativas.

El proceso sistemático y organizado de formación docente se inicia en Venezuela pocos años después de la guerra federal (1859-1863), que dejaba un pueblo devastado y con un altísimo nivel de analfabetismo, por lo que el Estado se vio en la obligación de restablecer el derecho a la educación de sus ciudadanos, generando la necesidad de crear instituciones destinadas a graduar maestros para las escuelas primarias, lo cual “se produce a partir del Decreto de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria, del 27 de junio de 1870, con Antonio Guzmán Blanco” (Peñalver, 2007, p. 10).

Surgen en noviembre de 1876 las escuelas normales como modelo de formación docente, originario de Francia, cuando se decreta la creación de las primeras de este tipo en Caracas y Valencia; luego, en 1881, se sumaron las de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto. Estas instituciones fueron consideradas como “la primera y primaria tradición formativa sistemática que definió lo ontológico del magisterio venezolano” (Peñalver, *op. cit.*, p. 13) y se mantuvieron durante muchos años como las instituciones, por excelencia, de formación docente.

Es importante resaltar algunos hechos que contribuyeron con dicha formación; uno fue el apoyo brindado por otros países latinoamericanos, bajo el mandato del Presidente López Contreras, en 1936; allí se invitaron algunas misiones extranjeras para que respaldaran la elaboración de un plan de formación para maestros y profesores. De Chile asistió una misión pedagógica para trabajar en la Educación Primaria (Mora García, 2000). A decir de Duplá (2009): “el monopolio del Estado en la enseñanza fue uno de los temas polémicos de sus propuestas, pues uno de los profesores chilenos sostenía que ni la familia ni la iglesia pueden suministrar enseñanza” (p. 389). Con ellos se evidenciaba la diatriba entre la instrucción pública popular, de corte laico y la educación privada, específicamente regida por religiosos, que ha estado presente durante toda la historia de la educación venezolana.

Otro hecho importante fue la convocatoria a la I Convención del Magisterio, hecha por Luis Beltrán Prieto Figueroa, en agosto de 1936, y de la que nace la Federación Venezolana de Maestros (FVM), organización que participó activamente en la formulación de propuestas para el enriquecimiento del movimiento pedagógico venezolano y latinoamericano, tanto en materia de formación docente, como en lo referido a las reivindicaciones laborales.

Asimismo, se emprenden políticas públicas de formación de maestros relacionadas con la creación de instituciones tales como los Institutos Pedagógicos de Caracas, Maturín, Barquisimeto, El Mácaro, Maracay y Miranda o la inserción de facultades de educación en las universidades ya existentes como la Universidad Central de Venezuela (1953), la Universidad de los Andes (1955), la Universidad Católica “Andrés Bello” (1959), la Universidad de Carabobo, (1962), la Universidad del Zulia (1969) y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (1974).

A principios del período democrático de Venezuela, la formación inicial del docente continuaba realizándose en las mencionadas escuelas normales, que como centros de formación “serían la institucionalización duradera, hasta el presente, de una concepción formativa que fortalece la responsabilidad del Estado, la dirección ético-política de la ilustración, la escuela pública y la ciudadanía, entendida como eje articulador de la concepción ontológica” (Peñalver, 2005, p. 11).

Además de la fundación de instituciones, otras políticas se relacionaban con el establecimiento de programas y proyectos referidos a los procesos

formativos propiamente dichos, así como a otras acciones para atraer personas que estudiaran docencia, tales como: la implementación del sistema de escalafón, el reconocimiento al esfuerzo por los estudios superiores, los años de servicio, la actualización y la diferenciación de los niveles de desempeño.

De esta manera, se comenzó a promover la formación de los educadores en el nivel universitario con el propósito de profesionalizar la carrera del docente, trayendo como consecuencia que los maestros normalistas, que no eran bachilleres, exigieran este título para poder ingresar a los estudios superiores y tener el derecho a la tabla clasificatoria. Como respuesta a dichas exigencias y para respaldar la Educación Técnica, se promulga en 1969 el Decreto 120, que dividía la Educación Media en dos etapas: el Ciclo Básico Común y el Ciclo Diversificado. Esta primera etapa era igual para todas las instituciones: liceos, escuelas normales y escuelas técnicas. Luego, se cursaba el Ciclo Diversificado en la especialidad o mención correspondiente y se obtenía el título de bachiller. Es así como se logra que quienes estudiaban para maestros en las escuelas normales tuvieran salida profesional con el título de Bachiller Docente y pudieran continuar su formación en las universidades. Ello motivó la transformación del pénsum de estudios, se disminuyó el peso del componente pedagógico para poder abarcar las materias generales del bachillerato, esto ocasionó un debilitamiento en la calidad de la formación docente. La formación docente en Educación Superior se concretaría legalmente en el artículo 77 de la Ley Orgánica de Educación promulgada en 1980.

En este afán por elevar la formación de los educadores destinada a alcanzar la calidad de la educación, se reflejan algunos aciertos y también desaciertos en la concepción del Estado sobre el ser docente.

Concepciones del Estado venezolano sobre el ser docente

La concepción del Estado sobre el docente fue cambiando de acuerdo con la denominación que iba recibiendo en cada época, producto de las modificaciones en las leyes sobre educación. De estas diferencias en la concepción emergen diversos imaginarios.

El imaginario del maestro normalista (antes del decreto 120 de 1969) se asociaba con la figura ideal de “la señorita” (Izarra, 2012). Este concepto

tenía un alto contenido maternal, por el sentido de “vocación sublime de amor, entrega, altruismo, o don divino, o bien como un proceso recíproco de dar y recibir el amor de los niños” (Pérez, 1995, p. 230), era análogo a la imagen del apostolado, por el sentido de sacrificio, de llamado interno a la misión de educar sin esperar nada a cambio, en el que prevalece la formación antes que la instrucción.

Al maestro, a quien Simón Rodríguez (1975) definiría como aquel que enseña a aprender y ayuda a comprender, aquel que tiene el don de inspirar en el otro el deseo por el saber y quien es dueño del conocimiento, se le exigía un comportamiento impecable tanto dentro como fuera de la escuela y se le consideraba “buen docente” por su ejemplo, por su aspecto personal con una situación familiar estable y por los resultados de una educación integral que iba más allá de la enseñanza de contenidos.

Los procesos formativos estaban dirigidos al desarrollo del ser del docente, a su naturaleza y a los valores éticos, es decir, a su dimensión onto-axiológica. Aún más, el maestro “era considerado modelo y ejemplo, no sólo para sus alumnos sino para toda la comunidad donde se mostraba como un líder, “era un modelo social y como tal debía comportarse” (Izarra, *op. cit.*, p. 44).

Del imaginario del maestro normalista se pasa a la denominación de bachiller docente, como una consecuencia de la promulgación del decreto 120, y está asociado a la idea del “técnico”, aún cuando desde su génesis el bachillerato es definido como el nivel de preparación previa a los estudios universitarios (Enciclopedia visual de Pedagogía y Psicología, 1998), cuyo centro es la formación intelectual, humanística y la enseñanza de la cultural general del estudiante sin que su finalidad sea la preparación para una profesión. En cambio, el técnico se acerca más a la idea de arte, al uso de herramientas para la producción o al procedimiento que tiene como fin la obtención de un producto. No obstante, el énfasis, tanto en la formación como en la práctica, se colocaba en el trabajo del aula, es decir, en proveer al docente de las herramientas necesarias para la obtención de resultados educativos.

El proceso de formación inicial del bachiller docente se podría ubicar dentro del modelo tecnocrático centrado en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales (De Lella, 2003). Por ello, se le instruía en planificación, evaluación, métodos y técnicas de enseñanza y en la elaboración

de recursos para el aprendizaje, así como en las áreas del currículo: “de allí que se pueda afirmar que comienza a observarse una pérdida progresiva del ideal del docente como líder social y la concentración de su trabajo fundamentalmente en la escuela en el oficio de enseñar” (Izarra, *op. cit.*, p. 45), es decir, que tenía un carácter técnico.

En correspondencia con lo anterior y tomando en cuenta que un líder social es aquel que ejerce influencia en el grupo al que pertenece, que orienta, dirige, organiza, gestiona y representa al colectivo (González, 2006), convirtiéndose en referente del grupo social, se puede inferir que el docente deja de tener ascendencia hacia la comunidad de su entorno para centrar sus actividades exclusivamente en las labores del aula, las cuales se ceñían al cumplimiento de los objetivos instruccionales que le indicaba el programa de estudios, a la aplicación de métodos y técnicas de enseñanza, a la elaboración de recursos didácticos y al cumplimiento de acciones administrativas de planificación, preparación de estadísticas, evaluación del nivel de aprendizaje de los alumnos, dejando de lado la construcción del tejido social. Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 1980, los imaginarios sobre el ser docente se asocian a un profesional. En su artículo 77 se expresaba que:

Son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel superior, entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docente. (LOE, 1980, p. 12)

Lo anterior refleja que la concepción del docente deja de estar centrada en la metáfora de la “señorita” como imagen de entrega maternal a los alumnos, o en el apostolado que se pretendía del maestro normalista signado por la vocación, la entrega y el liderazgo social. También se aleja de la denominación del bachiller docente que se concentraba en las técnicas y conocimientos instrumentales, pues pasa a ser sustituida por la imagen del profesional que los cataloga “como intelectuales, conscientes de las dimensiones éticas del trabajo que desempeñan y con un conjunto de cualidades que les permitan asumirlo en su carácter profesional” (Izarra, *op. cit.*, p. 46). Por lo tanto se desplaza la formación inicial del docente de lo onto-axiológico y lo técnico-pedagógico a lo

disciplinar, porque se asumen materias más afines a las disciplinas de la carrera que se cursa o a la mención que otorga el título de licenciado en educación o de profesor.

Sin embargo, la obtención de un título académico no es suficiente para considerarse un profesional en un área determinada, se supone que una profesión es tal cuando incluye a un grupo de personas formadas en competencias teórico-prácticas especializadas que les autorice a proporcionar un servicio o asesoramiento permanente. A la vez, que “desde la sociología de las profesiones se señala también, como requisito para que un trabajo sea considerado profesional, un alto grado de autonomía en el desempeño de la tarea” (Pérez, 1995, p. 225).

En este sentido, conjuntamente con la preparación académica del docente como profesional, es indispensable que pueda tener una mayor autonomía en las decisiones educativas con una participación real en las instancias de diseño, planificación y reglamentación de las políticas públicas en materia educativa y no a la mera aplicación de acciones pensadas y elaboradas por otros “formando parte de un complejo aparato en el que se destaca la subalternidad jerárquica de su tarea como empleado de una gran burocracia educativa” (Pérez, *op. cit.*, p. 225).

Con el surgimiento del nuevo tipo de régimen político que se ha llamado Socialismo del siglo XXI, se promulga una nueva Constitución producto de un proceso constituyente, en 1999 y, como consecuencia, se renueva una serie de leyes. La nueva Ley Orgánica de Educación de 2009 continúa concibiendo al docente como un profesional. En su artículo 40 se expone que “tendrán acceso a la carrera docente quienes sean profesionales de la docencia, siendo considerados como tales los que posean el título correspondiente otorgado por instituciones de educación universitaria para formar docentes” (LOE, 2009, p. 33). No obstante, el artículo 5 de la misma ley refiere que: “el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y trabajadoras de educación” (p. 5), es decir, que no es denominado como un profesional sino como trabajador, lo que conduce a una definición del docente como un asalariado y a su inclusión en el colectivo de trabajadores y no de profesionales.

A pesar de suponer que la intención de todas estas transformaciones en la concepción del ser docente desde el discurso oficial es la de mejorar la calidad

de la educación, se considera que, por el contrario, ha producido un deterioro en la estimación y el prestigio del docente por cuanto este cambio permanente en su denominación pasando de señorita a maestro, de este a bachiller docente, de allí a profesional de la docencia y, por último, a trabajador de la educación, podría ser una de las causas para explicar el debilitamiento de la imagen que la sociedad y el mismo docente tienen sobre la acción de educar por no tener claramente definida, ni expresada una ontología del ser docente. Izarra (op. cit.) apoya esta afirmación cuando expresa:

Llama la atención que aun cuando académicamente durante el siglo XX se eleva el nivel de formación (en términos de que se pasa de Escuelas a Universidades), el resultado a nivel social es la pérdida de prestigio, actualmente en Venezuela la docencia representa un rol social francamente muy erosionado. (p. 46)

Tener prestigio significa gozar de estima social no con un sentido de dominación, de superioridad o de poder, sino con una connotación de valoración elevada de la persona por su accionar. De tal manera, el prestigio docente estaría relacionado más con el valor social que le profese la sociedad como resultado de su saber, de sus acciones y de su desempeño, proveyéndole alta estima.

La palabra “maestro” que en el pasado tuviera un significado de renombre y distinción, análogo al prestigio, hoy en día denota una posición de minusvalía llegando incluso a tener una utilización peyorativa: “maestrico de escuela”. Muchos educadores prefieren llamarse docentes, profesores o profesionales de la docencia, en vez de maestros. En palabras de Duplá (2006) “este título de maestro es el más noble que se puede aplicar a la profesión docente, pero hoy en día no goza de buena acogida” (p. 102).

Aún cuando parece justa la decisión de elevar el estatus del docente a un nivel universitario equiparándolo, al menos académicamente, con otras profesiones de mayor prestigio, se considera que su formación debería estar encaminada a reforzar la dimensión onto-axiológica con el fin de promover una acción pedagógica acorde con la importante labor que se le ha encomendado: ser “modelo y ejemplo para la población venezolana” (M.E., Resolución 12, 1983).

Cambios de roles en el perfil del docente

Conjuntamente con las variaciones en la denominación del docente, se puede observar en el marco legal, una ambiciosa concepción en sus roles y funciones descritas en el perfil del docente, presentado en las Resoluciones 12 de 1983 y 1 de 1996.

La Resolución 12 (ME, *op. cit.*) le confiere al docente una serie de roles tales como: facilitador del aprendizaje, investigador, orientador, planificador, administrador, evaluador y además, promotor social, por lo que algunos teóricos como Duplá (*op. cit.*) catalogan este perfil como de “hombre orquesta” o “futuro Superman”. Esto se profundiza en el perfil presentado en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (DCSEB, 2007), cuando se expone que:

El maestro y la maestra del SEB debe ser modelo de liderazgo impregnado de sólidos valores de identidad venezolana y con una visión latinoamericana, caribeña y universal e identificado con la búsqueda del bienestar social colectivo. Además debe ser promotor y promotora de la formación del nuevo republicano y la nueva republicana, generando la reflexión, la cooperación y la participación protagónica y corresponsable de los distintos actores vinculados con el proceso educativo. (pp. 58-59)

También se señalan 23 acciones de toda índole que debe ser capaz de desempeñar el docente, aumentando las exigencias de sus atribuciones y desviándole de sus funciones principales como, por ejemplo, conducir los procesos de enseñanza y de aprendizaje y coadyuvar en la formación de principios y valores en los alumnos.

Cabe destacar que el rol de promotor social se profundiza en este perfil pues el punto 20 resalta la acción de “coordinar con las instituciones intersectoriales acciones conjuntas en las que participen los y las estudiantes, para impulsar el desarrollo sustentable y sostenible” (DCSEB, p. 59), alejando aún más la acción docente de su rol pedagógico y creando el imaginario de que “la escuela es el centro del quehacer comunitario” (Carvajal, 2011, p. 47).

En el siguiente cuadro comparativo se resumen los aspectos más relevantes planteados, referidos a la concepción que ha tenido el Estado venezolano sobre el ser del educador, vislumbrada en la normativa legal que

podrían haber influido en la configuración de los imaginarios que tiene el docente sobre sí mismo y su formación.

Cuadro 1
Concepciones sobre el ser docente

Período	Denominación	Concepción de la docencia	Características
Años 60-70	Maestro normalista	Apostolado	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión onto-axiológica - Aspectos personales - Educación integral - Maternal-vocacional - Liderazgo comunitario
Años 70-80	Bachiller docente	Técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión técnica - Métodos y técnicas de enseñanza - Logro de objetivos - Elaboración de recursos - Áreas curriculares
Años 80-2000	Profesional de la docencia	Profesional/ Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión disciplinar - Facilitador del aprendizaje - Conocimiento disciplinar y pedagógico - Dominio teórico práctico - Perfeccionamiento
Años 2000-	Profesional/ trabajador de la educación	Profesional/ Trabajador	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión social - Formación profesional y académica - Organización colectiva - Promotor social - Transformador social - Trabajo comunitario

Imaginarios sobre el hecho pedagógico: modelo y finalidad

El ser humano, por su propia naturaleza, tiene la capacidad de aprender de los procesos así como de los diferentes mecanismos de interacción que establece con el mundo que le rodea, de allí que el aprendizaje, cuando se ancla a la educación, refleja la manera cómo la sociedad ha pretendido socializar a sus ciudadanos y, con ello, poner en permanente evolución su cultura.

Esta aspiración por culturizar a los individuos de un grupo social está orientada a dar respuesta a dos interrogantes filosóficas que luego servirán

como guía para la definición de los objetivos educativos: ¿Qué tipo de sociedad se quiere ser? ¿Qué tipo de hombre se quiere formar para esa sociedad? En consecuencia, toda sociedad debe tener una clara visión del proyecto de país que pretende para sus ciudadanos porque ello será lo que determine la pertinencia de las finalidades de su educación.

Se supone que cada nación tiene expresamente establecidos sus fines educativos, los cuales varían de una sociedad a otra y de una época a otra, no obstante Darós (2009) considera que “el problema actual de la educación consiste en que las mismas sociedades, al no elaborar explícitamente sus proyectos de hombre y de sociedad, han perdido un poco la meta hacia la que se tiende” (p. 2). Además, se conoce que estos fines vienen determinados por el poder político, es decir, que reflejan la visión de los grupos gobernantes a quienes se les atribuye el deber de colectar las necesidades e intereses de sus ciudadanos, tal como se expresa en las constituciones, para luego conformar el cuerpo de documentos que constituyen el marco legal educativo que rige a un país.

Los imaginarios sobre la finalidad de la educación, explicitados en la Constitución de la República de Venezuela de 1961 y en la Ley Orgánica de 1980, se relacionaban con el “pleno desarrollo de la personalidad”, “la formación de ciudadanos aptos para la vida”, “el ejercicio de la democracia” y “el espíritu de solidaridad humana” (CRV, 1961, art. 80), así como “el logro de un hombre sano, culto, crítico”; “capaz de participar en los procesos de transformación social”, “el desarrollo de una conciencia ciudadana” y “la capacitación de los equipos humanos para el desarrollo del país” (LOE, 1980, art. 3).

El pleno desarrollo de la personalidad implica visualizar al ser humano en todas sus dimensiones antropológicas, lo que remite a una serie de caracterizaciones filosóficas que sobre el hombre en su integralidad han expuesto pensadores como Platón (1979), con su dualismo de cuerpo y alma, o Kierkegaard (2014), quien explica que el hombre es una persona ante Dios, o Heidegger (1984), quien lo define como un ser-en el mundo y un ser-con-otros. También se considera la postura de Ortega y Gasset (1983) acerca de la circunstancialidad del hombre o la defensa de la libertad subjetiva que se encuentra en Jaspers (1981), o la del ser simbólico de Cassirer (1968), entre muchos otros.

Desde todas estas perspectivas se puede definir al hombre como un ente conformado por características biológicas, culturales, éticas, sociales, lingüísticas, trascendentes y hasta simbólicas, por lo que necesariamente demanda la concepción de una educación que abarque al ser de manera holística e integral.

Además de esa visión holística del desarrollo humano, se observa que la Constitución de 1961 concebía al hombre como un sujeto capaz de transformar su realidad a través de la educación, con una formación de sólidos valores éticos y ciudadanos, con un alto sentido de pertenencia hacia su nación así como capacitado en aquellas profesiones y oficios fundamentales para el progreso de las áreas básicas del país. Esto creaba un vínculo entre la educación y los sistemas político, económico y social.

Existen algunas divergencias entre los imaginarios que subyacen en las finalidades presentadas en la anterior Constitución, referidas al tipo de hombre que se aspiraba formar, y los exhibidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, en la cual se expresa que los fines de la educación son “desarrollar el potencial creativo de cada ser humano” y fomentar “el pleno ejercicio de su personalidad”. Hay que acotar que esta finalidad está “basada en la valoración ética del trabajo” (CRBV, art. 102).

Salvando el respeto por los constituyentes, se considera que circunscribir la finalidad educativa solo al desarrollo del potencial creativo y no a toda la personalidad del ser humano como ser que es, conlleva a una posición reduccionista del hombre, contraria a sus dimensiones antropológicas, al limitarlo al único atributo de ser creativo. Dicha situación, igualmente, se observa en los pilares de la educación presentados en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano de 2007, en el que se cambia el “aprender a ser” -propuesto por Delors (1996)- por el “aprender a crear”, que junto con aprender a convivir y participar, a valorar y a reflexionar, conforman los pilares de este nuevo diseño.

Se defiende la idea de que el ser humano es más que la sola creatividad, abarca igualmente características individuales de mayor alcance como aprender a amar, a ser feliz, a ser libre, a conocer, a ser crítico, a ser social, a trascender, entre muchas otras. Además el hecho de modificar la frase: “el pleno desarrollo de la personalidad” por “el pleno ejercicio de la personalidad” sugiere una

visión de la finalidad educativa en la Constitución de 1999, orientada al “hacer”, aspecto que se ve reforzado en la Ley Orgánica de Educación de 2009, en la que se menciona como una finalidad de la Educación: “formar en, por y para el trabajo liberador” (LOE, art. 15, p. 19). Estos aspectos revelan una diferencia substancial en los imaginarios subyacentes en la concepción del proyecto de hombre y de sociedad que se plantea en ambas constituciones.

Enfoques pedagógicos

Todo sistema educativo se fundamenta en un enfoque pedagógico que define el hecho didáctico mediante la identificación de los rasgos fundamentales del modelo curricular que “representan las formas particulares de interpretación sobre las relaciones que predominan en el acto de enseñar” (Flórez, 1999, p. 32). Estos enfoques determinan algunos elementos claves del acto didáctico, tales como las metas educativas, la concepción de desarrollo, las asignaturas, los contenidos, métodos y la evaluación, así como las relaciones docente-alumno.

Si se analizan los diseños curriculares establecidos en Venezuela, desde la colonia y durante los períodos señalados, se observa que las diferentes reformas y cambios educativos se han paseado por casi todos los modelos pedagógicos predominantes en la educación contemporánea, tomados de pedagogos foráneos y sin haberse constituido un modelo propio, consistente y adaptado al contexto sociopolítico y económico de esta sociedad.

En el período colonial, independentista y, en gran parte, en el republicano, predominó el modelo tradicional, cuyo imaginario era “la transmisión de valores para la formación del carácter del individuo” con algunos intentos de pedagogos venezolanos por defender las innovaciones pedagógicas de la Ilustración y del modelo Romántico, sin tener éxito en su implementación (Peñalver, *op. cit.*).

Al inicio de la era democrática, hacia los años 60, se podría decir que el modelo educativo venezolano estaba ubicado entre el enfoque tradicional y el conductista. Luego, con la implementación de la Educación Básica de 1980, se sitúa en el enfoque conductista, tomando algunas bases psicológicas del cognitivism. El imaginario establecido en cuanto al modelo educativo era el “eclecticismo científico”, por cuanto “la Educación Básica no está asociada a ninguna escuela filosófica en particular, sino que toma de las diferentes

corrientes del pensamiento pedagógico contemporáneo” (Normativo de Educación Básica, 1985, p. 7).

El diseño curricular adoptado en la reforma del año 1997, se asienta claramente en el modelo constructivista porque tanto en sus bases psicológicas como pedagógicas se expresa que: “El marco de referencia psicológico que sirve de base al nuevo currículo de Educación Básica es el constructivismo” (Currículo Básico Nacional, CBN, 1997, p. 37). Surgen imaginarios relacionados con este modelo, tales como: “el aprender a ser-conocer-hacer y vivir juntos”, “el alumno construye el aprendizaje”, “la globalización y la transversalidad”, “el docente como mediador” “las experiencias significativas”, “la evaluación cualitativa”, siendo todas características del modelo constructivista.

Por último, el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (DCSEB, 2007), a pesar de no tenerlo explícito en los documentos que se han elaborado, se inclina hacia la Pedagogía Social, por cuanto sustenta muchos de sus postulados en uno de los representantes de este modelo en Latinoamérica como es Paulo Freire; aún cuando en algunos momentos hace mención a la construcción del aprendizaje. Asimismo, se expresa que “se sustenta en las teorías del aprendizaje liberador” (*idem*, p. 54), que “asume la educación como un proceso social que se crea en colectivo y emerge de las raíces de cada pueblo” (*idem*, p. 48), con “una concepción de hombre que parta de la autorrealización del ser humano, como expresión de creatividad y talento” (*idem*, p. 58).

Algunos imaginarios que emergen de este modelo son: “la Educación como proceso político y socializador”, “la práctica del trabajo liberador” “formar al nuevo republicano” (DCSEB, 2007, p. 15), “el desarrollo económico y social de los pueblos” (*idem*, p. 19), “la escuela como centro del quehacer comunitario y la resistencia cultural” (*idem*, p. 34), “el docente como modelo de liderazgo social” (*idem*, p. 58); lo cual evidencia un cambio en la concepción de hombre y de sociedad que se pretenden y, nuevamente, se enuncia la intención de alejar a la escuela de sus funciones eminentemente pedagógicas.

Todas las reformas educativas que se han sucedido en el país, en especial, las ocurridas durante los últimos años, en muchos casos sin realizar una evaluación de los logros y debilidades de la anterior y algunas de ellas con concepciones opuestas sobre la educación que se requiere, hacen pensar que en Venezuela, no se tiene claridad en el tipo de sociedad que se desea ser ni en el

tipo de hombre que se quiere formar para esa sociedad imaginada y quizás por ello, no se tenga un modelo pedagógico propio, que sin dejar de integrar los avances de las ciencias que sustentan la epistemología pedagógica universal, se adapten al contexto político, social, cultural y económico del país.

A continuación, en el cuadro 2, se presenta un resumen de los imaginarios relacionados con la finalidad de la educación y el enfoque pedagógico que se expresan en los documentos legales sobre educación, promulgados tanto en el periodo democrático, como en el Socialismo del Siglo XXI.

Cuadro 2

Imaginarios sobre el hecho pedagógico: enfoque y finalidad

Período/ Aspecto	Período democrático	Socialismo del siglo XXI
Imaginarios sobre la finalidad de la educación	<ul style="list-style-type: none"> -El pleno desarrollo de la personalidad. -Formación de la conciencia ciudadana. -Aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. -Desarrollar un individuo sano, culto, crítico para participar en los procesos de transformación. -Capacitación de los equipos humanos para el desarrollo del país. 	<ul style="list-style-type: none"> -El pleno ejercicio de la personalidad. -Formación del nuevo republicano. -Aprender a ser creativo, a valorar, a convivir, a reflexionar y a participar. -Desarrollar el potencial creativo para la participación activa en los procesos de transformación social. - La construcción social del conocimiento y la valoración ética del trabajo.
Modelo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> -Antes de 1980: Tradicional: Formación del carácter. -Educación Básica 1980: Eclecticismo científico. Conductista, cognitivista; evaluación cuantitativa. -Diseño Curricular 1996: Constructivista, transversalidad, globalización, construcción del aprendizaje, docente mediador del aprendizaje, experiencias significativas, evaluación cuantitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pedagógico social: Educación como proceso político socializador. -Práctica del trabajo liberador. -La escuela como centro del quehacer comunitario. -La resistencia cultural. -El docente como líder social.

Imaginario sobre las relaciones Docente-Estado-Sociedad

La educación como medio de transmisión de significados culturales, costumbres y valores de la sociedad y, además, concebida como un proceso de desarrollo individual y colectivo, de transformación social y como derecho fundamental del ser humano, debe ser una función de responsabilidad compartida entre todos los actores o agentes de una nación, en consecuencia, la familia, la escuela, los docentes, los medios de comunicación, las asociaciones religiosas, las empresas y el Estado deben actuar de común acuerdo para que los ciudadanos se formen de manera tal que puedan convivir en paz y armonía participando con sentido de equidad en el crecimiento del país.

Función de la familia

La familia tiene la función primordial de formar al niño en los valores éticos y morales permitiéndole la conformación de su personalidad. Igualmente, le corresponde fundar las bases para la obtención de herramientas y destrezas comunicativas primarias, el dominio de las emociones y la conducta, haciendo posible que el individuo se relacione de una forma sana y eficiente, así como algunas otras nociones básicas que luego la escuela se encargará de complementar porque “la familia es la *paidocenos* fundamental”¹ (Tourrián, 2012).

Las leyes venezolanas siempre se han referido al compromiso de la familia por garantizar la educación de sus hijos. En la Constitución de 1961, en su artículo 55, se expresaba que “los padres y representantes son responsables del cumplimiento de este deber”. De allí se desprende el imaginario de que “la educación es responsabilidad de la familia” y la escuela es el agente coadyuvante de esta labor, conjuntamente con todas las demás instituciones sociales.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) no menciona la obligatoriedad de la familia para garantizar la educación, sin embargo en el artículo 102 se enuncia que “el Estado, con la participación de

2. “Las *paidocenos* son conjuntos de estímulos vinculados, tan estrechamente, que llegan a formar un todo determinante de un particular tipo de educación donde se matiza la vida personal de los sujetos en cuestiones tan fundamentales como el gusto estético y el tono vital; el predominio de la alegría o de la tristeza, del optimismo o del pesimismo” (Tourrián, 2012, p. 15).

las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana”. Asimismo, en varios artículos de la Ley Orgánica de Educación (2009) se menciona la participación protagónica y corresponsable de la familia en la educación conjuntamente con el Estado y la sociedad (artículos 5, 6, 2-a, 4-c, 7 y 17). Surge entonces el imaginario de que “la familia es corresponsable de la educación”.

A pesar del rol que obligatoria o corresponsablemente debe cumplir la familia en la educación de los individuos, se observa un desplazamiento de estas funciones hacia la escuela y otras instituciones, así como una disminución del apoyo familiar en las labores escolares. Se coincide con Touriñán (2012) cuando afirma que:

Con la modernización social se produce una disminución significativa del tiempo real que los adultos pasan con sus hijos, y ese tiempo es ocupado ahora por otras instituciones (...) pero lo más significativo es que, con la reducción de ese tiempo, también se limitan las oportunidades de realizar la acción educativa familiar. (p. 16)

Como consecuencia de las aseveraciones anteriores, la sociedad le ha ido otorgando cada día mayores responsabilidades a la escuela como institución socializadora, restándole roles a la familia, a pesar de que la educación abarca mucho más que la escolarización y además, existen diversas y contradictorias posturas sobre el papel que debe desempeñar la escuela en esta era de la globalización, de la sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información. No obstante, en casi todos los países del mundo, la escuela sigue siendo la institución por excelencia, encargada de la socialización, de la intervención pedagógica y de complemento en la formación de valores.

En este sentido, se comparte el pensamiento de Pérez Esclarín (2000) cuando expresa que todavía persiste la idea de la educación restringida solo al ámbito escolar, dirigida únicamente a los niños y jóvenes y realizada dentro de un espacio específico. No se tiene la visión ampliada de que la educación es para todos y para toda la vida y se realiza dentro y fuera del aparato escolar, donde “todos nos vayamos constituyendo en educadores y educandos, dispuestos a aportar lo que sabemos y somos, dispuestos a cambiar en lo que debemos” (Pérez Esclarín, *op. cit.*, p. 130). Se inicia entonces un debate sobre el imaginario

de que “escolarizar no es lo mismo que educar”, incluyendo a los agentes que tienen la responsabilidad de estas funciones.

Relaciones entre el docente y el Estado

En lo concerniente a las relaciones con el Estado, aún prevalece el imaginario del “Estado Docente”, término tomado de filósofos de la Ilustración como Montesquieu y La Chalotais. Lo anterior se corresponde con el hecho de que a partir del siglo XIX, se instituye en Europa y América Latina una organización denominada Estado Docente, adjudicándole la responsabilidad de la educación como un “derecho indeclinable”. A decir de Uzcátegui (2005) “la noción de Estado Docente es una herencia del pensamiento Ilustrado Occidental, cuyos principales argumentos educativos se orientaban a la instrucción pública popular y de corte laico” (p. 6).

Este concepto de Estado Docente ha estado presente en el escenario educativo venezolano desde la instauración de la Primera República. El mencionado autor refiere que ya en la Constitución de 1811 se encuentran rasgos característicos del Estado Docente al otorgársele a este la función de organizar la instrucción pública que, para la época, estaba en manos de las municipalidades. Asimismo, Carvajal (2010) señala que en la propuesta del Poder Moral de Bolívar en el Congreso de Angostura, se le otorga la potestad de la educación a la Cámara de Educación siendo “ni más ni menos la primera formulación, entre nosotros, de la tesis del Estado Docente” (p. 26).

También el decreto de instrucción pública de 1870 sintetiza las aspiraciones de la educación pública y gratuita y, en años sucesivos, se insiste en la polémica entre sectores conservadores de la Iglesia Católica y del gomecismo que hacían vida en el congreso y de quienes aspiraban a una transformación de la educación venezolana, discusión que tuvieron como puntos centrales el Estado Docente y la Libertad de Enseñanza.

Posteriormente, Luis Beltrán Prieto Figueroa introduce el concepto de Estado Docente explícitamente en el artículo 53 de la Constitución de 1947. Esta concepción, más allá de las funciones meramente administrativas, de organización y control otorgadas al Estado, plantea dos visiones o posturas ideológicas sobre la educación. Istúriz (2006) afirma que la discusión ocurre:

...entre los sectores identificados con el ensanchamiento de la democracia desde la educación de las mayorías con la responsable orientación, supervisión y financiamiento del Estado; de otro, aquellos que desde un descolorido liberalismo o una posición abiertamente conservadora, se le oponen tenazmente en defensa de intereses individuales y corporativos no ajenos a una concepción elitesca de la sociedad y a cuantiosos intereses económicos.

En todo caso, sea cual sea el momento inicial de su adopción, en la actualidad, el concepto del Estado Docente continúa en vigencia. Al revisar el marco legal se observa que, a pesar de que en las Constituciones de 1961 y 1999 o en la Ley Orgánica de Educación de 1980 no se define explícitamente el Estado Docente, el concepto subyace en la cantidad de atribuciones que este se otorga con respecto a la educación. La declaración se concreta en la Ley Orgánica de Educación de 2009; el artículo 5 se dedica a exponer que: “el Estado Docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental” (p. 5). No obstante, Narváez (2010) expresa que “se evidencia una gran desproporción entre las responsabilidades educativas del Estado recogidas en Constituciones, Leyes, Códigos y el muy precario cumplimiento o ejecución de tales obligaciones” (p. 9).

Entre las funciones del Estado en la educación está el de velar por el acceso a la escuela para los desposeídos, destinar en el presupuesto de la nación los recursos para crear las condiciones de infraestructura, formación, remuneración de docentes y, además, le corresponden tres funciones específicas: “la definición de prioridades mediante mecanismos de concertación democrática con otros actores de la sociedad; la evaluación de resultados y su amplia difusión entre los usuarios; y la protección especial a los grupos socialmente vulnerables” (Narváez, 2010, p. 3).

No obstante, a pesar de reconocer la indiscutible participación del Estado en la educación, tendría que pensarse que, en modo alguno, debe ser una cuestión de su exclusividad; dicha obligatoriedad no hay que aceptarla “como expresión de un Estado educador omnipotente e intervencionista que secuestre el interés público al ignorar o desconocer el legítimo deber y el derecho de educar de otras instituciones sociales” (Narváez, *op. cit.*, p. 5).

Aún más, la educación como actividad social, que se encuentra bajo la tutela del Estado, podría convertirse en un instrumento de dominación pues, a decir de Gramsci (1975), la Política es “la ciencia del Estado y Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados” (p. 108).

En contraposición al concepto de Estado Docente, actualmente se justifica la idea de Sociedad Educadora (Ramos, 1987; Pérez Esclarín, 2000; Álvarez Gallego, 2001; Bolívar, 2006; Narváez, 2010) por su congruencia con la educación como derecho humano ajustado a los preceptos de las culturas democráticas donde se promulga la corresponsabilidad de todas las instituciones sociales en los asuntos educativos. Este precepto podría convertirse en un instrumento de estimación de la educación y del docente porque la participación induce al sentido de pertenencia que produce la valorización.

Coincidiendo con las ideas de estos autores, se defiende la idea de que la educación contemporánea exige adoptar el término de “Sociedad Educadora”, por cuanto se piensa que es a la sociedad entera a la que le corresponde asumir la formación de sus ciudadanos evitando el riesgo de que los imaginarios de la ideología del Estado no representen los imaginarios de la mayoría de los habitantes del país.

No se trata de demonizar la participación del Estado en la educación, ni de minimizar su responsabilidad en las funciones que le corresponde, o de abogar por una educación privatizada destinada solo para una élite. La idea es que grandes sectores de la sociedad, tales como las universidades, las empresas, las iglesias, los medios de comunicación, entre otros, participen con propuestas viables y compartan esta responsabilidad y, a la vez, puedan servir de contralores de las decisiones del Estado para que la educación sea de verdadera calidad para todos.

En el siguiente cuadro comparativo se resumen los imaginarios sobre las funciones que, según la Normativa Legal Venezolana, tienen la familia, la sociedad y el Estado como agentes corresponsables del proceso educativo

Cuadro 3**Funciones de la familia y el Estado en la normativa legal**

Período/ Institución	Democrático	Socialismo del siglo XXI
Familia/sociedad	“La educación es responsabilidad de la familia”.	“La familia es corresponsable de la educación”.
Estado	Escolarización v/s educación. Estado docente v/s Sociedad Educadora.	Escolarización v/s educación. Estado docente v/s Sociedad Educadora.

Conclusiones

Del análisis realizado a la normativa legal venezolana se pueden extraer algunas consideraciones conclusivas que ayudarían a comprender los imaginarios que el docente ha construido sobre sí mismo y sobre el hecho pedagógico, influenciados por el discurso oficial.

En la normativa legal se evidencian imaginarios relacionados con los cambios permanentes en la concepción que el Estado ha tenido sobre el ser docente. Del maestro normalista, análogo a los imaginarios de la señorita y el apóstol, se cambia al de bachiller docente con características de técnico, más tarde se traslada al imaginario del profesional de la docencia alineado con lo académico y disciplinar y, últimamente, al del trabajador de la educación con una connotación de asalariado. Esta variabilidad en la concepción del ser educador podría indicar una fragilidad en la definición ontológica sobre la docencia.

Como consecuencia de lo anterior, se observa un proceso de formación orientado según los modelos que coinciden con la denominación otorgada al docente en cada época, desde el modelo práctico-artesanal pasando por el tecnocrático y el academicista hasta una formación actual centrada predominantemente en la experiencia de la praxis del aula porque ha surgido el imaginario de que cualquiera que construya en la experiencia puede ser docente.

Ciertamente, los modelos que inspiran los procesos de formación docente deben ir progresando con el avance de las ciencias pedagógicas, no obstante,

los formativos deben estar concebidos de manera adecuada, planificados y organizados en función del perfil que se desea y de la concepción de educador que se tenga, a fin de lograr las competencias que se aspira desarrollar en el docente.

En las resoluciones emanadas en el período democrático, se establece un perfil del educador que le confiere los roles de facilitador o mediador del aprendizaje, orientador, promotor social e investigador, ofreciendo una serie de características y competencias que debe tener el docente. En cambio, en el Sistema Educativo Bolivariano se presentan roles como el ser modelo de liderazgo para la búsqueda del bienestar social colectivo, ser promotor y promotora de la formación del nuevo republicano y la nueva republicana generando la participación protagónica y corresponsable de los distintos actores vinculados con el proceso educativo, entre otros. (CSEB, pp. 58-59). Estos perfiles son catalogados como de “hombre orquesta” (Duplá, 2006), aspecto que podría debilitar la apropiación por parte del docente de su verdadero rol pedagógico y de coadyuvante en la formación de valores en el alumno.

En relación con la finalidad de la educación, se evidencian cambios establecidos en las constituciones y leyes de los dos períodos analizados. Estas divergencias pueden estar ocasionando en el docente imprecisiones sobre su misión dentro de la sociedad:

- En el período democrático, las finalidades de la educación son: el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de la conciencia ciudadana, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir el desarrollo de un individuo sano, culto, crítico para participar en los procesos de transformación y la capacitación de los equipos humanos para el desarrollo del país.
- En el período del Socialismo del siglo XXI son: el pleno ejercicio de la personalidad, la formación del nuevo republicano, el aprender a ser creativo, a valorar, a convivir, a reflexionar y a participar, el desarrollo del potencial creativo para la participación activa en los procesos de transformación social y la construcción social del conocimiento y la valoración ética del trabajo.

En alusión a los modelos pedagógicos que orientan los diseños curriculares, se observa que antes de 1980 predominaba el tradicional-mecanicista, con cambios hacia modelos de enfoque conductista. Luego, con la

promulgación de la Educación Básica de 1980 se orienta hacia los conductista y cognitivista, enfatizando un eclecticismo científico. En el diseño curricular de la Reforma Educativa de 1996, se asume un modelo constructivista introduciendo conceptos como transversalidad, globalización, construcción del aprendizaje, docente mediador, experiencias significativas y evaluación cualitativa.

En el período del Socialismo del siglo XXI, el Diseño Bolivariano se inclina hacia un modelo pedagógico social en el que se define a la educación como proceso político socializador e inserta imaginarios como la práctica del trabajo liberador, la escuela como centro del quehacer comunitario, la resistencia cultural y el docente como líder social.

Los avances en las reformas educativas indican, por una parte, una adaptación a la evolución epistémica de las ciencias pedagógicas, sin embargo, por otra, pueden revelar la postura ideológica subyacente que sostiene el grupo político que gobierna al país. En todo caso, estas reformas deben estar acompañadas de un proceso formativo sólido, continuo y congruente con el modelo pedagógico adoptado, a fin de que el docente asuma sus postulados como guía que ilumine los procesos didácticos.

En lo referido al nivel de participación de los agentes educativos, en el período democrático se sostiene que “la educación es responsabilidad de la familia”, mientras que en el Sistema Educativo del Socialismo del siglo XXI se acuña el término de “corresponsabilidad de la familia en la educación”. En ambos períodos existe una visión que confunde educación con escolarización y está presente el Estado Docente como imaginario que se antepone al de Sociedad Educadora.

La educación debe ser una responsabilidad compartida entre todas las instituciones que conforman una sociedad, sin embargo, cada cual debe cumplir con la misión que le corresponde: la familia, en la socialización primaria apoyando en el hogar con las labores escolares; la escuela, en su función predominantemente pedagógica y colaborando en la formación en valores; el Estado, en su rol de contralor y orientador de los lineamientos organizativos y funcionales del sistema educativo, pero evitando su omnipresencia en los asuntos educativos y las otras instituciones, tales como los medios de comunicación, las empresas y las iglesias, asistiendo en lo que sea necesario para lograr una educación de calidad para todos los ciudadanos.

En definitiva, se podría inferir que los imaginarios instituidos desde el Estado, a través del discurso implícito en la normativa legal, pueden influir en los imaginarios que construye el docente sobre sí mismo y sobre el hecho pedagógico y, como consecuencia, en la calidad de la educación.

Referencias

- Agudelo, P. (2011). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad* [Revista en línea], 11(3), 1-18. Disponible: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/in dex.php/unip/article> [Consulta: 2014, Abril 27]
- Álvarez Gallego, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], 26, mayo-agosto. Disponible: <http://www.rieoei.org/rie26a02.htm> [Consulta: 2014, Abril 27].
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista Educación* [Revista en línea] 339. Disponible: www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf [Consulta: 2014, Abril 27]
- Carvajal, L. (2010). *La educación venezolana del XIX al XXI*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Carvajal, L. (2011). *Mitos, realidades y propuestas educativas*. San Cristóbal, Venezuela: Fondo Editorial “Simón Rodríguez” de la Lotería del Táchira.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- Constitución. (1961). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 662 (Extraordinaria), Enero 23, 1961.
- Constitución. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453 (Extraordinaria), Marzo 24, 2000.
- Darós, W.R. (2009). La propuesta de J. Delval y de A. Rosmini sobre la finalidad de la educación. *Enfoques, Revista de Investigación y Extensión Universitaria* [Revista en línea] 71-80. Disponible: <http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-delval-y-rosmi-ni-sobre-la-finalidad-de-la-educacion.pdf> [Consulta: 2014, Abril 27]

- De Lella, C. (2003). Formación docente: el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Saberes* [Revista digital], 20-24. Disponible: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf [Consulta: 2014, Abril 27]
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Duplá, J. (2006). Lugar social del docente. En *doce propuestas educativas para Venezuela*. Caracas: Fondo de publicaciones UCAB/Fundación Polar.
- Enciclopedia Visual. (1998). *Enciclopedia de pedagogía y psicología*. Bogotá: Ediciones Genthino.
- Escobar, J. (2000). *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- González, V. (2006). El liderazgo social. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación* [Revista en línea] 11-12, 13(10), 23-41. [Documento en línea]. Disponible: https://juanfe.org/wp-content/uploads/2013/03/RGP_13-2.pdf [Consulta: 2015, Abril 11]
- Gramsci, A. (1975). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno*. [Libro en línea]. Disponible: www.moviments.net/.../docs/bdb106a0560c4e46ccc488ef010af787.pdf [Consulta: 2012, Julio 24]
- Heidegger, M. (1984). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Istúriz, A. (2006). *Presentación al libro: el Estado Docente. Luis Beltrán Prieto Figueroa*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Izarra, D. (2012). Cambios en la identidad docente en Venezuela. *Acción Pedagógica* [Revista digital] 21, enero-diciembre, 38-48. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36644/1/dossier04.pdf> [Consulta: 2014, Octubre, 21]
- Jasper, K. (1981). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kierkegaard, S. (2014). *Temor y temblor*. Madrid: Anaya.
- Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2635. (Extraordinaria). Julio 26, 1980.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929. (Extraordinaria). Agosto 15, 2009.

- Ministerio de Educación (1985). *Educación Básica: Normativo. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional: nivel de Educación Básica. Dirección General Sectorial de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: CENAMEC.
- Mora García, J. P. (2000). *Universidad, curriculum y postmodernidad crítica*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Narváez, E. (2010). Estado, sociedad y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea] 51, 2-10. Disponible: <http://www.rieoei.org/jano/3204BelloJano.pdf> [Consulta: 2014, Enero 13]
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Caracteres y circunstancias. Obras completas*. Madrid: Alianza.
- Peñalver, L. (2005). La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico. [Documento en línea]. Disponible: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf [Consulta: 2014, Noviembre 17]
- Perales, R. (2014). *La gerencia educativa desde los sistemas adaptativos complejos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas.
- Pérez Esclarín, A. (2000). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.
- Pérez, A.M. (1995). Los maestros y las reformas educativas. *Revista de Educación* [Revista en línea] 307(1), 219-209. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre307/re3070900495.pdf?documentId=0901e72b81272e99> [Consulta: 2014, Noviembre, 17]
- Pinto, T. y García, B. (2002). La formación de formadores en Venezuela: la formación de maestros (1830-1935). *Revista Laurus*, 8(14), 36-60.
- Platón. (1979). *Diálogos*. Barcelona, España: Bruguera.
- Prieto Figueroa, L.B. (2006). *El Estado docente*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

- Ramos, E. (1987). *Elementos para el estudio del estado docente en la formación histórico social venezolana*. Trabajo de ascenso no publicado. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Resolución N° 1, Ministerio de Educación (Fundamentos y Rasgos del Perfil Profesional del Docente a formar) (1996, enero, 15). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 35881, Enero 17, 1996.
- Resolución N° 12, Ministerio de Educación (Pautas Generales que definen la política del Estado venezolano para la información profesional de la Docencia) (1983, enero 19). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 3085, Enero 24, 1983.
- Rodríguez, S. (1975). *Obras Completas*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Touriñan, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación* [Revista en línea] 7, 7-36. Disponible: <http://webs.uvigo.es/reined/> [Consulta: 2015, Febrero 1]
- Uzcátegui, R. (2005). *Memoria Educativa Venezolana*. Caracas: Cañón de Futuro.

LA ANIMACIÓN LECTORA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

María Loreto Mora Olate*

mlmora@ubiobio.cl

(UBB)

orcid.org/0000-0002-7631-9179

Iván Sánchez Soto**

isanchez@ubiobio.cl

(UBB)

Recibido: 17/01/2015

Aprobado: 23/02/2015

RESUMEN

Se presenta y describe la animación lectora como una estrategia didáctica para la enseñanza de la literatura, a partir de las actuaciones realizadas por profesores en formación, en el contexto de un proyecto de fomento lector dirigido a escolares. El estudio de tipo cualitativo involucró el diseño de una escala de apreciación para el análisis de 24 videos de animaciones lectoras. En las mejores actuaciones, se analizan las autobiografías lectoras de los estudiantes de pedagogía y las reflexiones metacognitivas surgidas de dicha implementación didáctica. Los resultados evidencian un alto desempeño en la categoría “Expresión corporal” y uno más bajo para “Secuencia didáctica”, del que surge la necesidad de profundizar en la integración de esta estrategia en los programas pedagógicos. De las autobiografías lectoras, se develan experiencias poco gratificantes con la lectura; no obstante, en sus metacogniciones se proyecta la implementación de esta estrategia didáctica en sus futuras prácticas.

Palabras clave: animación lectora; formación inicial docente; didáctica de la literatura; autobiografía lectora.

* **María Loreto Mora Olate.** Magíster en Educación. Doctorando en Educación. **Universidad de adscripción:** Universidad del Bío-Bío (Chile).

** **Iván Sánchez Soto.** Doctor en Enseñanza de las Ciencias. Universidad del Bío-Bío (Chile). **Universidad de adscripción:** Universidad del Bío-Bío (Chile).

THE READING ANIMATION AS STRATEGY TEACHING IN INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

Reading animation is presented and described as a didactic strategy for the teaching of literature, based on the actions carried out by teachers in formation, in the context of a project of reading development aimed at schoolchildren. The qualitative study involved the design of an appreciation scale for the analysis of 24 videos of reading animations. In the best performances, we analyze the reading autobiographies of the students of pedagogy and the metacognitive reflections arising from this didactic implementation. The results show a high performance in the category “Body Expression” and a lower one for “Didactic Sequence”, from which arises the need to deepen the integration of this strategy in the pedagogical programs. From them autobiographies readers, unpleasant experiences with reading are revealed; nevertheless, in their metacognitions process, the implementation of this didactic strategy in their future practices is projected.

Key words: reading animation; initial teacher training; didactics of literature; autobiographical readings.

ANIMATION LECTURE, ENSEIGNEMENT EN STRATEGIE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Il présente et décrit l’animation de la lecture en tant que didactique d’enseignement pour l’enseignement de la littérature partir des actions des enseignants dans la formation, dans le cadre d’un projet de développement visant à lecteur de l’école. L’étude, qualitative, portait sur la conception d’une échelle d’appréciation pour l’analyse de 24 vidéos d’animations de la lecture. Dans les meilleures performances, les lecteurs des enseignants des élèves et des connaissances métacognitives de ces didactiques autobiographies de mise en œuvre sont analysés. Les résultats montrent un rendement élevé dans la catégorie «langage corporel» et un inférieur pour “séquence d’enseignement» de ce qui est dérivé la nécessité d’approfondir l’intégration de cette stratégie découle des programmes éducatifs. Des autobiographies de les lecteurs, des expériences ingrates sont révélées par la lecture; cependant, leurs métacognitions la mise

en œuvre de ce projet de stratégie d'enseignement dans leurs pratiques futures.

Mots-clés: animation de lecture; formation initiale des enseignants; enseignement de la littérature; lectures autobiographiques.

A ANIMAÇÃO PARA A LEITURA, COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

RESUMO

Se apresenta e descreve a animação de leitura como estratégia para ensinar literatura, com base nas ações realizadas por professores em formação, no contexto do projeto de promoção de leitura destinado a crianças em idade escolar. O estudo, qualitativo, envolveu o desenho de uma escala de avaliação para a análise de 24 vídeos de animações de leitores. A perspectiva autobiográfica, apresentada pelos alunos de pedagogia e artistas em leitura, foram gravadas em suas melhores performances e são analisados juntamente com derivações metacognitivas, derivadas da implementação didática acima mencionada. Os resultados demonstram a alta performance na categoria de “linguagem corporal” e outra para “Sequência de ensino”, que vem da necessidade de aprofundar a integração desta estratégia em programas de ensino. As leituras autobiográficas, vêm para revelar experiências pouco gratificantes com a leitura; No entanto nos exercícios metacognitivos, é projetada a implementação desta estratégia de ensino em suas práticas futuras.

Palavras-chave: leitura de animação; formação inicial; didática da literatura; autobiografia leitora.

Introducción

La lectura constituye uno de los aprendizajes fundamentales para el desarrollo intelectual y social de las personas y, en estrecha relación con las otras tres habilidades lingüísticas básicas (escuchar, hablar y escribir), va confiriendo “la madurez lingüística necesaria en el sentido que nos proporciona las estructuras, los vocablos, las expresiones de una manera ordenada y estética, lo cual refleja nuestro aprendizaje” (Encabo, 2004, p. 307). No obstante, la Didáctica de la Literatura enfrenta el desafío de superar la imperante pasividad

lectora, lo cual convoca a asumir la estrategia didáctica de la animación a la lectura para generar en los niños y adolescentes la necesidad por leer, más allá de un recetario de actividades a desarrollar por los establecimientos escolares.

Chile se ubica en posiciones bastante desfavorecidas en relación con los niveles de comprensión lectora; esto revela que la actividad de leer no es una prioridad para los chilenos en sus tiempos de ocio, situación que también se observa en el contexto latinoamericano donde cerca de la mitad de la población se declara como no lectora de libros (CERLALC-UNESCO, 2012).

A partir de lo anterior, la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 (CNA, Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes, 2015a) declara que la formación de mediadores es un elemento fundamental para fomentar la lectura. Es así como el MINEDUC implementó un programa de capacitación escolar que alcanzó a 900 mediadores de manera directa y a 17.000 educadores de manera indirecta haciéndose cargo, de cierta forma, de la falencia en la formación inicial de los estudiantes de pedagogía en el área de mediación y sus correspondientes estrategias de animación lectora.

Los estándares para egresados de Pedagogía, dentro de las competencias disciplinarias correspondientes al área de Lenguaje, ya sea en el nivel de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012), Básica (MINEDUC, 2011) y Media (MINEDUC, 2012), se consideran estándares vinculados con la didáctica de la literatura y, a su vez, indicadores de logro que describen al docente como mediador de la lectura, en términos de que está en capacidad de manejar estrategias didácticas eficaces para leer y narrar obras literarias y posee las herramientas para propiciar y potenciar la lectura placentera.

En dichos estándares disciplinarios subyace, como convergencia, la idea de lectura literaria asociada al goce (Rodríguez, 1997); es decir, al tipo de lectura frutiva, que el docente egresado debe mediar. No obstante, también es necesario tener en cuenta que, en algunas ocasiones, la trayectoria del vínculo con la lectura de los estudiantes de pedagogía está marcada por hitos y experiencias de relación con el libro y la lectura, que muchas veces distan de ser gozosas. Entre los factores que pueden destacarse en este punto están: a) el canon escolar de lecturas -muchas veces- desajustado a los intereses de niños y jóvenes y, b) las formas de evaluación de la lectura literaria, reducidas a un control memorístico de la historia de ficción (Munita y Pérez, 2013a).

Si por un lado, el estudiante de Pedagogía posee una autobiografía lectora negativa y, por otro, los estándares para egresados de pedagogía consideran tópicos vinculados con la mediación de la lectura y el fomento lector, surge la interrogante de cómo la institucionalidad puede asumir estas demandas de formación, en el intervalo que llegan a puerto los respectivos procesos de renovación curricular de las carreras de pedagogía de la primera infancia, básica y enseñanza media, en los que se aspira que dichas temáticas sean legitimadas en las cátedras.

Como consecuencia de lo anterior, esta investigación intenta abordar la necesidad de formar al futuro profesor como un mediador y animador de la lectura. Para efectos de esta investigación, la animación lectora se definirá como una estrategia didáctica que fomenta la lectura, en la que el mediador (en este caso, profesor en formación) relata una historia con el propósito de que los lectores oyentes tengan un contacto fructivo con la lectura.

Las competencias disciplinarias correspondientes al área de lenguaje, para egresados de pedagogía, consideran que el fomento lector, la mediación y la animación lectora son estándares vinculados con la didáctica de la literatura y, a su vez, indicadores de logro, que describen al docente como mediador de la lectura. No obstante, en la formación inicial docente estas temáticas aún siguen siendo tópicos emergentes.

Teniendo en cuenta lo anterior -y el hecho de que los profesores/as son uno de los principales agentes de mediación lectora- se consideró necesario incorporar dichas temáticas a través del Proyecto de “Voluntariado de Animación Lectora” (Mora, 2015). Esta propuesta formó parte del Plan Regional de Lectura, patrocinado por el Consejo de la Cultura y de las Artes, región del Bío-Bío (Chile). Fue ejecutada por la Universidad del Bío-Bío y la Universidad San Sebastián (Universidad del Bío-Bío, 2015). El proyecto, en coherencia con los lineamientos del *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020* (MINEDUC, 2015), tuvo como propósito implementar la modalidad de trabajos voluntarios de animación de la lectura para profesores en formación de la región del Bío-Bío. Es así como se convocaron estudiantes de Pedagogía, quienes fueron capacitados para dichos fines (Plan Nacional de la Lectura, 2015). Ellos durante tres meses realizaron actividades de animación lectora en espacios convencionales (escuelas, bibliotecas) y no convencionales para la lectura (consultorios médicos

y plazas). Finalizado el proyecto, los profesores en formación inicial recibieron una certificación como Mediadores de Animación Lectora (CNA, 2015b).

En este contexto, se diseña esta investigación cuyo objetivo general es describir la animación lectora como una estrategia didáctica para la literatura, para lo cual se dan a conocer los principales resultados del análisis de los discursos didácticos presentes en veinticuatro videos de animaciones lectoras desarrollados por los profesores en formación. Para el caso de los mejores desempeños en cada carrera, el estudio consideró, como primer objetivo específico, el análisis de los discursos correspondientes a la autobiografía lectora; es decir, la reconstrucción narrativa de las experiencias de los estudiantes de Pedagogía con la lectura, respondiendo al creciente interés que las historias de vida lectora han generado, sustentado en el supuesto de que “toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica” (Munita, 2013b). Al mismo tiempo, como segundo objetivo específico, se analizaron los discursos metacognitivos, en los cuales reflexionan en torno a los aspectos valorados en la experiencia de animación lectora, las dificultades que enfrentaron y la proyección de la estrategia didáctica en su futuro desempeño docente. Como resultado general del análisis de las animaciones lectoras, la categoría “Secuencia didáctica” presenta un desempeño más débil. Por su parte, las narrativas autobiográficas de los casos con mejor desempeño muestran hitos poco gratificantes de su relación con la lectura y sus reflexiones metacognitivas de la experiencia de animación dan indicios de su proyección de esta estrategia didáctica en sus futuras prácticas de aula.

Referentes teóricos

La enseñanza historicista de la literatura ha dado paso a su didáctica. Se asume como función el desarrollo de la competencia literaria en el contexto de la formación literaria, basada en el proceso activo del aprendizaje de los alumnos (Ruiz, 2011). El nuevo enfoque retoma las ideas constructivistas (Rodríguez y Villegas, 2008) que aportan las teorías empíricas de la literatura, que convierten al acto de leer en un proceso dinámico en el que el lector es

constructor del sentido último del texto, por lo tanto, la audición o lectura del texto literario se convierte en un:

Proceso complejo, dinámico e interactivo (...) donde el lector dialoga con el texto y construye su sentido e interpretación a partir de la actualización de sus ideas previas, de su intertexto y de la puesta en práctica de distintas habilidades y estrategias. (Prado, 2004, p. 63)

Dichas estrategias, a juicio de Mendoza Fillola (1998), deben enseñarse. Coherente con este nuevo enfoque, la formación literaria pretende despertar el placer y el disfrute de la lectura (Key y Rodríguez, 2001) desviándose, en consecuencia, desde el texto literario al proceso de lectura “y la búsqueda de estrategias didácticas más adecuadas para desarrollar en el alumnado hábitos de lectura que lo lleven al desarrollo de su competencia literaria” (Prado, 2004, p. 333). En esta línea, la Didáctica de la Literatura pretende que el estudiante incremente su capacidad para comprender, disfrutar y valorar el discurso literario e (Rodríguez, 1997; Key y Rodríguez, 2001; Rodríguez y Villegas, 2008) incluso llegar a producirlo (Reyzábal, 1997).

La figura del mediador cobra especial relevancia en el desarrollo del gusto por la lectura, especialmente, en las primeras prácticas lectoras. Petit (1999), a partir de sus estudios sobre formación de lectores, destaca que dicho rol en la transmisión del hábito lector por parte de adultos-padres, bibliotecarios y docentes demuestra “amor por la lectura y la voluntad por compartir esa pasión” con quienes inician su camino lector (PNL, 2015-2020, p. 97).

En un estudio de caso, referido a las “Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria” (Munita, 2013b), se plantea que “toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica” (p. 70). A la luz de esto, dicho investigador asevera que la trayectoria de lectura de los profesores en formación y las prácticas lectoras del profesorado y su posible influencia en su labor como mediadores de lectura, están suscitando un progresivo interés investigativo. Es así como Munita (2013b, p. 73) señala que las investigaciones de historias de vida lectora de los estudiantes de pedagogía en España han permitido constatar

el predominio de la visión negativa que los futuros maestros tienen sobre su propia experiencia escolar de lectura. En la línea de los estudios desarrollados por Munita (2013b), se encuentra el realizado por Del Pozo y Rascón (2015) sobre las creencias acerca de la práctica de animación lectora de los estudiantes de pedagogía antes de cursar Literatura Infantil en la Facultad de Educación de Segovia (España). En ese estudio, se concluyó que las creencias de los alumnos distan notablemente del planteamiento didáctico y la fundamentación teórica de la animación lectora que se les enseñará en dicho curso, por lo cual “urge una educación de dichas creencias a partir de un modelo didáctico y antropológico de didáctica de la literatura” (Del Pozo y Rascón, 2015).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, resulta aún más relevante describir las propuestas de animación lectora desarrolladas por los estudiantes de Pedagogía, considerando sus actuaciones docentes, las narrativas relacionadas con su experiencia y la reflexión pedagógica, pues existe la idea de que la experiencia es la base para construir una didáctica de la literatura (García citado por López, 2004, p. 15), siendo este último concepto el que resume el actual modelo, el cual persigue la formación literaria basada en el proceso activo de aprendizaje de los alumnos, como lo señala Prado (2004).

Animación lectora como estrategia didáctica

Tanto el concepto de animación como el de estrategia didáctica comparten en su significación la idea de animación, en efecto, “las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y las capacidades cognitivas de los alumnos” (Medina y Salvador, 2009, p. 179).

Una forma de acceso a la literatura es la animación lectora que constituye, en palabras de Colomer, una mediación cultural, actividad realizada por un adulto, el cual incorpora a las nuevas generaciones al “diálogo cultural de la literatura” (2007, p. 193).

El fundamento de la animación lectora se encuentra en la concepción vigostkiana del aprendizaje a partir de la interacción social, donde a la investigación psicolingüística sobre el uso de la lengua escrita y la importancia otorgada a la lectura literaria como elemento culturizador fueron objetos de

reflexión que justificaron también la introducción de la literatura infantil en la escuela (Colomer, 2007, p. 201), que, a su vez, ha generado una tensión frente al *corpus* tradicional de lectura, la formación de hábitos lectores y el acceso a formas complejas de conocimiento cultural que requieren de una mediación educativa (p. 203).

El carácter dialógico que conlleva la animación lectora se produce en un ejercicio de interacción oyente-mediación que, en el terreno educativo, resulta esencial porque “allí se busca la construcción conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los principales actores: el profesor/a y el estudiante” (Cova, 2014); a través del lenguaje hablado que, a juicio de Cazden (1991), es el medio por el cual se realiza gran parte de la enseñanza, unificando lo cognoscitivo y lo social (1991, p. 12). La mediación se basa en el lenguaje, convertido a su vez “en un medio de autorregulación y la forma de responder del estudiante frente a las diferentes situaciones dependerá de la cultura pedagógica y valores de los involucrados” (Parra, 2010, p. 122).

La animación lectora se presenta en forma oral, mediante técnicas, como lectura en voz alta, cuenta cuentos, lectura compartida, teatrillo *kamishibai* y títeres; puede señalarse que su eficacia depende precisamente de su regularidad y articulación con las rutinas escolares. Cuanto más aislada es una actividad de “animación” y más se apoya en el aspecto de simple juego lúdico, menos contribuye a afianzar el esfuerzo necesario para que la lectura forme parte gratificante de la vida de los niños (Colomer, 2007, p. 208). El sustrato oral que transversaliza a dichas técnicas, ofrece ventajas tales como: ampliar el vocabulario, establecer relaciones intertextuales entre las obras leídas y conocidas, llevar a todo el grupo a compartir unas referencias lectoras comunes y hace posible que los niños disfruten de textos fuera del alcance de sus habilidades lectoras (Colomer, 2007, p. 209).

Encabo (2004) señala que en cuanto a los roles que asumen los agentes involucrados en la animación lectora, desde una didáctica crítica, releva la necesidad de que el docente adopte un rol menos autoritario, rompiendo así con el modelo educativo tradicional, ya que se convertirá en un dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un animador. A su vez, a los alumnos se les confiere un rol activo, ya que deben participar en la construcción de los significados; esto, añade el autor, debe ir acompañado de un “coaprendizaje en interacción social” (p. 314).

También es necesario señalar que una forma de acercar la lectura infantil y juvenil tanto clásica como actual a los niños y adolescentes es mediante la estrategia de la animación lectora enfatizando su potencial didáctico “para que las personas comiencen a apasionarse de nuevo por la lectura y le hagan un espacio entre sus prácticas pasivas cibernéticas y de observadoras pasivas de la televisión” (Encabo, 2004, p. 310).

Claro está que son los docentes los llamados a dicha acción, y también a considerar el libro como algo placentero, intentando en su trabajo de aula con sus alumnos “poner al alcance lecturas que les resulten atractivas y que consigan implicarles de manera activa” (Flor, 1997, p. 279).

En este estudio, se entiende como autobiografía lectora al relato de la trayectoria como lector evocada por el propio sujeto, en este caso, profesor en formación, quien escribe su historia. Munita (en Granado y Puig, 2015), tras una revisión de estudios sobre el uso de biografías lectoras como herramienta de investigación y formación en la enseñanza de la literatura, concluye que “suele utilizarse el relato escrito cuando se busca una visión panorámica del recorrido lector del sujeto, de su pasado y presente como lector”. Al mismo tiempo, agregan Granado y Puig (2015) estos relatos biográficos “sirven como instrumento de concienciación de sus representaciones sobre la lectura y el trabajo escolar con esta” (p. 48).

Por su parte, el uso del video como instrumento de registro y análisis, siguiendo a Canevacci en Reguillo (2003), permite ampliar la capacidad de retención del conjunto de elementos interactuantes en una investigación, como los elementos extralingüísticos. En esta investigación, el uso del video se clasifica como “puro”, ya que “se registra lo que sucede externamente sin intervención alguna por parte del observador” (p. 32). Finalmente, para el análisis se diseñó una escala de apreciación numérica (tabla 2), conformada por tres categorías: *secuencia didáctica*, *interacción animador oyente* y *expresión corporal del animador*; cada una de ellas compuesta por indicadores a los cuales se les asignó un valor numérico.

Aspectos metodológicos

El estudio se enmarca en una metodología cualitativa con un diseño de investigación que considera tres fases, la primera descriptiva, aplicada a la

totalidad de las animaciones lectoras; y la segunda, referida a los casos con mejor desempeño en cada carrera, donde se recuperan las narrativas personales de los profesores en formación. La tercera fase corresponde a la triangulación metodológica. Cada fase involucra las siguientes acciones:

Fase 1. Análisis descriptivo, univariado por medio de gráficos, para lo cual se diseña un instrumento de observación, pauta de apreciación numérica, que permite analizar las animaciones lectoras, a partir de tres categorías: *Secuencia didáctica*, *Interacción animador oyente* y *Expresión corporal del animador*, cada una de ellas compuestas por sus correspondientes indicadores.

En su formulación se tomaron como referentes los aspectos a tener presentes en los momentos de la lectura (Solé, 1992), los estándares para egresados de Pedagogía, relacionados con Lenguaje y Comunicación, para Educación Parvularia (Mineduc, 2012), Básica (Mineduc, 2011) y Media (Mineduc, 2012) y el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008), los cuales permiten definir a la categoría *Secuencia didáctica*, como la organización de la animación lectora en momentos (inicio, desarrollo y cierre) en los cuales se realizan determinadas acciones. Por su parte, la categoría *Interacción animador-oyente* se entiende como las actividades que el animador ejecuta (preguntas, ceder turnos de palabra) para hacer partícipe al alumno-oyente de la lectura. Y por último, la categoría *Expresión corporal del animador* se refiere al desempeño comunicativo del mediador en cuanto al manejo expresivo en términos kinésicos y proxémicos, preferentemente. Luego, se dio paso al análisis de 24 videos de animación lectora a través de la pauta de apreciación numérica.

Fase 2. Análisis de los relatos de las autobiografías lectoras y las reflexiones metacognitivas de los profesores en formación que alcanzaron las mejores actuaciones de animación lectora en cada carrera. Para estas narrativas se establecieron categorías de análisis, que permitieron organizar los discursos en mallas temáticas.

Fase 3. Triangulación de la información proveniente de las fases anteriores. Este ejercicio analítico permite iniciar una indagación intensiva de los factores que facilitaron el desempeño destacado y que

permitieron establecer una caracterización de la animación lectora como estrategia didáctica.

Instrumentos de recolección de información

- *Pauta de apreciación numérica:* para el análisis de los videos se diseñó una escala de apreciación numérica que considera tres categorías: *Secuencia didáctica*, *Interacción animador-oyente* y *Expresión corporal del animador*, cada una de ellas con sus correspondientes indicadores, los cuales fueron valorados de acuerdo con el desempeño observado: 1 (Nunca); 2 (Rara vez); 3 (Frecuentemente) y 4 (Siempre).
- *Autobiografía lectora:* a los estudiantes en formación pedagógica, que participaron, se les solicitó que antes de la implementación de su propuesta de animación narraran por escrito su autobiografía lectora, según un protocolo que alude a dar cuenta de su itinerario como lector de literatura, en términos de libros clave, personas, situaciones, distinguiendo momentos o etapas que configuran su camino como lector.
- *Reflexión metacognitiva:* una vez realizadas las animaciones lectoras, los estudiantes escribieron un ejercicio metacognitivo de su actuación didáctica, respondiendo las siguientes preguntas: *¿Cómo describiría usted su relación con la lectura literaria? ¿Influyó en la realización de su animación lectora? ¿Cómo fue su experiencia animación lectora? Realice un breve relato: ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes de esta experiencia? ¿Aportaron a su formación como docente? ¿A partir de su experiencia de animación lectora? ¿Por qué? ¿La incluiría en sus futuras prácticas docentes?*

Participantes

La población que aborda este estudio corresponde a 24 estudiantes de Pedagogía, distribuidos en las siguientes carreras: 4 estudiantes de sexo femenino de Pedagogía en Educación Parvularia (PEP); 11 estudiantes (10 de sexo femenino y 1 masculino) de Pedagogía en Educación General Básica (PEGB); 7 estudiantes (6 de sexo femenino y 1 masculino) en Pedagogía en

Educación Básica con especialidad en Lenguaje y Comunicación o Educación Matemática (PEBE) y 8 estudiantes (5 de sexo femenino y 3 de sexo masculino) de Pedagogía en Castellano y Comunicación (PCC). Estas carreras de pedagogía están adscritas a la Facultad de Educación de la Universidad del Bío-Bío.

A los estudiantes, en el contexto del proyecto de fomento lector, se les denomina “voluntarios de animación lectora”; sus edades fluctúan entre los 18 y 22 años, distribuyéndose por carreras y año de formación inicial docente, tal como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de estudiantes voluntarios de animación lectora por año de Formación Inicial Docente (FID)

Carreras	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año
PEP	1	1	1	1	
PEGB	0	0	5	5	
PEBE	0	0	6	0	
PCC	0	1	1	1	1
Total de estudiantes por año de FID	1	2	13	7	1

*Solo PCC comprende 5 años de formación inicial docente).

Procedimientos de análisis

De la sumatoria de los valores asignados a cada indicador de la pauta de apreciación numérica que permitió analizar los 24 videos de animación lectora, se obtuvieron valores promedios y se jerarquizaron los desempeños de animación lectora por carrera, por categoría y de manera individual. Estos resultados se expresan en formato de gráficos de barra y de tablas para facilitar su lectura. A partir de esto, se determinó el mejor desempeño de animación lectora en cada una de las cuatro carreras. Se establecieron las categorías para la triangulación de los mejores desempeños, provenientes de los discursos construidos en las autobiografías lectoras, videos de las intervenciones de animación lectora y la reflexión docente. Para el análisis de las autobiografías lectoras y la reflexión (metacognición), se elaboró una malla temática. Por

lo tanto, y debido a la diversidad de instrumentos, el tipo de triangulación es metodológica, pues se realiza un contraste en términos de coincidencias y divergencias (Bisquerra, 2004, p. 265). Este análisis permite caracterizar didácticamente a la animación lectora.

Resultados

La presentación de resultados se dividió en dos partes, la primera referida al análisis de los 24 videos de animación lectora, de los cuales se establecieron, por ejemplo, los cuatro casos de mejores desempeños, derivados de las carreras involucradas. En la segunda parte, se presenta el análisis de las autobiografías y reflexiones metacognitivas de los cuatro casos, en relación con los desempeños obtenidos en la animación lectora.

1. **Análisis de videos de animación lectora:** de los resultados obtenidos en el análisis de los 24 videos de animación lectora se obtiene el gráfico 1, con los siguientes resultados:

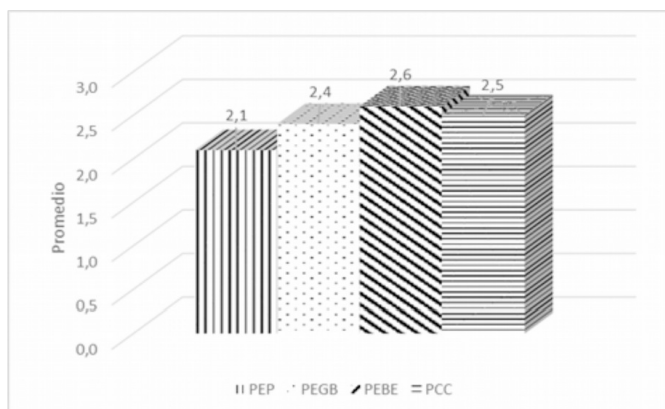


Gráfico 1. Desempeño por carrera de animación lectora

En cuanto al *Desempeño por carrera*, la que obtiene mejor desempeño en la animación lectora es PEBE (2,6). En segundo lugar, se ubica PCC (2,5); en tercera posición, PEGB (2,4) y en cuarto lugar, PEP (2,1).

El gráfico 2, referido al *Desempeño general por categoría*, obtenido del análisis de las cuatro carreras, muestra que el promedio más alto recae en

la categoría de “Expresión corporal” (EC) con 3,3; en segundo lugar se ubica la categoría “Interacción animador oyente” (AO) con 2,7 y en tercer lugar, “Secuencia didáctica” (SD) con 1,9.

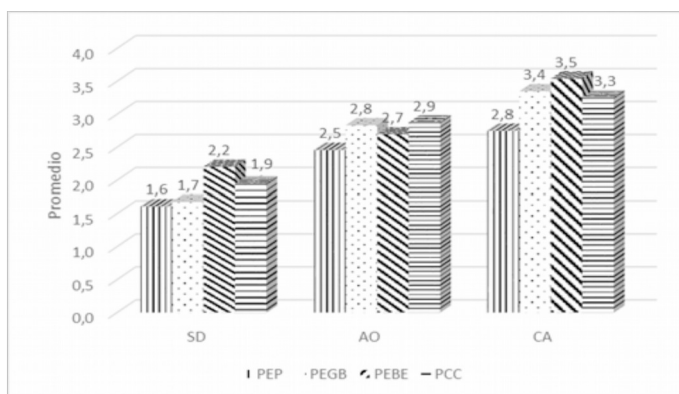


Gráfico 2. Desempeño de las categorías por carrera en las animaciones lectoras

A su vez, en una segunda mirada, si se observa el gráfico 2 el *Desempeño específico por categoría* en cada una de las carreras, se desglosan los siguientes resultados:

- *Categoría “Secuencia didáctica” (SD)*, el mejor promedio lo obtuvo Pedagogía Básica con especialidad en Lenguaje y Comunicación o Educación Matemática (PEBE) con 2,2; en segundo lugar Pedagogía en Castellano y Comunicación (PCC) con 1,9 y el tercer lugar, Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) con 1,7 y Pedagogía en Educación Parvularia (PEP), con 1,6.
- *Categoría “Interacción animador oyente” (AO)*: el primer lugar lo ocupa PCC (2,9); el segundo lugar, PEGB (2,8); tercer lugar, PEBE (2,7) y el cuarto lugar, PEP (2,5)
- *Categoría “Expresión corporal” (CA)*: el promedio de mejor desempeño lo alcanza PEBE (3,5); el segundo mejor desempeño lo obtiene PEGB (3,4); el tercer lugar, PCC (3,3) y el cuarto lugar, PEP (2,8). Por último, en el caso del *Desempeño por indicadores*, los resultados se ordenan en forma general, al considerar las veinticuatro animaciones, en forma más específica, como se puede observar en la tabla 2:

Tabla 2
Carreras y Desempeño por indicadores

Categorías	Indicadores	PEP	PEGB	PEBE	PCC	PROM
Secuencia didáctica	Activa conocimientos previos	2	1,9	2,8	2,8	2,4
	Alude al intertexto lector de los oyentes	1,5	1	2,7	2,8	2,0
	Gatilla hipótesis de lectura a partir del título	1,8	1,6	2,5	1,8	1,9
	Entrega datos contextuales de la obra (biográficos, históricos)	1,3	1,5	1,3	1,8	1,5
	Realiza pausas para monitorear la hipótesis de lectura	1,8	1,3	2	1,3	1,6
	Gatilla la formulación de predicciones de lectura	1,5	1,8	2,8	2,8	2,2
	Media la lectura de ilustraciones	1,5	2,1	1,5	1,5	1,7
	Motiva el recuerdo y el parafraseo de la lectura escuchada	2	2,5	2,5	1,8	2,2
	Genera discusión entre los oyentes a partir de lo leído	1,3	1,4	1,7	1,3	1,4
Interacción animador-oyente	Cede turnos de palabra	2,5	3,4	3,2	3,3	3,1
	Demuestra sentido del humor	3,8	3,5	3,3	4	3,7
	Retroalimenta los comentarios de los oyentes	2,8	3	2,8	2,8	2,9
	Formula preguntas literales	2,3	2,4	3	1,8	2,4
	Formula preguntas inferenciales	1,8	2,2	2	2,5	2,1
	Formula preguntas críticas	1,8	2,5	1,8	3	2,3
Expresión corporal	La expresión facial del animador es coherente con el relato	2,3	3,7	3,7	3,8	3,4
	La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo con la edad de los oyentes	4	4	4	4	4,0
	La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamiza al relato	3,8	4	4	4	4,0
	El animador/a se desplaza con intención comunicativa	1	1,7	2,5	1,3	1,6

Considerando el desempeño de los 24 estudiantes en sus animaciones lectoras, el mejor desempeño se observa en los indicadores “La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo con la edad del oyente” y “La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamiza al relato”, ambos con promedio 4. En contraparte, el indicador con más bajo desempeño

es “Genera discusión entre los oyentes a partir de lo leído” con un promedio 1,4 como se observa en la tabla 2.

Consecuente con lo anterior, en las cuatro carreras, los indicadores con mejor desempeño son: “La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo con la edad de los oyentes” y “La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamiza al relato”.

Por su parte, el indicador con más bajo desempeño por carrera, se detalla a continuación:

- PEP: “El animador/a se desplaza con intención comunicativa” con un promedio 1.
- PEGB: “Alude al intertexto lector de los oyentes” con un promedio 1.
- PEBE: “Entrega datos contextuales de la obra (biográficos, históricos)” con un promedio 1,3.
- PCC: “Realiza pausas para monitorear la hipótesis de lectura”, “Genera discusión entre los oyentes a partir de lo leído” y “El animador/a se desplaza con intención comunicativa”, todos con un promedio 1,3.

Descripción y análisis de los casos de animación lectora destacados

En las tablas que se presentan a continuación, en primer lugar, se describen los 4 casos con mejores desempeños en la animación lectora, considerando el relato de su autobiografía lectora (tabla 3), la pauta de evaluación de la animación (tabla 4) y, por último, la reflexión metacognitiva realizada a partir de la experiencia didáctica (tabla 5). En segundo lugar, seguido de cada tabla, se acompaña el análisis en términos de convergencias y divergencias entre los casos en cuestión.

- **Descripción de los casos: autobiografías lectoras**

Tabla 3
Autobiografías lectoras

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Promedio de desempeño	3	2,9	3,2	3
Técnica utilizada	Lectura compartida	Cuenta cuento	Cuenta cuento	Kamishibai
Edad	20 años	42 años	22 años	24 años
Género	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino
Año de FID	Segundo	Tercero	Tercero	Cuarto
Hitos de infancia	<p>Cuento de las buenas noches relatado por la madre: <i>“Recuerdo la dulzura con que leía las historias y también las entonaciones que hacía, distintas para cada personaje.</i></p> <p>-Aprender a leer, significó un distanciamiento con la lectura, sumado además, a la presión de la lectura escolar evaluada: De ahí en adelante solo leía por obligación y para el colegio.</p>	<p>Aprende a leer a los 6 años, lo cual le permitió leer con libertad <i>“lo que se me puso por delante en un principio, los letreros de la calle, los envases de las cosas”</i>. No obstante, se aprecia también la importancia de la <i>“lectura de regazo”</i>, ya que <i>“escuchaba historias de labios de mi madre, me encantaba imaginar situaciones, ambientes”</i>.</p> <p>Su padre le proporcionaba lectura no literaria al llevar el <i>“Almanaque”</i> a casa. En esta etapa, señala en su relato lecturas importantes, los libros escolares, pero <i>“por sobre todo la Biblia que leía con placer, en especial el Génesis y el Apocalipsis”</i>.</p>	<p>No leyó por completo <i>“Papelucho historiador”</i> (Marcela Paz), por lo tanto obtuvo una baja nota. Aquel hecho tuvo una consecuencia: <i>“comencé a prestar más atención con los libros a leer y por sobre todo a disfrutarlos”</i>.</p> <p>Como persona reconoce a su madre; <i>“me compraba todos (libros del plan lector escolar) cosa de que no tuviera excusa para no leer”</i>.</p> <p>Su acercamiento a la literatura durante la niñez estuvo mediado por la lectura libre de textos no literarios <i>“con los cuales se hizo posible el acercamiento hacia lo literario.</i></p>	<p>Cuento de las buenas noches que madre le contaba, destacando que no eran historias <i>“de princesas y príncipes con finales felices de Disney, sino que solía recitarme de memoria algunos poemas, el clásico “Piececitos de niños” o “La niña de piel morena” de Gabriela Mistral.</i></p> <p>Pero el que recuerdo con más cariño es el poema <i>“Margarita”</i> de Rubén Darío, Este fuerte vínculo con la poesía se vio mermaado, por la memorización exigida en la escuela y por el análisis métrico del poema.</p>

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Hitos de adolescencia	<p>Cierto regreso a la lectura, donde resulta clave, en primer lugar, su profesora de lenguaje de séptimo básico, que la acerca a los textos no literarios. Además dicha docente rompió con la tradicional forma de evaluar la lectura literaria. En segundo lugar, la implementación de un Proyecto Lector en su colegio, donde se entregaba una variedad de libros que se leían todas las mañanas durante 15 minutos, facilitó su retorno a la lectura.</p>	<p>Marcada por padecer de una depresión, donde su relación con la literatura la significa como <i>“de gran ayuda”</i>, cumpliendo un rol <i>“terapéutico”</i> especialmente la lectura de las obras de un determinado autor, (Carlos Cuauhtémoc) con sus novelas los caminos de <i>“Verónica”</i>, <i>“Volar sobre el pantano”</i>.</p>	<p>Desapego con la lectura en la adolescencia <i>“disminuye la motivación, la literatura no está presente todos los días en mi vida”</i>.</p>	<p>Se relaciona con la literatura, como fuente de información de temas tabúes, como <i>“las drogas, las fiestas, alcohol, relaciones amorosas y sexuales, temas de autoayuda”</i>. Las amigas le recomiendan novelas como <i>“Pregúntale a Alicia”</i> (Beatrice Sparkes), <i>“Juventud en éxtasis I y II”</i>, <i>“Un grito desesperado”</i>, <i>“La fuerza de Scheccid”</i>, <i>“Volar sobre el pantano”</i> (Carlos Cuauhtémoc), <i>“El alquimista”</i> y el <i>“Manual del guerrero de la luz”</i> (Paulo Coelho). En sus dos últimos años de formación secundaria, cobra relevancia la figura de su profesora de Lenguaje y Comunicación, en lo que se declara que: <i>“terminé por enamorarme de los cuentos y las novelas, ya que ella siempre nos motivaba a leer, nos leía muchos cuentos y microcuentos en las clases”</i>.</p>

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Hitos de etapa universitaria	<p>Se autodenomina “lectora no permanente”; no obstante, manifiesta conciencia de adoptar una especial disposición a la hora de realizar una animación lectora como una acción de goce y a la vez, de su rol como mediadora de la lectura: “me considero muy afanada y apasionada, creo que cuando relato un texto en voz alta sobre todo a los más pequeños/as me traslado con ellos a mi propia dimensión e intento que el resto también lo haga, pero no a la mía, sino a la que cada uno tiene en su mente”.</p>	<p>La lectura aparece predominantemente relacionada con sus estudios, <i>“los libros y documentos académicos que me han ayudado a superar las diferentes asignaturas de mi carrera, como los libros de Anthony Browne, Cuento de siempre para niños de hoy de Floridor Pérez”</i>. También se ha dado el espacio para la lectura fruitiva, <i>d e c l a r a n d o</i> leer novelas y poesías, como <i>Cien años de soledad</i> de Gabriel García Márquez poesía de <i>Elicura Chihuailaf</i>.</p>	<p>Afirma que <i>“la preocupación y motivación de estar contantemente leyendo”</i>. Declara en su relato que la motivación por la lectura asume una significación de <i>“vía de escape” que “necesitamos en momentos difíciles”</i>.</p>	<p>Al estudiar Pedagogía en Castellano, la lectura se hizo parte de su rutina, aprendiendo a disfrutar también el contexto de producción de las obras, las motivaciones de los autores, lo cual permite ir <i>“dándole otro sentido y significado a lo que lees, vas revelando los pequeños secretos que esconde tal o cual escena y la semiótica que podemos ir descubriendo línea tras línea es tremendamente mutable e infinita, continúa aun cuando termina la narración misma”</i>.</p>

Análisis de autobiografías lectoras: convergencias y divergencias

En la etapa de la infancia destaca la figura de la madre como mediadora de la lectura, al realizar la lectura de regazo, con relatos (casos 1 y 2) o recita poesía (caso 4) o bien como proveedora de libros (caso 3). La figura del padre está un tanto ausente y solo como proveedor de lectura no literaria (caso 4).

La escuela cumple un rol ambivalente, por un lado, los casos en estudio destacan como hito aprender a leer (casos 1 y 2), al mismo tiempo, la escolarización de la lectura literaria significó un alejamiento de ella como fuente de placer, entre las causas destacan: desvinculación entre madre e hija, antes mediado por la lectura de regazo (caso 1); tipo de evaluación tradicional a la que se somete la obra literaria, a través de los controles de lectura (casos 1 y 3); y memorización y análisis métrico de poemas (caso 4).

No obstante, las obras literarias que predominan en estos cuatro casos son parte del canon de la lectura escolar donde destacan, en la etapa de la niñez, clásicos universales. El caso 4 tiene un bagaje de literatura oral, principalmente poesía; así como la Biblia que leía con placer en especial el Génesis y el Apocalipsis, y también el “Almanaque”, en el caso 2. El Caso 1 no realiza alusión a este punto para el periodo de su infancia ni tampoco en el universitario.

Durante la adolescencia, se observan regresos con la lectura literaria para los casos 1 y 4 debido, en estos dos casos, al rol preponderante de las profesoras de Lenguaje, perfiladas positivamente en sus relatos. Divergiendo figuran el caso 3, donde se produce un alejamiento de la lectura literaria, cuya explicación se omite en la autobiografía lectora; y el caso 4, en el que más bien se produce un mayor acercamiento con lo literario, el cual se asume como terapéutico durante el periodo que comprende su depresión.

Las obras literarias citadas, al igual que en la niñez, corresponden predominantemente al canon escolar, con obras de la literatura universal y latinoamericana (Boom). Los Casos 1 y 3 refieren a “El principito”, “Siddharta”; los Casos 2 y 4 a las novelas del mexicano Carlos Cuauhtémoc “Los caminos de Verónica y “Volar sobre el pantano”, agregando el Caso 4, “Un grito desesperado”, “La fuerza de Scheccid” y “Juventud en éxtasis I y II”. Es el caso 4 quien hace referencia a una mayor cantidad de obras literarias en este periodo.

En la etapa de Formación Inicial Docente, se observan las mayores divergencias en la relación de estos casos con la lectura literaria. Para el caso

1 es no permanente; en el caso 2 más bien predomina la lectura no literaria, vinculada con los estudios, dándose un breve espacio para la lectura literaria; para el caso 3, la lectura literaria es una vía de escape, de evasión y para el caso 2, la lectura literaria se volvió una rutina debido a la carrera que estudia (Pedagogía en Castellano y Comunicación). Como convergencia en esta etapa universitaria, no aparecen destacados, por ejemplo, los profesores de formación inicial cumpliendo un rol relevante en su vida como lectores. En esta etapa, solo el caso 2 alude a obras literarias leídas durante su formación inicial: cuentos para niños o literatura infantil (Anthony Browne, Floridor Pérez), poesía (Elicura Chihuailaf) y novela (“Cien años de soledad” de Gabriel García Márquez).

Descripción de las pautas de apreciación numérica de análisis de los videos de animación lectora

Tabla 4
Pauta de apreciación numérica de análisis de los videos de animación lectora

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Categoría con mejor desempeño en animación lectora	Expresión corporal del animador	Interacción animador-oyente	Expresión corporal del animador	Expresión corporal del animador
Categoría con desempeño descendido en animación lectora	Secuencia didáctica	Secuencia didáctica	Secuencia didáctica	Secuencia didáctica
Indicador/as con mejor desempeño en categoría “Secuencia didáctica”	Activa conocimientos previos. Realiza pausas para monitorear la hipótesis de lectura.	Gatilla la formulación de predicciones de lectura. Media la lectura de ilustraciones.	Activa conocimientos previos Realiza pausas para monitorear la hipótesis de lectura. Gatilla la formulación de predicciones de lectura Alude al intertexto lector de los oyentes.	Activa conocimientos previos. Gatilla la formulación de predicciones de lectura. Alude al intertexto lector de los oyentes

<p>Indicador/as con mejor desempeño en categoría “Interacción animador-oyente”</p>	<p>Cede turnos de palabra.</p> <p>Demuestra sentido del humor.</p> <p>Retroalimenta los comentarios de los oyentes</p>	<p>Cede turnos de palabra.</p> <p>Demuestra sentido del humor.</p> <p>Retroalimenta los comentarios de los oyentes.</p> <p>Formula preguntas críticas.</p>	<p>Cede turnos de palabra.</p> <p>Demuestra sentido del humor.</p> <p>Retroalimenta los comentarios de los oyentes</p>	<p>Cede turnos de palabra.</p> <p>Demuestra sentido del humor</p> <p>Retroalimenta los comentarios de los oyentes</p> <p>Formula preguntas críticas</p>
<p>Indicador/as con mejor desempeño en categoría “Expresión corporal del animador”</p>	<p>La expresión facial del animador es coherente con el relato.</p> <p>La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad de los oyentes.</p> <p>La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamizan al relato.</p>	<p>La expresión facial del animador es coherente con el relato.</p> <p>La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad de los oyentes</p> <p>La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamizan al relato.</p>	<p>La expresión facial del animador es coherente con el relato.</p> <p>La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad de los oyentes.</p> <p>La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamizan al relato.</p> <p>El animador/a se desplaza con intención comunicativa.</p>	<p>La expresión facial del animador es coherente con el relato.</p> <p>La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo a la edad de los oyentes.</p> <p>La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamizan al relato.</p>

- *Análisis de pautas de apreciación numérica de análisis de los videos de animación lectora: convergencias y divergencias*

En cuanto al análisis de los videos de animación lectora, los casos 1, 3 y 4 convergen en demostrar mejor desempeño en la categoría “Expresión corporal. En contraparte, la categoría con promedio más descendido en los cuatro casos es “Secuencia didáctica”.

Los Casos 1, 3 y 4 coinciden en demostrar mejor desempeño en los indicadores “Activa conocimientos previos” y “Gatilla la formulación de predicciones de lectura” (casos 2, 3, y 4), correspondientes a la categoría “Secuencia didáctica”.

En la categoría “Interacción animador oyente”, los cuatro casos arrojaron el puntaje más alto en los siguientes indicadores: “Cede turnos de palabra”, “Demuestra sentido del humor”, “Retroalimenta los comentarios de los oyentes”.

Por último, en la categoría “Expresión corporal del animador” coinciden los cuatro casos en los siguientes indicadores con mejor desempeño: “La expresión facial del animador es coherente con el relato”, “La expresión verbal denota riqueza de vocabulario de acuerdo con la edad de los oyentes” y “La expresión paraverbal (entonación, énfasis y pausas) dinamizan al relato”.

- *Descripción de reflexiones metacognitivas de la experiencia de animación lectora*

Tabla 5
Reflexión metacognitiva de la experiencia de animación lectora

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Relación con la lectura literaria y vínculo con la animación lectora	Mejóro en la universidad atribuyendo esta mejora a su participación en proyectos de fomento lector.	<i>“Solitaria, sin espectadores”, por lo tanto, se vuelve pública, con la realización de la animación lectora.</i>	Una “vía de escape”, Relata que, mientras realizaba la animación lectora, <i>“me imaginé a cada pequeño (a) en mi lugar; entonces tenía que motivarlos a poner atención y por sobre todo fomentar la lectura en cada uno”.</i>	Buena relación con la lectura, de disfrute, vinculándola causalmente con su animación lectora,

	CASO 1 (PEP)	CASO 2 (PEGB)	CASO 3 (PEBE)	CASO 4 (PCC)
Valoración personal de la experiencia de animación lectora	Gratificante y a la vez motivante, y avanza en su reflexión hacia su futuro rol como docente: <i>“a través de esta experiencia me pude dar cuenta de la preocupante necesidad que existe en las aulas”.</i>	Buena, aunque ella cuestiona su desempeño: <i>“tal vez por ser mi primera experiencia, los nervios del debut fueron un factor en contra, pero revisando el video, creo que superé mis expectativas.</i>	<i>“Estaba nerviosa, pero me tranquilicé a medida que transcurría el tiempo y por su puesto cuando comencé a disfrutar al igual que ellos la animación”.</i>	El haberla realizado dos veces le permitió controlar su ansiedad y nerviosismo.

<p>Valoración de la experiencia de animación lectora y su aporte a la formación inicial docente (FID)</p>	<p>Positiva. Estima que resulta muy relevante tener un buen manejo de grupo, entonación adecuada, seleccionar acertada de los textos en cuanto a duración y nivel de comprensión, <i>“herramientas que puedo utilizar en un futuro”</i>.</p>	<p><i>“Debiera aprovechar cada oportunidad que se me presente para repetir la experiencia”</i>. También consigna que <i>“aprendí que debo relacionarme más de cerca con cuentos breves que apunten a valores y enseñanzas de vida”</i>. Estima que <i>“me hace falta más histrionismo y perder el miedo al ridículo que me ha acompañado desde pequeña”</i>.</p>	<p><i>“Los aprendizajes obtenidos son tanto teóricos, desde lo enseñado por mis profesores y en el seminario, como prácticos, debido a la animación lectora y el proceso de llevarla a cabo. Siendo lo más importante lo último mencionado, lo que tiene que ver con la experiencia aportada”</i>.</p>	<p>La realización de esta actividad, resultó ser una autoanimación para ella: <i>“me animó a sumergirme más en la literatura, especialmente la infantil, me motivó a aprender más de este mundo, de las diversas corrientes, los autores más destacados, etc., lo cual, como profesor es fundamental”</i>.</p>
<p>Dificultades y estrategias para abordarlas</p>	<p>La corta edad de los receptores, para lo cual adoptó el léxico de la historia.</p>	<p>Conseguir a los niños para desarrollar la animación lectora y también el miedo al ridículo: <i>“la dición, que en mí no es muy buena, de hecho los niños se dan cuenta de que seseo al hablar; modular de forma que todos puedan comprenderme”</i>.</p>	<p>Reconoce dos dificultades: un nerviosismo inicial y el desconocimiento de las características de niños en edad preescolar</p>	<p>Conseguir permiso en la escuela para realizar la actividad, que solucionó siendo insistente. La elección del cuento a animar, solucionándolo <i>“contando tres cuentos a mi sobrina chica y su favorito fue “La Caperucita”</i>.</p>
<p>Proyección de la experiencia en futuras prácticas docentes</p>	<p>La animación lectora como <i>“herramienta a utilizar en el futuro”</i>.</p>	<p>La idea de profesor modelo, <i>“eso es un peso enorme, difícil, pero no imposible de realizar”</i>.</p>	<p><i>“Se produjo el efecto espejo: yo estaba allí aprendiendo y animando a los demás a leer y claro al ser espejo me hizo más consciente de la lectura: la lectura debe guiar nuestra praxis”</i>.</p>	<p>Concluye que la técnica del <i>kamis-hibai</i>, resulta muy llamativa, la cual podría emplearla con sus futuros estudiantes de secundaria.</p>

- *Análisis de reflexiones metacognitivas de la experiencia de animación lectora: convergencias y divergencias*

Los cuatro casos en su *relación con la lectura literaria y vínculo con la animación lectora* establecen un lazo en términos positivos, de disfrute, como una vía de escape (caso 3) o como factor de acercamiento a la lectura (caso 1).

Resulta llamativa la significación que le otorga el caso 2 a la animación lectora, como una forma de hacer pública su relación con la lectura. Conforme a lo recién expresado, en la *Valoración personal de la experiencia de animación lectora*, las cuatro estudiantes coinciden en estimar la actividad en términos de gratificación, a pesar del nerviosismo (casos 2, 3 y 4), el cual fue superado gracias al disfrute que les generó el desarrollo de la animación.

Con respecto a la *Valoración de la experiencia de animación lectora y su aporte a la formación inicial docente*, las cuatro estudiantes convergen en significarla positivamente, observándose en sus valoraciones juicios autocríticos, como la necesidad de dominar aspectos comunicacionales, verbales y no verbales, dominio de grupo y de repetir dicha experiencia. También destaca lo planteado por el caso 4, para quien la experiencia de animación lectora fue como un aprender a aprender, una “autoanimación”, que la llevó a profundizar en temáticas de Literatura Infantil y Juvenil, que no son abordadas en su formación inicial.

Las dificultades y estrategias para abordarlas, resultaron ser de orden administrativo (permiso de los establecimientos educacionales), de tipo personal (manejo de la ansiedad y el nerviosismo) y de tipo pedagógico (adecuar la actividad a la edad de los oyentes). Estas fueron superadas, respectivamente, siendo insistentes en los colegios; disfrutando con la actividad y adaptando el léxico del texto y pidiendo la opinión de los niños.

Finalmente, en la *proyección de la experiencia en futuras prácticas docentes*, las cuatro estudiantes estiman que replicarán esta estrategia en su próximo desempeño como profesoras.

Conclusiones

El estudio realizado permitió analizar la animación lectora como una estrategia didáctica de la literatura, a partir de las actuaciones llevadas a cabo por los docentes en formación, bajo la actual concepción de la enseñanza de la literatura vinculada con el desarrollo de la competencia literaria, que entiende a la lectura de este discurso desde el goce y la participación del receptor en la construcción de sentido y además, se intentó relevar la importancia del rol que les compete asumir a los docentes en el fomento de la lectura.

Consecuentemente con lo anterior y luego de los resultados obtenidos en esta aproximación analítica de las veinticuatro propuestas de animación lectora implementadas por los estudiantes de pedagogía, es posible hacer algunas propuestas para la implementación de una buena animación lectora como una estrategia didáctica de la literatura:

- a) En la secuencia didáctica se sugiere que los docentes promuevan la formulación de predicciones de lectura, la realización de pausas para monitorear la hipótesis de lectura y la alusión al intertexto lector de los oyentes.
- b) En la interacción animador-oyente resulta oportuno que el profesor, en su rol de animador, ceda los turnos de palabra a los alumnos/as, demuestre sentido del humor y retroalimente los comentarios de los oyentes.
- c) En la expresión corporal del animador, y consecuente con la idea de animación, es importante que la expresión facial y paraverbal del animador sea coherente con el relato, así como el uso del léxico denote riqueza de vocabulario, de acuerdo con la edad de los oyentes; todos aspectos que permiten dinamizar, darle vida al relato.

En cuanto al resultado del desempeño por carrera, el primer lugar de PEBE, podría explicarse por el hecho de ser una carrera con especialidad, en este caso, de Lenguaje y Comunicación, en cuyo plan de estudios se consideran asignaturas que abordan la lectura como disfrute, incluso hay una cátedra que se denomina “Aprendizaje frutivo de la lectura inicial”. Se sumaría también que las asignaturas de la especialidad poseen un componente didáctico y, además, el sistema de prácticas progresivas, desde el segundo semestre de primer año, permite que los estudiantes tengan un acercamiento temprano a la realidad de aula escolar.

En relación con el desempeño general de las cuatro carreras por categoría, en el que “Secuencia didáctica” se ubica por debajo de las otras dos categorías, con 1,9 de promedio de desempeño (máximo 4), resulta llamativo, considerando que quienes desarrollaron las animaciones lectora son estudiantes de pedagogía: 13 de ellos (54%) cursa su penúltimo año de formación inicial docente. Esto, sumado a los resultados más descendidos en los indicadores de esta categoría, estaría corroborando lo que se consignó al inicio de este estudio, en cuanto a la necesidad de que las instituciones formadoras de profesores profundicen en

la integración la animación lectora como estrategia didáctica de la literatura en los planes de formación pedagógica. Si bien el rol de animador y de fomento de la lectura aparece esbozado en el discurso de los estándares para egresados de Pedagogía, se requiere su trasposición didáctica en la formación inicial, lo que permitirá a los profesores en formación demostrar un desempeño competente en el aula.

El análisis de la narrativas construidas por los cuatro casos de mejor desempeño corroboran la idea de que en muchas ocasiones la autobiografía lectora de los estudiantes de Pedagogía está marcada por experiencias que no siempre favorecen una relación positiva con la lectura, como lo señala el estudio de Munita (2013b), quien señala que las actuaciones didácticas están condicionadas por las ideas que el docente posea del objeto de enseñanza. Es así como los cuatro mejores casos de este análisis convergen en declarar, como hitos negativos en su historia como lectores, la forma de evaluar la lectura literaria en su etapa escolar y, en contraparte, aparece la madre como figura clave en su acercamiento a la lectura durante la infancia, y el docente que predominantemente es recordado en forma positiva, cuando en su desempeño ha implementado, por una parte, nuevas formas de evaluar la lectura literaria y, por otra, actuaciones de animación a la lectura (lectura en voz alta).

Los cuatro mejores casos proyectan las reflexiones metacognitivas de su experiencia de animación lectora positivamente como una estrategia didáctica eficaz para mediar el acercamiento de la lectura literaria en su futuro desempeño docente.

Por lo tanto, se estima necesario relevar el aporte de la animación lectora, como ya se consignó, desde la concepción vigostkiana de la interacción social del aprendizaje, que deriva entonces, en la idea del profesor como un mediador, un animador, en el acceso a la literatura literaria de los jóvenes lectores.

Finalmente, y como una forma de profundizar en el estudio de la animación lectora en el terreno de lo didáctico, sería necesario en otro estudio indagar las causales que provocaron bajo desempeño, ya sea en los restantes casos como en los indicadores respectivos de cada categoría que tuvieron baja puntuación en esta investigación, con el fin de aportar evidencia que permita tomar decisiones acertadas que fortalezcan la formación de los futuros profesores en el ámbito del fomento lector.

Referencias

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- CERLALC-UNESCO. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura*. [Documento en línea]. Disponible http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/33c91d_Comportamiento_Lector.pdf [Consulta: 2015, Octubre 14]
- Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes. (2015a). *Política Nacional de la Lectura y el Libro*. Santiago de Chile: Autor.
- CNA. (2015b). *50 estudiantes de la región del Bio-Bío se certifican como mediadores de animación lectora* [Noticia en línea]. Disponible: <http://www.cultura.gob.cl/patrimonio/50-estudiantes-de-la-region-del-biobio-se-certifican-como-como-mediadores-de-animacion-lectora/> [Consulta: 2015, Noviembre 10]
- Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Cova, Y. (2014). El par adyacente pregunta respuesta como recurso de la escucha durante la interacción en el aula. *Revista Investigación y Postgrado* [Revista en línea] 29(1). Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/2573/1294> [Consulta: 2015, Octubre 16]
- Encabo, E. (2004). A la búsqueda de la lectura: la importancia didáctica de la animación. En López, A. y E. Encabo (Coords), *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona, España: Octaedro.
- Flor, J. (1997). La literatura infantil y juvenil. En *Didáctica de la Literatura*. En Serrano, J. y Martínez, J. (Coords.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- García, G. (2004). Didáctica de la literatura. Cuestiones Generales. En A. López y E. Encabo (Edits.), *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona, España: Octaedro.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Revista Ocnos* [Revista en línea] 13, 43-63. Disponible: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.03/pdf [Consulta: 2014, Octubre 15]

- Key, N. y Rodríguez, L. (2001). Taller de escritores en el aula: una estrategia para la producción de textos narrativos. *Investigación y Postgrado*, 16(1).
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson-UNED.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, España: ICE.
- MINEDUC. (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC. (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Santiago de Chile: Autor.
- Mora, M.L. (2015). *Proyecto Voluntariado de Animación Lectora: una experiencia de fomento lector desde la formación inicial docente*. Resumen de ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigadores Noveles en Educación. RINIE (Red de Investigadores Noveles en Investigación Educativa). Universidad del Bío-Bío, Chillán, 27 y 28 de noviembre. Disponible: <http://www.rinie.cl/wp-content/uploads/2015/12/Maria-Loreto-Mora.pdf> [Consulta: 2015, octubre 15]
- Munita, F. y Pérez, M. (2013a). “Controlar” las Lecturas Literarias: un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos*. [Revista en línea] 39(1), 179-198. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100011&script=sci_arttext [Consulta: 2015, Septiembre 6]
- Munita, F. (2013b). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Revista Ocnos*, [Revista en línea], 9. Disponible: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.09.04 [Consulta: 2015, Octubre, 5]
- Parra, K. (2010). El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 25(1), 117-143. Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1357/531> [Consulta: 2015, Diciembre 28]
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Plan Nacional de la Lectura. (2015). *En Chillán se realizó Seminario internacional de animación lectora para estudiantes de pedagogía* [Noticia en línea]. Disponible: <http://plandelectura.gob.cl/noticias-destacadas/en-chillan-se-realizo-seminario-internacional-de-animacion-lectora-para-estudiantes-de-pedagogia/> [Consulta: 2015, Septiembre 29]
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Reguillo, R. (2003). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En R. Mejía y S. Sandoval (Coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. [Libro en línea] México: ITESO. Disponible: http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/indice_cap_1.pdf [Consulta: 2015, Noviembre 25]
- Reyzábal, V. (1997). Didáctica de la Literatura. En J. Serrano y J. Martínez (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Rodríguez, L. y Villegas, C. (2008). Una mirada estética a la lectura y la escritura, desde Bajtin. *Investigación y Postgrado*. [Revista en línea] 23(2). Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/875/302> [Consulta: 2016, Octubre 14]
- Rodríguez, L. (1997). El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa y el pensamiento crítico. *Investigación y Postgrado*, 12(2), 15-37 [Artículo en línea]. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/268391419_EL_TEXTO_LITERARIO_COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA ESCRITURA CREATIVA Y EL PENSAMIENTO CRITICO [Consulta: 2015, Octubre 14]
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Universidad del Bío-Bío. (2015). *Plan Nacional de Lectura recoge iniciativa de académica UBB e implementa Voluntariado de Animación Lectora* [Noticia en línea]. Disponible: <http://noticias.ubiobio.cl/2015/09/07/plan-nacional-de-lectura-recoge-iniciativa-de-academica-ubb-e-implementa-voluntariado-de-animacion-lectora/> [Consulta: 2015, Septiembre 10]
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

LA METODOLOGÍA COMPLEMENTARIA O PROCESO MULTIMÉTODO DE INVESTIGACIÓN. UN ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIOS DE MUJERES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Marlene Arteaga Quintero*
marlenearteagaquintero@gmail.com
(UPEL-IPMJMSM)
orcid.org/0000-0003-3370-2829

Recibido: 01/10/2015

Aprobado: 09/03/2016

RESUMEN

Cuando se intenta entender las realidades sociales y pedagógicas se observan múltiples caras de alta complejidad. Surge la inquietud sobre la metodología a utilizar para lograr un acercamiento con ese devenir de los sujetos intervinientes. A los efectos de presentar un proceso ordenado y eficiente, el propósito de este artículo es proponer una metodología global, con un enfoque constructivista y de estructura complementaria cuyos valores descansan en la ejecución de una investigación consustanciada con la realidad socioeducativa. La metodología de trabajo se considera metaanalítica, debido a que se le construye al tiempo que se avanza en su aplicación y se diseña por pasos cada fase en etapas documental, cuantitativa y cualitativa. Se coloca como modelo un trabajo con mujeres estudiantes de Educación Universitaria: primero, se analiza la complejidad del estudio, luego se explica la imbricación de los procesos documentales, de campo, etnográfica, estadísticos y las Historias de vida. Al final, se ofrece el Proceso Multimétodo de Investigación (PMI) en sus facetas, sucesiones y productos, con el fin de que puedan guiar a nuevos observadores en investigaciones de naturaleza educativa.

Palabras clave: metodología de la investigación; multimétodo; modelos de investigación educativa; educación universitaria de mujeres; historias de vida.

* **Marlene Arteaga.** Profesora de Literatura y Lengua Castellana egresada del IPC, especialidad Literatura. Magíster en Literatura Latinoamericana de la USB. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED. Profesora invitada de la Universidad Santo Tomás, Bogotá y San Buenaventura, Cali. **Universidad de adscripción:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda J.M. Siso Martínez” (UPEL-IPMJMSM).

MULTI-METHOD RESEARCH PROCESS A COMPLEMENTARY METHODOLOGY, AN APPROACH TO THE STUDIES OF WOMEN IN COLLEGE EDUCATION

ABSTRACT

Whenever you try to understand the social and educational realities are faced multiple edges of a medium complex. Arises, therefore concerns about the methodology to be used for a rapprochement to the reality where subjects are involved. To the effects of present a process ordered and efficient, the purpose of this article is propose a global methodology, with a constructivist approach and a complementary structure whose values is underpin in them possibilities of develop a research comprehensive according to that socio-educational reality. Then, is considered a meta-analytic methodology. It is presented as a model a research conducted with a group of women, college students: first the complexity of the study is analyzed, first the complexity of the study is analyzed, then are highlighted the interconnections between the modalities: documentary, work field, ethnographic, statistics tools and Life's stories technical. Is offers the multi-method of research process (MRP) broken down in its facets, processes and products, so that can lead to new observers in varied research of nature educational.

Key words: research methodology; Multi-method; models of educational researches; College education for women; Life's Stories.

PROCESSUS MULTIMETHOD OU METHODOLOGIE DE RECHERCHE SUPPLÉMENTAIRE, INTRODUCTION À L'ÉTUDE DES FEMMES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

RÉSUMÉ

Chaque fois que vous essayez de comprendre les réalités sociales et pédagogiques multiples facettes d'un milieu complexe sont observées. Surgit alors préoccupations au sujet de la méthodologie utilisée pour parvenir à une approche en ligne avec l'évolution des parties concernées. Aux fins de l'enquête et de présenter une ligne de traitement, ordonnée et efficace, le but de cet article est de proposer un type global de la méthodologie avec une approche constructiviste et structure complémentaire dont les valeurs se trouvent dans les possibilités de

mener une consubstantiel enquête approfondie avec le la réalité socio-éducatif. La méthodologie de travail est considéré comme méta-analyse. Est-ce que la recherche sur le modèle réalisé avec un groupe d'étudiantes de l'enseignement universitaire: d'abord la complexité de l'étude est analysée, puis explique comment les procédures documentaires, sur le terrain, ethnographique, avec des outils statistiques et le chevauchement technique des histoires de vie. En fin de compte, le processus de recherche Multimethod (PRM) décomposé en ses facettes, des processus et des produits, afin qu'ils puissent guider les observateurs dans diverses recherches nouvelles de nature éducative est offerte.

Mots-clés: méthodologie de la recherche; Multimethod; modèles de recherche pédagogique; l'enseignement universitaire pour les femmes; histoires de vie.

A PESQUISA DE MÉTODO MULTI COMPLEMENTAR METODOLOGIA OU PROCESSO. UMA ABORDAGEM PARA OS ESTUDOS DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESUMO

Toda vez, que as tentativas de compreender as realidades sociais e educacionais são observam múltiplas faces de um meio complexo. Surge, portanto, preocupação com a metodologia a ser usada para obter uma abordagem coerente com a evolução dos temas envolvidos. Para efeitos de investigar e apresentar um processo ordenado e eficiente, o objetivo deste artigo é propor uma metodologia de tipo global, com uma construtivista, abordagem e estrutura complementar, cujos valores mentem nas possibilidades de fazer uma investigação minuciosa, relacionada com a realidade sócio-educacional. A metodologia é considerada meta-analítica. Obtém-se como um modelo de uma pesquisa realizada com um grupo de mulheres estudantes universitárias: primeiro analisa a complexidade do estudo, em seguida, explica como estão entretecidas as modalidades documentais, de campo e etnográfica, com ferramentas estatísticas e técnica da histórias de vida,

Palavras-chave: pesquisa metodologia; Método multi; modelos de pesquisa educacional; Educação para as mulheres; história de vidas.

El contexto de investigación

Al revisar los problemas sociales y culturales, pedagógicos y estructurales que enfrenta la Educación Universitaria en Venezuela, se encuentran, entre otros, las dificultades de las mujeres venezolanas para acceder a la educación condicionadas por una serie de notables factores estructurales y contextuales, así como también otros de similar envergadura marcados por la subjetividad debido a su condición, por definición, de problema humano, singular y particularizado, pero que debe ser considerado con todo el rigor científico posible. Igualmente, la manera de interpretar los cambios experimentados por las mujeres a partir de su ingreso a la universidad estarán siempre marcados por la condición personal, por lo que es inconveniente abordar los problemas de manera deductiva o intuitiva sin matices, más aún porque al obtener los resultados, la replicabilidad de un hecho social, así como asir su esencia para encontrar respuestas y, por lo tanto, un cambio replicable exactamente en ámbitos similares, es prácticamente imposible.

La naturaleza de este tipo de estudio requiere la combinación de técnicas etnográficas y de contraste, esto significa utilizar una de complementariedad de lo cualitativo con lo cuantitativo que se realiza, en una primera etapa, como un procedimiento secuencial: se toman datos y registros de forma cuantitativa y luego con técnicas de lo cualitativo se procede a recopilar y analizar información sustantiva (Cohen y Manion, 2002; Creswell, 2003; Pereira Pérez, 2011; Ruiz, Borboa y Rodríguez, 2013). De estos trabajos destacan los de Creswell, Tashakkori, Jensen y Shapley (2003), y Creswell y Plano Clark (2007), revisados por variedad de investigadores en Ciencias Sociales.

En la relación entre las mujeres y su institución intervienen múltiples factores: personales, institucionales y sociales que determinan más allá de una interacción de rebote entre dos partes, un intercambio complejo, con un producto en elaboración permanente, una visión compuesta de la realidad, una concepción del entorno visto a través de un paradigma constructivista (Arnold, 1998) y, finalmente, respuestas complejas.

En el estudio están involucradas las interpretaciones del entorno de una serie de individuos con naturalezas múltiples, por lo que una fase de la investigación se trata con procesos cuantitativos, para decantar la población y obtener datos para luego proceder a otra fase cualitativa con la técnica de

Historias de vida hasta construir el proceso multimetodológico (Arteaga Quintero, 2008). De allí surge una “unidad de análisis”, por lo que no hay oposición con lo cuantitativo sino que, por el contrario, hay contención, ya que lo cualitativo -que es el todo- integra lo cuantitativo que son elementos desglosados (Martínez, 1999, p. 8). Asimismo, López-Barajas (1994, p. 12) afirma que:

la unidad y pluralidad de elementos a investigar, que constituyen el sistema de la realidad, nos advierten de la imposibilidad e insuficiencia que supondría el apoyar la estrategia o el proceso de investigación en un solo método o instrumento, en una sola “prueba”, en un único axioma.

La postura que se adopta al respecto es abierta y se inclina a captar los eventos tratando de entender el significado que tienen para las personas que los viven. Luego, debe interpretarse todo dentro de un contexto y describir los resultados (Álvarez-Gayou, 2003). Lógicamente, el procedimiento aquí desplegado no implica cerrarse a otras posturas y a las posibilidades de abordar otros fenómenos culturales con otro tipo de herramientas.

En consecuencia, el propósito de este trabajo es presentar el tránsito y el ejemplo de la metodología multimetodológica que hubo de construirse para dar respuesta a este estudio de naturaleza múltiple. Se despliega como una producción teórica, modélica y metodológica, pero con la potencialidad epistémica de un producto tecnológico derivado de una construcción metaanalítica, como han hecho otros investigadores en estudios similares: tal es el caso de Pereira (2011) de la Universidad Nacional Heredia de Costa Rica, en el que se propuso “indagar cuáles eran las características reales y deseables del docente (...), identificadas por el estudiantado de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional”, o como la investigación de Verd y López realizada en “La realitat juvenil a Catalunya” (2008, p. 28), u otros semejantes como los trabajos de Ruiz, Borboa y Rodríguez (2013) en el campo de los estudios fiscales; todos dedicados a mostrar la metodología y sus resultados, ambos como productos investigativos. En el caso venezolano, entre otras, se trabajó con investigación multimetodológica (Arteaga Quintero, 2008), con las mujeres graduadas de un Instituto Pedagógico de la UPEL, universidad venezolana que forma docentes. La intención es, por consiguiente, presentar la

metodología de trabajo para contribuir al campo de los procesos metodológicos, con el deseo de que puedan ser apoyo para otros investigadores de la educación.

La complejidad del estudio

Para construir la metodología de trabajo se examinó lo conceptual, lo teórico y lo epistemológico; se procesaron los datos generados de las técnicas cuantitativas y, con respecto a lo cualitativo, se describieron e interpretaron las realidades observadas desde el punto de vista de sus protagonistas (Martínez, 1999, p. 29). Por consiguiente, se presenta el proceso de esta metodología, esencialmente idiográfica, pues el fenómeno es único e irrepetible, por lo que no se encuentran respuestas exactas en investigaciones similares, pero su estudio permite elaborar o proponer una generalización, especialmente, metodológica, en este caso, no probabilística; en el sentido de que no se encontrará la misma respuesta en un número similar de individuos, aun cuando tengan circunstancias semejantes.

Asimismo, este tipo de trabajo requiere un “investigador constructivista [que] sigue un proceso de investigación holístico-inductivo-idiográfico, buscando una comprensión global de los fenómenos y situaciones que estudia” (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 30). Busca, además, obtener respuestas sobre las personas y su interpretación de los acontecimientos vividos, así como sobre la reconstrucción de significados, cómo sucedieron las cosas y sobre todo por qué sucedieron de ese modo, y en algún contexto investigativo particular, llegar a cambiar y mejorar la realidad de esos ciudadanos u otros que se encuentren en situación análoga.

Igualmente, deben aplicarse criterios regulativos para garantizar la rigurosidad metodológica de tal forma que se permita evaluar la seriedad, exactitud y autenticidad del proceso. Los criterios regulativos (Buenfil, 2004, p. 1028; Del Rincón et al., 1995, p. 32) que guían la aplicación de la metodología son la credibilidad, para establecer la veracidad cuando se alcanza a contrastar distintas fuentes, a través de informaciones múltiples producto de la conversación con diferentes actores involucrados, con la revisión de datos estructurados y la contextualización de la situación; la transferibilidad que garantiza la aplicabilidad; la dependencia que sugiere la consistencia como estabilidad de las deducciones, no como fiabilidad y constancia en la ecuación

procedimiento=resultados y la confirmabilidad que certifica la neutralidad, entendida como intersubjetividad debido a la racionalidad, subjetividad conciente y amplitud para entender y contrastar los distintos discursos de los informantes y sus posturas personales.

En las investigaciones con diversas técnicas es útil la triangulación en la que se utilizan “varios métodos y se contrastan los resultados para examinar las coincidencias o divergencias” (Del Rincón *et al.*, 1995, p. 256). Para efectos de este estudio, se asumen las triangulaciones en las que intervienen diversos datos, teorías y métodos, sin olvidar, además la “recogida de material referencial” compuesto por fotografías, documentos oficiales y otros materiales impresos. Al final, se debe corroborar la información y el propio informe con los participantes entrevistados (Aguilar y Barroso, 2015; Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006).

El criterio de transferibilidad se asimila al de una cierta aplicabilidad que podrían alcanzar los resultados de la investigación, vistos desde la perspectiva de otro investigador (Aliaga, 2000, p. 38). El criterio de dependencia se encuentra seriamente confrontado con la demostración de resultados. Para lograr la dependencia es conveniente la auditoría de otros investigadores con un control externo así como una réplica de algunos procedimientos, y la búsqueda de información “desde diferentes perspectivas: entrevista-cuestionario-observación” (Del Rincón *et al.*, 1995, p. 258). El criterio de confirmabilidad se corresponde con la objetividad –entendida como no falsificación, no distorsión– que debe guiar a todo investigador y que en la investigación cualitativa se puede lograr a través de los “descriptores de baja inferencia” (p. 259) en los que no hay interpretaciones sino transcripciones textuales y citas directas, asimismo el investigador debe manifestar a sus entrevistados y a otros participantes sus intenciones y postura epistemológica.

La investigación cualitativa, según Tamayo y Tamayo (2001, p. 58), siempre está influida por los valores del investigador, por la teoría utilizada, el contexto en el cual se desenvuelve y las estructuras etnográficas. Esta investigación se realiza con el propósito de beneficiar a los seres humanos que se encuentran imbuidos en algún proceso específico y a todos aquellos que puedan recibir un beneficio ulterior.

Acoplamiento de los métodos

De acuerdo con Verd y López (2008, p. 21), las “correspondencias en la terminología aplicada a las estrategias de articulación metodológica por Bericat, Callejo y Viedma, y Creswell”, son formas de los métodos múltiples, distinguidos como “una comparación únicamente centrada en las estrategias de articulación”. En su elaboración y la precitada correspondencia se utilizan estrategias por complementación, por combinación y por triangulación (Verd y López, Ídem). En el caso de la investigación realizada en el seno de la UPEL, se procedió por secuencia, se complementaron acciones, se triangularon estrategias así como la información recopilada y se integraron las posturas de todos los participantes, además de sus vivencias, en las validaciones.

Los métodos, entonces, se acoplaron, desde diversas estrategias. Además de la descripción y análisis estadístico a fondo, sobre las encuestas aplicadas (Del Canto y Silva Silva, 2013; Gairín y Darder, 2000) y los números comparativos que pueden ofrecer los sistemas de información del Estado y de organismos no gubernamentales, fue necesario trabajar con las Historias de vida (podrían ser Narraciones de investigación, Biografías o Estudio de Caso, entre otras) para comprender el comportamiento de los individuos. De allí que en estos estudios se ubican algunos factores generales y otros particulares al considerar la metodología enmarcada, por una parte, dentro de la ciencia idiográfica que interpreta solo lo singular, y por la otra, algunos elementos de la ciencia nomotética, que busca las leyes generales.

Existe una gran implicación del investigador en el momento de la entrevista, en la metodología cualitativa con un enfoque constructivista. Pueden utilizarse dos técnica, una con instrumentos cerrados (cuestionarios) y otra con estrategias abiertas (entrevistas). Los instrumentos son útiles para recoger y entender las tendencias y generalidades, a través de un cuestionario y las entrevistas permiten el contacto, la interacción social y la relación directa con los entrevistados. Eso reafirma el hecho de que en el proceso de observación y obtención de datos la perspectiva de los informantes y del investigador, además de la experiencia pasada y las expectativas hacia el futuro influyen en la realidad y la presentan de acuerdo con su particular visión. La calidad de esa visión dependerá de la colaboración e interacción positiva entre investigador/a e informantes.

En una investigación de esta naturaleza los datos e informaciones obtenidos se descodifican y presentan en una matriz categorizada para lograr su posterior interpretación. Asimismo, el descriptor utilizado es verbal y los elementos numéricos sirven para encontrar otra fuente de información sobre la realidad cualitativa. De tal forma, que “la utilización del descriptor numérico no implica necesariamente usarlo en su sentido cuantitativo, es decir, no supone aplicar todas las propiedades de los números” (López Barajas, 1994, p. 27). Esas propiedades se utilizan para establecer el grupo y ubicar coincidencias y tendencias que arrojen información con una cualidad sobresaliente. Luego, se menciona a los sujetos de acuerdo con sus características, a su grupo personal y al fenómeno relacional, por lo tanto el descriptor se aleja de la importancia de la cantidad numérica simple y se acerca a la nominalidad compleja.

Para realizar la recolección de datos y de información amplia proveniente de las entrevistas a profundidad se sigue una serie de pasos que parten de la explicación preliminar a los entrevistados sobre cuál es el objetivo de la convocatoria. Esto propiciará un clima de sinceridad en el grupo y centrará a los participantes en lo que se debe analizar y conversar. A la entrevista debe llevarse preparada una lista de preguntas orientadoras de la conversación, pero no rígidas, para que el encuentro sea flexible y como lo afirman Taylor y Bogdan (1992, p. 101) se dirija a comprender la perspectiva de los informantes sobre sus vidas en una reunión muy personal con el entrevistador (“entrevista a profundidad”). Las preguntas podrían ser:

- Descriptivas: inducen al informante a expresar la mayor cantidad de información posible en su propio lenguaje. Sobre todo se solicitan descripciones de sus vivencias en el espacio que forma parte del estudio.
- Estructuradas: solicitan a los entrevistados información y testimonios sobre un tema específico para ahondar sobre el tema en particular que preocupa al investigador.
- De contraste: facilitan la comprensión de la revelación mediante la comparación entre varias formas de ver una realidad y las diferentes partes que la conforman.

Asimismo, es conveniente preparar una serie de instrumentos y dispositivos que podrían facilitar el trabajo para grabar audios, videos y fotografiar, siempre con la autorización previa de los informantes. Se deben

tomar notas y describir gestos y situaciones del momento de la entrevista; chequear, frecuentemente, la información. Es importante preguntar si se entendió bien lo que se dijo para descartar falsas interpretaciones. Todo ello puede copiarse en un cuaderno especial de registro y reunirse en varias oportunidades con los entrevistados.

Es aconsejable transcribir de inmediato las grabaciones y elaborar un informe de cierre, luego, concertar una reunión final con cada informante para mostrar el texto definitivo para validar el testimonio de las personas entrevistadas. Los datos finales se organizarán en un compendio en donde se destaquen las unidades, las categorías que se desprendan de las respuestas, se transcriba la información sustancial emitida por los sujetos y se desarrollen los conceptos o constructos.

La sistemática aplicada a un proceso combinado contiene, entonces, las propiedades de abordar una investigación de naturaleza múltiple, por lo que se requiere una metodología complementaria: 1) procedimientos de naturaleza documental de donde se extraen informaciones histórico-conceptuales, así como referencias que sustentan teóricamente las propuestas y supuestos. El trabajo en la etapa documental se convierte en un soporte del contexto y de las teorías trabajadas sobre una perspectiva similar, en trabajos semejantes; 2) la etapa cuantitativa que genera los datos que la población, en general, tiene a bien ofrecer para comparar y potenciar el orden estadístico. Asimismo, los procedimientos de orden numérico establecen la norma o las diferencias, que dentro de un grupo apoyan o desmienten las teorías (Ugalde, 2007). Se utilizan estos números, especialmente, para recoger información sobre el grupo total de individuos, decantar la población, ubicar los verdaderos sujetos de estudio, aplicar una encuesta y procesar esos datos; se interroga, además, a través de los instrumentos y esos datos se procesan estadísticamente y se validan y descifran mediante procesos de correlación numérica; 3) en lo que respecta a la etapa cualitativa, los aportes de los testimonios convierten al grupo en una unidad de análisis que contribuye, significativamente, con el conocimiento de la realidad. Con el uso de la técnica de las Historias de vida (en el caso particular de un estudio realizado con las mujeres estudiantes de la UPEL y su proceso de reinserción) se puede acceder a los argumentos que le dan sustento a su propio devenir vital, sobre todo en lo que respecta a la educación.

Las Historias de vida y los procesos educativos

Para ilustrar el diseño del modelo complementario Multimétodo, en su etapa cualitativa, se toma como ejemplo la técnica de la Historia de vida, especialmente para conocer el problema social, individual, de trascendencia, de autonomía y de libertad que envuelve a cada persona y la relación de cada una de estas dimensiones con la realidad. A los efectos, una Historia de vida debe considerar cada característica de la condición humana en el momento de describir cualquier aspecto central de la historia de un individuo y no solamente las relacionadas con una esfera específica del ser, aunque el peso mayor se encuentre en un aspecto en particular.

Relatar la Historia de vida de un grupo de mujeres, por ejemplo, para entender el por qué abandonaron la escolaridad, por qué volvieron después de algunos años de retiro y por qué, precisamente, se decidieron por la docencia y cómo lograron permanecer en el sistema, aun con los serios problemas que afrontaban, podría ser una tarea interesante si se toma en cuenta los parámetros fundamentales de este método. López Barajas (1996, p. 12) afirma que esa técnica “permite el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de documentos de la vida, que describen momentos puntuales de la existencia, y que aportan, (...) una gran riqueza de significación e intencionalidad”.

Toda la metodología está siempre matizada con dos preocupaciones de índole investigativa: la validez y fiabilidad de los hechos en las Historias de vida, que pueden superarse a través de la confrontación de la información, la revisión exhaustiva y un proceso de triangulación de los informes. Asimismo, las historias poseen una gran riqueza que no ha podido negarse y que aún continúa en discusión la mejor manera para lograr la mayor credibilidad en su esencia. Thomas y Znaniecki, (como se citó en Pérez González, 2002) afirman que cuando se trata de “establecer leyes abstractas, la biografía de personalidades reales tiene una superioridad indiscutible sobre todo otro tipo de material. Creemos poder sostener que la autobiografía, tan acabada como posible, resulta el tipo perfecto de material sociológico”. Estos materiales organizados con la mayor rigurosidad proporcionarán un acercamiento a la realidad que permitirá gran cantidad de aproximaciones e interpretaciones válidas y confiables en la medida en que se relacionen y analicen los datos con la seriedad aconsejable. La metodología, entonces, busca respuestas que no han podido ser obtenidas

mediante procedimientos positivistas, por lo que se requiere una visión que supera la suma de elementos y estadísticas rígidas.

Por otra parte, las Historias de vida implican la revisión de una serie de factores que son útiles para entender las distintas dimensiones de una vida en un determinado momento. Esos factores proceden de distintas áreas que dan significación a los eventos de la vida: el sentido antropológico, la existencia de los otros, la influencia y la importancia del género y la clase, la socialización secundaria de los protagonistas, los objetivos o metas vitales, los momentos vitales o críticos, la fiabilidad y validez de los datos (Rodríguez Ruiz, 2005).

López Barajas (1996, p. 23) señala una serie de elementos explorados en la presentación de los ciclos de vida de una persona: el autoconcepto, la necesidad de autoanálisis, la introspección, el impacto social, la reconsideración del papel del hombre y la mujer, el desarrollo cognitivo y afectivo, la doble temporalidad del desarrollo, las motivaciones y los hábitos académicos. Las Historias de vida se convierten en una interesante opción como técnica para estudiar la formación de adultos, así como centrarse en el estudio de los problemas que confrontaron y podrían confrontar grupos de adultos en su proceso de formación. La amplitud de la historia no necesariamente tiene que abarcar toda la vida de la persona sino que puede reducirse a buscar información en una época importante para el estudio, por ejemplo, el período dedicado a los estudios de Educación Superior

Los relatos personales podrían ser reflejo de cierta parte de la realidad o, desde otra perspectiva, de las propiedades incisivas de ese mundo. Se marcan hitos históricos y sociales que pueden ser determinantes para comprender las circunstancias de toda una generación pero “los signos de la época parecen encontrarse en la cualidad que adquieren estas vidas, es decir, en cómo se construyen, en los imaginarios y en sus soportes” (Márquez, 2002, p. 94). Igualmente, constituyen una fuente extraordinaria de información puesto que las narraciones son producto de los propios protagonistas de los hechos, quienes tienen una visión de su época que les hace interpretar ciertas realidades desde diversos puntos de vista. Luego se pueden comparar los relatos cuya contemporaneidad permite amalgamar las condiciones de la sociedad en las que les tocó vivir. Asimismo, cada informante manifiesta de manera simbólica las situaciones que le permiten dar significado a sus propias vidas, por lo que

no es apropiado realizar juicios de valor en el proceso de transcripción, sino que deben categorizarse y subclasificarse de acuerdo con cada dato importante que marque la vida de los informantes.

Para la recogida de información Del Rincón *et al.* (1995, p. 353) proponen que la orientación debe darse a través de grandes temas, así que organiza: a) las dimensiones básicas referidas a los aspectos biológicos, culturales y sociales; b) los “puntos de inflexión” o momentos críticos de toma de grandes decisiones o de problemas que hacen al sujeto tener que adaptarse a nuevas vivencias y, c) los procesos de adaptación a esos cambios. Podría agregarse un nuevo tema denominado *dimensión prospectiva* referido a la exploración del futuro que siempre se vislumbra en el relato de la vida de una persona.

En todas las historias los individuos expresan algunas ideas sobre su futuro próximo y esos relatos están marcados por varias posibilidades: un deseo de construir a partir de lo que se tiene; el deseo o la certeza de que se permanecerá igual o, incluso, el sentido de la fatalidad por no poder salir de los esquemas en los que la persona considera que se encuentra atrapada.

Del Rincón *et al.* (1995, p. 354) presentan, finalmente, una lista de nueve (9) categorías, agrupadas en tres grandes temas, para la organización de la información obtenida en las Historias de vida. El tema denominado “Marco microsociológico” contiene tres categorías: perspectiva temporal, ecología social y condiciones socioeconómicas de vida. El segundo tema se denomina “Pautas psicopsicología de vida”, compuesto por tres categorías: elementos familiares y grupales; valores, normas, expectativas y roles y, por último, la situación institucional. El tercer tema se refiere a las características individuales en las que se agrupan las categorías: descripción de sí mismo, los intereses de la persona por el trabajo y por el tipo de actividades que llenan su tiempo libre y los “fines, aspiraciones y conflictos”. Si se tienen en cuenta estos tres temas y sus categorías, pueden diseñarse las matrices de análisis y aprender a observar las categorías que, a su vez, se desprendan de las respuestas a las interrogantes en las entrevistas a profundidad.

En Venezuela, los estudios cualitativos han ganado amplia aceptación por un sector de investigadores dedicados a los procesos socioeducativos, culturales y económicos. Asimismo, los fenómenos que atañen a los estudiosos de la materia están condicionados por un vertiginoso proceso de cambio que

se observa en todas las esferas de la realidad. Dentro de estos fenómenos importantes, se estudia ampliamente la materia pedagógica desde diversos enfoques y se exploran los procesos de cambio, desarrollo o asentamiento de las reformas en el ámbito de la educación. Estudiar a las mujeres venezolanas, por ejemplo, con Historias de vida, especialmente en su eje formativo como docentes se convierte en un trabajo necesario, sobre todo por la alta tasa que ingresan a estudiar en los Pedagógicos de la nación.

Se utilizaron, por tanto, los datos numéricos, provenientes de los cuestionarios y las informaciones emanadas de las Historias de vida, lo que obligó a la precisión de un *ethnos* determinado, en el que se centró el foco de la investigación. El *ethnos* es “la unidad de análisis para el investigador, [porque le interesa] cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos” (Martínez, 1999, p. 29).

Hacia un Modelo Multimétodo de Investigación

El paradigma a seguir, para realizar este trabajo, fue el constructivista y el enfoque es cualitativo para perfilar un escrito de creación epistémica. El procedimiento de investigación fue meta-analítico debido a que para diseñar el modelo es necesaria la asunción de una complejidad de modalidades: a) se adoptó la modalidad de la Investigación Documental debido a que se revisa y reflexiona sobre los principios, teorías y conceptos que sustentan una propuesta teórica original; b) en un trabajo de campo se aplicaron instrumentos y se realizaron diversas operaciones matemáticas y estadísticas; y, c) se administró la técnica de la Historia de vidas. Con estos tres procesos se fue construyendo en simultáneo, sucesivamente y en paralelo el modelo metodológico de investigación.

Sobre la Investigación Documental, el *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* (UPEL, 2006) afirma que se entiende como “el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo principalmente en trabajos previos, información y datos divulgados por medio de impresos, audiovisuales o electrónicos” (p. 15). Más adelante se expone la idea de que “la originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones,

reflexiones (...) y, en general, en el pensamiento del autor” (*Idem*); pensamiento original que se hizo evidente en el producto.

El mismo *Manual* (UPEL, 2006) considera que una Investigación Documental, según los objetivos del estudio puede ser: “estudios de desarrollo teórico: presentación de nuevas teorías, conceptualizaciones o modelos interpretativos originales del autor, a partir del análisis crítico de la información empírica y teorías existentes” (*Idem*). Por su parte, Balestrini Acuña (1998) y Montero y Hotchman (2012) consideran los modelos teóricos, los análisis de fuentes, las creaciones epistémicas, los diseños conceptuales de autor, como elaboraciones de la investigación documental, cuyos consumidores vienen a ser desde los estudiantes hasta los investigadores. De allí que existe una demanda importante de las teorías metodológicas que orienten y sean soporte epistemológico y conceptual de los procesos de investigación.

Asimismo, se fue observando y documentando el proceso cuantitativo (Del Canto y Silva Silva, 2013) para hacer un registro modélico de su aplicación y finalmente, se documentó el propio desarrollo del acercamiento etnográfico con la construcción de las Historias de vida (Gibbs, 2012; Goodson, 2004a; López-Barajas, 1995; Martínez, 2006).

La línea sistemática para construir el modelo metodológico complejo y constructivista que llevó hasta el Proceso Multimétodo de Investigación (PMI) obedeció, obviamente, al estudio de los diferentes modelos revisados, a las diversas actividades de campo y a la interpretación y triangulación de los testimonios.

Este tipo de metodología se relacionó con vivencias, conductas y actitudes; en los objetivos se identificó con un trabajo que llegó a descubrir un proceso, generar un modelo y explicar la conducta de un grupo de individuos. Asimismo, se realizó un trabajo de Investigación de Campo en su dimensión sociológica-educativa, pues constituyó la descripción, interpretación y análisis de un problema socioeducativo que se presenta en la realidad venezolana, con parte del diseño etnográfico longitudinal. La metodología complementaria tiene la ventaja de que puede ser explicada, en la sección oportuna (precisamente la denominada Marco Metodológico), para cada objetivo, con sus correspondientes variables, indicadores e instrumentos y así se abarca el problema con una visión global.

Por ejemplo, en la investigación para la que fue diseñado el método, cada uno de los objetivos se alcanza de la siguiente forma, en cada uno de sus momentos: (a) para el objetivo número 1 (Describir los procesos de exclusión y deserción como pasos previos a la reinserción) es eminente el trabajo documental, por lo que se alcanza con una revisión de documentos, tesis, libros y otras investigaciones; (b) para los objetivos 2 y 3 (Determinar los factores que intervienen en el proceso de reinserción de las mujeres venezolanas en el Nivel Superior del Sistema Educativo y, Establecer los factores que favorecen la permanencia de las mujeres venezolanas en el Nivel Superior del sistema educativo) se precisan la consulta de registros. Se escogió la cohorte del año 1999-2004; se ubicaron las mujeres inscritas en esa cohorte y que por su edad (mayores de 25 años) y año de graduación en Bachillerato, pertenecen a un grupo que reingresa a la Educación Superior después de haber abandonado la escolaridad. Se requirió, además, la revisión y procesamiento de los registros de los años 1999, 2000, 2001, 2002 y 2003 para establecer cuántas mujeres de este grupo (un total de 408 mujeres) permanecieron en su cohorte. Luego, fue necesario aplicar a la población total graduada en el tiempo requerido (48 individuos) un instrumento tipo cuestionario para determinar los factores que las llevaron a la reinserción y permanencia en la Institución. Finalmente, se realizaron las entrevistas en profundidad, personalizadas, propias de las Historias de vida, a las 15 informantes, consideradas con características relevantes para el estudio. Igualmente, para lograr estos objetivos se aplicó una encuesta a veinticinco (25) docentes de la Institución, seleccionados como totalidad bajo los parámetros de Hamdan (2006), para poblaciones finitas y para estimar proporción de opinión; fueron escogidos aquellos que tuvieran más de tres (3) años administrando los cursos o fases, que fueran personal docente ordinario y que tuvieran una maestría aprobada, lo que presume un personal más calificado y con mayor experiencia.

En el literal c el objetivo 4 (Analizar la conveniencia social de la reinserción y permanencia de las mujeres en el nivel superior del sistema educativo) se logró a través de una revisión documental sobre el tema, el análisis de las respuestas emitidas en el cuestionario y los testimonios registrados en las entrevistas en profundidad y d) los objetivos 5 (Diseñar un modelo teórico de reinserción y permanencia de las mujeres venezolanas en el Nivel Superior del Sistema Educativo al que se le denominó MIMES) y 6 (Evaluar el modelo

teórico de reinserción y permanencia de las mujeres venezolanas en el Nivel Superior del Sistema Educativo) se alcanzaron con la elaboración por pasos de modelos teóricos, la organización y recomposición de toda la información adquirida de las estudiantes entrevistadas, los docentes y especialistas, así como el montaje y diseño final y con la validación por expertos y de campo, en la aplicación de un conjunto de acciones relacionadas con las funciones de investigación, extensión y docencia, así como la participación de Bienestar Estudiantil.

Cada procedimiento condujo a ir repensando la forma de abordar el problema y cada uno se pudo desglosar en sus partes más significativas mediante la separación de cada elemento. En este caso las informaciones se recogieron desde la obtención del dato estadístico proveniente de la Unidad de Control de Estudios, las encuestas, la revisión de documentos, el contraste de informaciones, hasta la nota de campo que describe las reacciones de las mujeres en la entrevista en profundidad; la flexibilidad de este proceso estriba en la libertad concedida a la informante para ampliar sus apreciaciones sobre el tema tratado, su propia revisión final y la triangulación mediante la revisión de expedientes, la conversación con docentes y otras estudiantes, conocedoras de la realidad de las entrevistadas.

Tres etapas diferentes, complementarias y articuladas

En la etapa documental se procedió de acuerdo con lo establecido para tal fin: se contextualizó el problema y se precisaron los ámbitos sociales y educativos; se revisaron los materiales teóricos sobre los procedimientos metodológicos y las teorías sobre modelos; se procesaron las teorías sustanciales y se reelaboraron los conceptos y supuestos que sustentan la postura epistemológica, teórica y práctica del estudio y se definieron las variables de acuerdo con los objetivos de la investigación, para la elaboración posterior de los instrumentos y conformación de la estadística.

En la etapa cuantitativa a partir de la información teórica y los primeros resultados del arqueo de fuentes se procedió a establecer cinco categorías para la elaboración de los cuestionarios. En una primera fase se describieron las variables y se operacionalizaron; luego se construyó un instrumento tipo cuestionario que utiliza para su valoración la escala tipo Likert y se validó

antes de su aplicación con otro instrumento diseñado para tal fin; se estableció el número de la población, se definieron sus características y se les aplicó el instrumento. Un valor especial que se desprende de la organización de los ítems es su relación con la teoría y la operacionalización de variables, para lo cual se conformó todo un sistema en una matriz que reflejaba dimensiones, indicadores como factores de operacionalización, para luego insertar en una matriz desagregada, los ítems correspondientes a cada uno de los indicadores y variables. Luego se escogieron, de esa población total, veinte (20) individuos para la entrevista en profundidad y de estas se seleccionaron *a posteriori* quince (15) con contenido sustantivo.

Es muy importante la selección de los sujetos, pues debe responder a criterios muy rigurosos y no desdibujados o caprichosos. La validez del cuestionario se determinó a través de la opinión de veinte (20) expertos en investigación, evaluación, psicometría y en problemas de género, así como coordinadores de programas y cursos, a partir de teorías propias de la materia. Estos expertos realizaron la revisión mediante un instrumento que comprendía dos rasgos generales: contenido y lenguaje. Después de recolectar los instrumentos para validar el cuestionario, se procedió a describir los resultados y a tabularlos para su valoración, a través de Alpha de Cronbach, cuyo resultado fue altamente satisfactorio y condujo a la mejora del instrumento.

Posteriormente, se revisó este cuestionario, se mejoró y se aplicó a la población total, con la cual se venía haciendo el registro longitudinal. Luego, se escogieron, a partir de la información recolectada en este primer instrumento, las estudiantes para la entrevista en profundidad. Esta entrevista tenía preguntas abiertas de guía que condujeron la información colocada en la matriz. Asimismo, se elaboró un cuestionario para los docentes de la institución con la finalidad de recolectar información sobre las dimensiones estudiadas: académica, contextual y personal.

En la siguiente fase, la etapa cualitativa, se realizó una entrevista a aquellos individuos que respondían a un perfil poblacional establecido de acuerdo con la edad, procedencia y otros rasgos precisados. Quince (15) estudiantes fueron entrevistadas y se pudieron elaborar las respectivas historias sobre sus vidas, relacionadas, sobre todo, con el eje de formación. Se hizo una guía en un cuaderno de registro en la que se llevaban 10 interrogantes, una

libreta para escribir y una grabadora para recabar la información necesaria para la construcción de las Historias de vida, alimentada con algunos lineamientos de Requejo y Cortizas (1996), Bouché (1996), Goodson (2004b), entre otros. Los discursos se categorizaron y se analizaron para la descripción e interpretación en matrices individuales, luego se analizaron por categorías para presentar, al final, las conclusiones e implicaciones con la formulación de una nueva visión sobre el problema.

La confiabilidad de la información recopilada se logró a través de un proceso de triangulación consciente y dirigido: lectura de las entrevistadas, aportaciones a personas allegadas a las estudiantes y el cotejo de documentos vinculados con sus vidas. Asimismo, la confiabilidad, en gran parte, se logra debido a la posición del investigador y su relación con el grupo.

Debe insistirse en el hecho de que existen trabajos con articulación multimetodológica que podría ser, entre otras, triangulada, encadenada o integrada; en este caso se realiza un proceso secuenciado, triangulado, integrado y totalizado. Para este tipo de trabajos tan sostenidos en el tiempo (aproximadamente 5 años de seguimiento) hubo de hacerse múltiples acercamientos. Ya lo afirmaban Verd y López (2008) sobre la clasificación o ubicación de estos trabajos prolongados:

Es interesante destacar que estos autores conciben secuencias de articulación de tres o más etapas (Miles y Huberman, 1994: 41-42), como también hacen Flick (1998: 260-261) o Borrás, López y Lozares (1999). El principal problema de este tipo de diseños es precisamente su encadenamiento, como ya apuntan los autores citados, lo cual exige una dedicación prolongada a la obtención de los datos. (p. 22)

Integración de los datos, informaciones y testimonios

Los datos se analizaron, como aconseja este tipo de trabajo, con el Programa SPSS (aunque existen otro tipo de paquetes de análisis: Atlas.ti, The Ethnograph 5.04, (Sanoja y Ortiz, 2007) y se construyeron cuadros, tablas y tortas estadísticas (Ferrán Aranaz, 2001; Visauta, 1998). Luego se analizaron las informaciones y se interpretaron de acuerdo con las variables tanto en lo que respecta a los datos cuantitativos como a los testimonios emanados

de las entrevistas. Se desagregaron las matrices por cada grupo y por cada informante y se triangularon buscando información sobre las entrevistadas y, posteriormente, se les dio a leer su propia Historia para su aprobación. La lectura siempre produce un nuevo documento, en el sentido de que cada informante agrega alguna otra situación que considera explicativa o pide que se elimine algunas frases que no quiere hacer pública. Se analizan, aparte, otros factores que pueden servir de insumos a las investigaciones de la cultura estudiada. Al final, se integran y reelaboran los procesos (gráfico 1).



Gráfico 1. Procedimiento metodológico

Para finalizar el producto y sus implicaciones: diseño del Proceso Multimétodo de Investigación (PMI)

El método estructurado como un modelo de forma global, complementaria y multifacética se entenderá y podrá aplicarse en investigaciones de particularidad compleja, en cuyas afinidades se encuentre el deseo de interpretar el entorno y colocarlo al alcance de los participantes, con el propósito ulterior de mejorar la realidad.

Diversos trabajos se han abordado con este tipo de estudios, por lo que se considera que seguir profundizando en su aplicación y tener a la mano un modelo sencillo y replicable es de utilidad para las investigaciones educativas. En consecuencia, el modelo final de forma operativa, para el uso de estudiantes y docentes investigadores, se estructura tal como se presenta en el Gráfico 2.

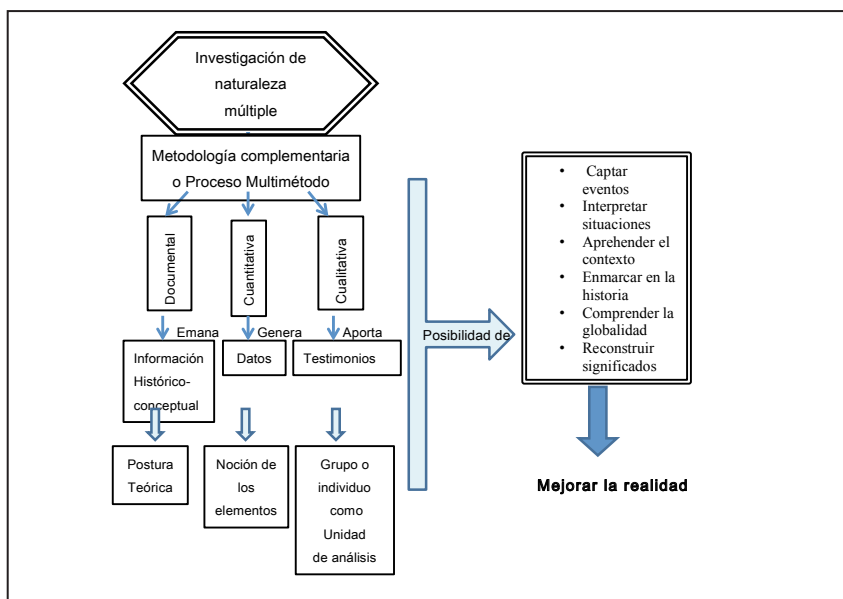


Gráfico 2. Metodología complementaria o Proceso Multimétodo de Investigación (PMI)

Con este procedimiento los investigadores tendrán la posibilidad de llevar paso a paso cada una de las etapas y ordenarlas para, en modo lineal, sucesivo, en paralelo o simultáneo acercarse a las diferentes aristas de la realidad estudiada.

Se podrá configurar un cuerpo de conceptos que lleven a la profundización de lo ontoepistemológico, pues de lo documental emana información histórica, teorías y conceptos que permiten la consolidación de una postura teórica; se podrá acceder a datos generados por las tareas numéricas y con ellas formarse una noción clara de cuáles y cuántos son los elementos a estudiar; lo cuantitativo genera el dato que aporta y –en este tipo de estudios, jamás está en contradicción con lo cualitativo; y, sumado a ellos, con los testimonios y la participación e interpretación del devenir sociocultural de los informantes se podrá comprender una unidad de análisis que lleve a variadas posibilidades. Se podrá captar los eventos, interpretarlos, distinguir el contexto, entender el fenómeno dentro de la historia, comprenderlo globalmente y reconstruir los significados. Todo ello, si es posible, llevará a mejorar las circunstancias o hacer entender el por qué de las cosas y posibles contribuciones.

El mundo educativo, en particular el de la Educación Superior, reclama acercamientos plurales para llegar a su comprensión, para integrarse en la cultura social y particular, pero también para compartir y entender el por qué de la vida de los otros que acompañan y se integran en el mundo de los investigadores. Este método intenta contribuir con esos estudios y ofrecer una vía para su tránsito y buen arribo.

Referencias

- Aguilar, S. y Barroso, J.P. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación* [Revista en línea], 47. Disponible: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05> [Consulta: 2015, Junio 15]
- Aliaga, F. (2000). *Bases epistemológicas y proceso general de investigación psicoeducativa*. Valencia, España: CSV.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós.
- Arnold, M. (1998). Recursos para la investigación sistémico/constructivista. *Cinta moebio* [Revista en línea], 3, 31-39. Disponible: www.moebio.uchile.cl/03/frprin05.htm [Consulta: 2015, Abril 29]

- Arteaga Quintero, M. (2008). *La reinserción y permanencia de la mujer venezolana en el Nivel Superior del sistema educativo*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid, España.
- Balestrini Acuña, M. (1998). *Procedimientos técnicos de la investigación documental*. Caracas: Panapo.
- Bouché, H. (1996). Biografía y etnografía: escritura y estilo. En E. López-Barajas (Ed.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Buenfil, R.N. (2004). Estrategias intersticiales. Filosofía y teoría de la educación en México en los noventa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(23), 1005-1032.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J.W., Tashakkori, A., Jensen, K.D. y Shapley, K.L. (2003). Teaching mixed methods research: Practices, dilemmas and challenges. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Edits.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 619-637. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Del Canto, E. y Silva Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, [Revista en línea] III (141). Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf> [Consulta: 2014, Enero 13]
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Ferrán Aranaz, M. (2001). *SPSS para Windows. Análisis estadístico*. Madrid: Osborne-Mc Graw Hill.
- Gairín, J. y Darder, P. (2000). *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona, España: Cisspraxis.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Goodson, I. (2004a). Profesorado e historias de vida. Un campo de investigación emergente. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, España: Octaedro.
- Goodson, I. (2004b). El estudio de las vidas del profesorado. Problemas y posibilidades. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hamdan, H. (2006). *Métodos Estadísticos en Educación*. Caracas, Venezuela: Edición de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela (UCV).
- López-Barajas, E. (1994). La investigación cualitativa Vs. cuantitativa. En E. López-Barajas, y J. Montoya (Eds.), *I Seminario sobre metodología pedagógica*. Madrid: UNED.
- López-Barajas, E. (1995). La investigación y el estudio de caso único. En E. López-Barajas y J. Montoya (Eds.), *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- López Barajas, E. (1996). *Las Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Márquez, F. (2002). La vida realizada-La vida postergada: la construcción biográfica en Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 10(21), 73-98.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Montero, M. y Hochman, H. (2012). *Investigación documental. Técnicas y procedimientos* [Libro en línea]. Disponible: <http://www.mediafire.com/?86684916hawp5ap> [Consulta: 2013, Julio 10]
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* [Revista en línea] XV (1). Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003> [Consulta: 2012, Mayo 20]
- Pérez González, A.B. (2002). *La economía no oficial y el mercado clandestino* [Libro en línea]. Disponible: <http://www.eumed.net/tesis/bpg/index.htm> [Consulta: 2012, Mayo 20]

- Requejo, A. y Cortizas, C. (1996). La historia de vida en educación de adultos. En López-Barajas (Ed.), *Las Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *La I+D* [Revista en línea], 31. Disponible: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp> [Consulta: 2011, Agosto 12]
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE* [Revista en línea], 12 (2). Disponible: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm [Consulta: 2011, Septiembre 13]
- Ruiz, M., Borboa, M. y Rodríguez, J. (2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *TLATEMOANI. Revista Académica de Investigación* [Revista en línea], 13. Disponible: <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/13/estudios-fiscales.pdf> [Consulta: 2014, Septiembre 23]
- Sanoja, J. y Ortiz, J. (2007). Paquetes tecnológicos para el tratamiento de datos en investigación en educación matemática. *Paradigma* [Revista en línea], 28(1), 215-234. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100011&lng=es&tlng=es [Consulta: 2014, Septiembre 23]
- Tamayo y Tamayo, M. (2001). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ugalde, A. (Con la colaboración de Rodríguez, K.) (2007). Investigación cualitativa aplicada en el desarrollo de la práctica profesional supervisada. *Boletín Bibliotecas* [Revista en línea] XXV, 1. Disponible: <http://www.una.ac.cr/bibliotecologia/boletin07.html> [Consulta: 2014, Septiembre 23]
- UPEL. (2006). *Manual de Tesis de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.
- Visauta, B. (1998). *Análisis Estadístico con SPSS para Windows*. Volumen II. Madrid: McGraw-Hill.

Verd, J. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños Multimétodo. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* [Revista en línea], 16, 13-42. Disponible: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Empiria-2008-1610561&dsID=Documento.pdf> [Consulta: 2014, Agosto 15]

ABORDAJE FENOMENOLÓGICO DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA Y COSMOVISIONES DE LOS DOCENTES DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Katiuska Gutiérrez Rodríguez*

kgutierrez@una.edu.ve

katiuskagutierrez694@hotmail.com

(UNA)

orcid.org/0000-0001-5838-0446

Recibido: 08/04/2015

Aprobado: 29/07/2015

RESUMEN

Este artículo aborda fenomenológicamente la visión de la praxis investigativa de un grupo de docentes de la Universidad Nacional Abierta (UNA) considerada, desde la epistemología, como una acción imbricada con la docencia, que conjuga aspectos vivenciales y experienciales en el proceso formativo del docente-investigador, poco valorados por el debate académico. Desde un diseño emergente se aplicaron las etapas del método fenomenológico para comprender el mundo de los sujetos implicados a partir de sus discursos orales sobre el quehacer investigativo. A partir de esta realidad se concluye que el significado sobre la noción de la praxis investigativa se exteriorizó como una construcción social apoyada en procesos de carácter simbólico de diversos tipos, en el que emergieron conceptos de tipo tradicionalistas todavía arraigados en el docente y otros más sistémicos, orientados hacia la búsqueda de la polivalencia del investigador y la reciprocidad con las demás funciones universitarias.

Palabras clave: praxis investigativa; fenomenología; significados; universidad.

* **Katiuska Gutiérrez Rodríguez.** Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (UNERG-Venezuela). Magister en Planificación del Desarrollo. Socióloga UCV (1995). **Universidad de adscripción:** Universidad Nacional Abierta (UNA).

PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO THE INVESTIGATIVE PRACTICE AND WORLDVIEW OF TEACHERS IN A DISTANCE LEARNING SYSTEMS

ABSTRACT

This article presents the phenomenological vision underpinning the praxis research of a group of teachers from the Universidad Nacional Abierta (UNA) which their experiential aspects are considered as bases of the formative process of the researcher-teacher, often underrated by the academic debate. Through an emergent design, the stages of the phenomenological method was applied to understand the vision of the world of the involved subjects, based on their own oral speeches about the investigative work. From the revealed reality it is concluded that the meaning about the notion of the investigative practice in (UNA) is expressed as a social based construction, supported on different processes of symbolic nature and from which emerged traditionalist concepts, still rooted in the teaching in conjunction with other more systemic, oriented towards the search for the versatility of the researcher and the reciprocity of the research with other University functions.

Key words: praxis research; phenomenology; meanings; university.

APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE ET DE RECHERCHE POUR PRAXIS ET COSMOVISIONS DES ENSEIGNANTS D'UN SYSTÈME FORMATION À DISTANCE

RÉSUMÉ

Cet article traite de la vue phénoménologique de la praxis d'investigation d'un groupe d'enseignants de l'Université nationale ouverte (UNA) considéré, de l'épistémologie, comme une action imbriquée avec l'enseignement, qui combine des aspects expérimentiels dans le processus de formation des enseignant-chercheur, à peine apprécié par le débat académique. À partir d'une des étapes de conception émergentes de la méthode phénoménologique pour comprendre le monde des sujets impliqués de leurs discours oraux à propos de leurs travaux de recherche, ils ont été appliqués. De la réalité dévoilée il est conclu que le sens de la notion de pratique d'investigation à l'UNA est extériorisé comme une construction sociale soutenue sur les processus symbolique de

divers types, qui a émergé des concepts de type traditionaliste encore enraciné dans l'enseignement et d'autres plus systémique, orientée vers la recherche de polyvalence chercheuse et de réciprocité avec d'autres fonctions universitaires.

Mots-clés: praxis de recherche; phénoménologie; significations; université.

ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DA PESQUISA PRAXIS E VISÕES DE MUNDO DO ENSINO DE UM SISTEMA DE EDU- CAÇÃO PARA DISTANCIA

RESUMO

Este artigo discute fenomenologicamente a visão da pesquisa práxis de um grupo de professores da Universidade aberta nacional (UNA) considerado, desde a epistemologia, como uma ação imbricados com o ensino, que combina aspectos experienciais e vivencial no processo de formação do professor-pesquisador, pouco apreciado pelo debate acadêmico. De um estágio de design emergente do método fenomenológico aplicado para compreender o mundo dos sujeitos envolveram de seus discursos orais sobre seu trabalho de investigação. A partir de la realidade revelada é conclui que o significado sobre a noção de Práxis investigativa em um é expresso como uma construção social, apoiada em processos de caráter simbólico de diferentes tipos, no qual surgiram conceitos de tipo tradicionalista ainda enraizada no ensino e outros mais sistêmica, orientado para a busca da versatilidade do pesquisador e a reciprocidade com eles outros funções de universidade.

Palavras-chave: pesquisa de práxis; fenomenologia; significados; universidade.

Introducción

Este artículo se desprende de una investigación de mayor alcance culminada en el año 2012, cuyo propósito central fue desvelar los significados asociados a la praxis educativa por parte de quienes les corresponde ejercerla en y desde los espacios académicos de la Universidad Nacional Abierta (UNA), como sistema de educación a distancia. El interés por este tema surgió de una

perspectiva auto-referencial ligada al ejercicio docente dentro del subsistema de investigación de la UNA, en el que se ha asesorado académicamente a los estudiantes y se han coordinado acciones y programas relacionados con la planificación y la divulgación del conocimiento en esta universidad. Se seleccionaron informantes que integran parte del colectivo académico de esta institución, adscritos a las diferentes instancias, tanto en el Nivel Central, como en los Centros Locales, presentes en todo el territorio nacional.

Enmarcada en el paradigma interpretativo, esta investigación constituye un referente para otras instituciones universitarias que de igual manera reconocen la producción de conocimientos y saberes como una actividad crucial, tanto para su ámbito de acción como en el escenario de las relaciones universidad-sociedad.

El interés por mostrar los significados que los docentes le asignan a la investigación y a su praxis, le permitió a la autora tomar las decisiones sobre el enfoque y la metodología a utilizar, más convenientes a la naturaleza del problema identificado. El análisis interpretativo, realizado a partir de los extractos discursivos de los informantes y sujetos de estudio, sirvió para caracterizar la estructura global del concepto sobre praxis investigativa en el contexto social de observación, sus vinculaciones con otras funciones, tales como la docencia y la extensión universitarias, así como sus limitaciones actuales y potencialidades en el corto y mediano plazo para la UNA.

Cinco secciones tiene este informe. Se hizo una descripción del objeto de conocimiento, en la que se plantea la situación problemática de partida, dirigida a posicionar el tema y ubicar la importancia de la investigación universitaria en la UNA. La segunda sección denominada *Orientación epistemológica y referentes teóricos* presenta la fundamentación teórica y epistemológica sobre la cual se fundamentó el estudio, haciendo énfasis en la descripción del enfoque fenomenológico de Husserl, las fases y las etapas de dicho método, lo que permitió definir el concepto de la praxis investigativa, desde una perspectiva sistémica e integradora. El apartado relacionado con la *Metodología* explicita el diseño y modelo utilizados para abordar la problemática de interés concebida como cualitativa e interpretativa y en el que se incluyen aspectos como la entrevista focalizada, las características de los informantes y las técnicas para el logro de la interpretación de la data. Finalmente, se presentan los hallazgos

del estudio así como su interpretación, desde una perspectiva sistémica, esencial y significativa, que se contrasta con las teorías de entrada descritas.

Situación problemática

Tradicionalmente, las instituciones de educación universitaria (IEU) se les ha atribuido el papel de formar el capital humano que las sociedades van a requerir; dicho rol está íntimamente ligado al proceso de producción de conocimientos, lo que necesariamente implica la preponderancia que adquiere la investigación en este momento planetario, denominado sociedad del conocimiento, en la que la información y el uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) están impactando casi todos los niveles y sectores de la sociedad.

Producir conocimientos “...es a la sociedad lo que en términos biológicos significa alimentarse para sobrevivir” (Albornoz, 2010, p. 56). Si bien se deja claro que la razón de ser de las IEU es la producción de conocimientos, dicho proceso implica entonces la revisión de las fases que permiten que este se haga de manera efectiva y pertinente socialmente. Son estas: la enseñanza, la gestión, la divulgación y la transferencia de las innovaciones y saberes hacia el sector socio-productivo.

La UNA es una institución educativa universitaria de tipo experimental con treinta y ocho años de creación (UNA, 1977) y cuya modalidad es la educación a distancia, es decir, que las funciones de docencia, extensión e investigación se realizan mediante la utilización de herramientas instruccionales que no requieren la presencia física de modo síncrono entre el profesor y los estudiantes, para lo cual se utilizan diversos medios individuales o colectivos que facilitan el proceso de la instrucción.

Como institución universitaria pública, la UNA le otorgó a la investigación un rol organizacional dentro de su estructura organizativa sistémica al ubicarla en el área de diseño, bajo la responsabilidad del Instituto de Innovaciones Educativas, por lo menos en sus primeros años de funcionamiento (1997-1995). Esta instancia fue fusionada en el año 1995 con la Dirección de Postgrado por lo que se conoce hoy día como la Dirección de Investigaciones y Postgrado, encargada de administrar la oferta de programas de cuarto nivel, debidamente

autorizada por el Consejo Nacional de Universidades, así como incrementar el acervo teórico y metodológico de esta modalidad, lo cual contribuye progresivamente a la solución de problemas específicos del país.

Más allá de la fundamentación legal que adquiere la investigación en la UNA, existe un colectivo académico encargado de hacer docencia, extensión e investigación en medio de múltiples necesidades y expectativas. Estas experiencias, en muchos casos, no han sido sistematizadas.

En articulación con la idea anterior, Leal Ortiz (2003) afirma que la investigación es una práctica que forma parte del proceso de búsqueda de la identidad institucional, apoyada inexorablemente en la identidad académica de los sujetos que la realizan. Es por ello que la sistematización de la investigación, entendida como un proceso de planificación, organización, gestión y evaluación de su praxis, viene a constituir una actividad fundamental y significativa para superar vacíos conceptuales en el registro de experiencias que favorezcan la acumulación de conocimientos con una visión crítico-reflexiva (García-Guadilla, 1991) y prospectiva, como eje orientador de los esfuerzos investigativos y articulada con los aspectos que podrían ser importantes en el futuro.

Desde estas consideraciones, se abordó el quehacer investigativo de un grupo de docentes de la UNA desde una perspectiva fenomenológica, mediante un acercamiento cara a cara, lo que permitió mostrar sus visiones y valoraciones sobre su praxis investigativa. Es decir, cómo la conciben, cómo la realizan, qué importancia y significados le otorgan, qué valoraciones hacen de ella, bien sea para su desarrollo personal y profesional o como base de la práctica docente que ejercen en sus espacios cotidianos de aprendizaje e interacción académica, lo que implicó captar la esencia del fenómeno más allá de sus apariencias.

Mostrar entonces las vivencias, perspectivas y las visiones que los docentes-investigadores de la UNA exteriorizan sobre su praxis investigativa son aspectos que se derivan de las cosmovisiones inherentes al vínculo sujeto-universidad-sociedad. Esta posibilidad de mirar y entender la actividad científica, tecnológica y de innovación como un hecho complejo que se apoya en la praxis cotidiana del docente-investigador y desde el mundo interior del sujeto, ha permanecido quizás inadvertida en el debate académico y al momento de formular políticas de alcance institucional, regional y nacional.

El docente-investigador de la UNA despliega algunas vivencias e interacciones en su praxis de investigación, las cuales van moldeando su formación, así mismo las confronta y valida en la medida en que pueda socializar ese conocimiento en la institución, con sus pares y/o con los estudiantes a los que les corresponde asesorar. La importancia de este tipo de estudios radica en que los resultados a los que arriba constituyen insumos para que el grupo conozca su situación y pueda actuar en consecuencia. Dos interrogantes sirvieron de hilo conductor para guiar el devenir investigativo propuesto, las cuales se derivan de la situación problemática descrita:

- ¿Cuál es la concepción y qué significado tiene para los docentes de la UNA la praxis investigativa desde su estructura discursiva?
Esta interrogante permitió “mostrar” la esencia del significado que poseen los docentes que hacen vida en la universidad con respecto a la praxis investigativa, así como la identificación de aspectos cognitivos, evocativos y afectivos implicados en dicha conceptualización.
- ¿Cómo realizan y han venido realizando investigación los docentes-investigadores en el contexto social y académico actual?
Con esta interrogante se buscó identificar elementos que intervienen en el proceso de la praxis investigativa del docente que ejerce sus labores académicas en la UNA, a nivel social y organizacional, en cuanto a sus características, condiciones, limitaciones y trascendencia. También permitió examinar aspectos que ayudan y complementan su adecuada consolidación y fomento para esta institución.

Orientación epistemológica y referentes teóricos

Enmarcado en el paradigma interpretativo, y en función de lo que se aspira conocer, el eje problemático de este estudio se vincula con los basamentos epistemológicos y ontológicos de la investigación cualitativa (Valles, 2000; Martínez, 2009). A tales efectos, se hilvana una serie de acepciones que sirven de piso epistémico en el proceso interpretativo del fenómeno.

Docencia, investigación y praxis

La docencia está relacionada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las diversas disciplinas y/o ramas de la ciencia y la investigación con la producción de conocimientos e innovaciones que luego serán absorbidas por la sociedad y transferidas al currículo para la formación de los profesionales requeridos. Precisamente, de la búsqueda y obtención de los conocimientos nuevos se alimenta la docencia y la extensión universitarias, puesto que los saberes generados por la investigación penetran el currículo y los planes de estudio con los cuales se enseña a quienes son formados en los diferentes niveles educativos. La sociedad se nutre dialógica y progresivamente de los saberes generados por las universidades, con lo cual se contribuye a la solución de las problemáticas que la aquejan.

Distintos autores en el ámbito académico nacional han aportado elementos sustanciales sobre la reciprocidad y complementariedad entre ambas funciones, tal es el caso de Polanco (s/f, p. 5) quien afirma que la investigación es una actividad esencial para todo docente universitario, pues no solo están obligados académica y administrativamente a investigar, sino que todas las disciplinas y todos los ámbitos de los procesos de enseñanza y aprendizaje son susceptibles de ser investigados y propiciar nuevas investigaciones.

Considerar la docencia y la investigación como funciones imbricadas y en construcción permanente implica traspasar los planos físicos en los que el sujeto investigador despliega estas actividades; se trata entonces de concebirlas desde dos procesos que a juicio del autor citado se dan de manera paralela, a saber: a) el referido a las experiencias y conocimientos que un docente acumula y vive a lo largo de su praxis para cumplir con su rol de enseñar y problematizar, y b) la adquisición y el desarrollo de habilidades y competencias investigativas para realizar sus investigaciones, con mayor pericia.

Para ambos roles, que se pueden desempeñar en momentos distintos en cuanto a tiempo y espacio, aunque no desarticulados, se requiere de un largo proceso formativo que las instituciones universitarias deben garantizar a sus docentes-investigadores y que incluyen elementos como la formación teórica continua, la reflexión y sistematización de experiencias y la confrontación e intercambio de saberes. Por su parte, Miquilena (2005) y Vásquez (citado por Miquilena, *op. cit.*) también atienden la relación docente-investigador; para

ellos la función investigativa del profesor universitario, en general, se define como una actividad académica dirigida a generar conocimientos o resolver problemas, con pertinencia, impacto y consecuencia tecnológica, en atención a los intereses del desarrollo socio-económico del país.

Desde una postura compleja que ilustra el entramado de relaciones que caracteriza la función investigativa, es la que presenta Ramírez (2010, p. 106) cuando argumenta que la investigación es una actividad humana y compleja que lleva implícito un alto contenido ético y capacidad crítica para jerarquizar problemas que permitan transformar la realidad.

A partir de estas ideas es posible inferir que la docencia y la investigación trascienden al rol que el docente asume en determinado momento, es decir, no está mediado solo por las condiciones espacio-temporales y funcionales que le corresponde desempeñar. Su papel como docente-investigador implica la reflexión permanente, la actitud crítica sobre lo aprendido en su formación y comunicación de saberes con sus pares y estudiantes. Justamente la figura docente-investigador remite a considerar este sujeto como un actor reflexivo capaz de articular la praxis docente con la investigación, al establecer sinergias entre lo que se aprende e investiga y sobre lo que se enseña y para qué se enseña.

Desde las nociones expuestas, la praxis es llevada a cabo por un sentido, razón o intencionalidad del sujeto que la realiza, lo que adquiere una dimensión social al momento en que dichas acciones se entrecruzan con otros sujetos sociales, generándose la llamada intersubjetividad o construcciones sociales del conocimiento. Entonces, la praxis investigativa es un fenómeno socio-cultural mediado por procesos comunicativos, simbólicos e interactivos movidos por una intencionalidad que el sujeto consciente le imprime.

La estructura de conceptos expuestos hasta el momento le permitieron a la autora de este estudio construir una noción propia de lo que se entiende por praxis investigativa para el escenario social de estudio y se define como el proceso cognitivo-experiencial vivido y desplegado por el sujeto investigador durante la realización de investigaciones científicas dirigido a la producción y socialización de conocimientos y saberes en el ámbito donde le corresponde ejercer sus funciones académicas.

Por lo tanto, un investigador es aquel que basado en su intencionalidad, curiosidad, criticidad y emocionalidad emprende la búsqueda del conocimiento

para satisfacer necesidades personales, sociales, materiales e intelectuales, en cuyo proceso va adquiriendo aprendizajes y acumulando experiencias. De esta forma, el sujeto-investigador, de manera individual o grupal, podrá identificar una hoja de ruta o norte investigativo que le permite organizar todo el proceso, manejar recursos y plantearse acciones concretas para el logro de sus objetivos.

Fenomenología: basamentos fundamentales

La fenomenología como teoría, enfoque y visión del mundo tiene sus raíces en el pensamiento de Edmund Husserl (1859-1938) y en las corrientes filosóficas del idealismo y el existencialismo. De igual manera, contiene una serie de postulados que generaron una amplia contribución para la teoría sociológica contemporánea, particularmente aquellas generadas como respuesta al positivismo lógico que dominó gran parte del siglo XVIII y XIX.

Fenómeno es una palabra de origen griego que significa representación; es un concepto que designa lo que se nos da en la experiencia y conocemos a través de los sentidos (Rosental e Iudin, 2010, p. 171). Para Husserl (1986, p. 3) significa “llevar a la conciencia una cosa como algo auténtico”. Por consiguiente, mediante el método fenomenológico el investigador se orienta a la búsqueda de la esencia de ese fenómeno, más allá de las apariencias y manifestaciones que este muestra.

Señala Rusque (2010, p. 24) que la diferencia entre los fenómenos y los hechos positivos es que los últimos son externos a la conciencia, mientras que los primeros son el modo de aparición interna de las cosas a la conciencia. Por tal motivo, la fenomenología y el estudio de los fenómenos reclaman en el investigador un tipo de pensamiento acorde con la intuición y la reflexión que actúan como disparadores para la problematización de situaciones susceptibles de ser investigadas.

Para Funke (1987, p. 20) fenómeno “es aquí tanto una cosa como un cuerpo, un objeto, una unidad de sentido y de significación en el más amplio sentido”. Cabe acotar que la postura filosófica de Husserl pone en el debate de las ciencias (dominadas en este tiempo por el paradigma positivista decimonónico que aplicaba el método de las ciencias naturales a lo social) el papel de la intuición del hombre como fuente real de conocimientos y como protagonista

de las unidades sociales, entendiéndose estructuras, roles e instituciones. Es decir, el actor social como sujeto dotado de conciencia es capaz de filtrar mediante procesos de pensamientos una serie de acontecimientos en los que se halla inmerso. Este cambio de perspectiva filosófica (del ser) coexiste con la ideología científica del momento y ha llegado a convertirse hoy día en una alternativa epistemológica y metodológica legítima en el campo de las ciencias humanas.

Para este autor, el término **comprender** (*verstehen*) se erige como bandera epistemológica y metodológica en las ciencias humanas y el que tiene según quien lo defina un énfasis en lo específico y relativo. Por ejemplo, para G. Simmel (1858-1918), la comprensión alude a un plano psicológico o identificación afectivo-mental que reactualiza la atmósfera espiritual; en cambio Dilthey (1833-1911), filósofo alemán ubicado en el idealismo, hizo una importante distinción entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu, y dentro de estas últimas propuso la hermenéutica como método que busca estudiar la realidad social como su ámbito objetivable. Así, las ciencias del espíritu tienen el objetivo de comprender hechos particulares y no formular leyes generales. Así que la cosmovisión es entendida como perspectiva de la realidad a partir de los conceptos y percepciones que los sujetos hacen de ella, tomando en cuenta las vivencias inmediatas del yo (Rosental e Iudin, *op.cit.*, p. 123)

El mundo de la vida -también llamado *Lebenswelt*- es un concepto introducido por Husserl para referirse a la experiencia vivida por los individuos. Este es el espacio donde los sujetos despliegan la intersubjetividad y utilizan sus tipificaciones y recetas, es decir, emprenden acciones basadas en proyectos y es movida por la intencionalidad. Para Husserl (citado por Rusque, *op. cit.*, p. 24) la experiencia vivida constituye datos previos que se aprenden directamente del mundo, dándole un fundamento primero a todo orden de cosas.

Desde el punto de vista fenomenológico, investigar sobre las vivencias del hombre frente a los hechos que se les presentan implica profundizar en la esencia de lo que este percibe de esa experiencia, aun cuando la realidad siempre va a ser más compleja que la percepción misma. Desde las ideas aportadas por los mencionados autores hasta el momento, la descripción fenomenológica se apoya en lo experimentado, lo vivido, lo interno y la percepción que sobre su manifestación hace el sujeto cuando interactúa con sus semejantes. Por lo

tanto, una manera de acceder a la fenomenología de los actores es mediante el estudio del discurso explicitado por ellos con respecto al fenómeno bajo estudio.

El *Eidos* es un concepto fundamental en la teoría y filosofía fenomenológica husserliana. Para Rosental e Iudin (*op. cit.*, p. 147) la esencia “es el sentido de la cosa dada, aquello que la cosa es en sí misma, a diferencia de todas las demás y de los estados variables de la cosa al experimentar el influjo de tales o cuales circunstancias”.

En el sistema filosófico fenomenológico, las esencias se relacionan íntimamente con el ser, la conciencia y las cosas. Para el idealismo subjetivo, la esencia es una creación del sujeto que al ser proyectada se representa bajo el aspecto de cosas. Parafraseando a Martínez (*op. cit.*, p. 139), la fenomenología se aproxima a descubrir las estructuras esenciales de la conciencia, válidas universalmente y útil científicamente. Quiere decir que acceder a las vivencias por medio de la estructura discursiva de un actor supone el retorno al mundo vivido en forma de captaciones ordinarias depositadas en la conciencia. De este modo, la esencia del fenómeno es lo que buscamos captar con la presente investigación de orientación fenomenológica, a la cual se llegó mediante la estructuración de las vivencias de los sujetos, la descripción y las respectivas reducciones.

La *epojé* es crucial en la fenomenología husserliana; significa suspensión del juicio, como actitud mental y metodológica que permite poner entre paréntesis o suspender datos para conocer el fenómeno tal cual como es. Con la *epojé* el investigador desarrolla una actitud pura y desinteresada para llegar a un conocimiento esencial del fenómeno. Se trata entonces que mediante esta operación intelectual el investigador no desvíe la atención en el fenómeno observado, conservando el rigor científico que debe privar en el proceso investigativo.

No significa esto que el investigador se va a despojar de sus creencias con respecto al fenómeno, pues todo objeto de conocimiento lleva consigo una carga emocional de quien lo investiga, sino que el sujeto investigador podrá reducir elementos y hechos accidentales y/o contingentes que pudieran interferir en su captación esencial de este. En otras palabras, las teorizaciones y conocimientos previos como sujeto cognoscente no deben interferir en el estudio del fenómeno.

La **intencionalidad**, en la fenomenología de Husserl, es definida como una propiedad esencial de la conciencia, orientada hacia un objeto. Dentro de este concepto, el autor distingue entre “noesis” y “noemas”. **Noesis** es el elemento subjetivo del acto de conocer y la **noema** es lo que se capta durante el acto de conocer. Ambas categorías de la filosofía fenomenológica son significativas, pues se debe pasar de la *noema* a la *noesis* del fenómeno, lo que a su vez se transforma en *noema*, puesto que su contenido y el sentido de la cosa (el *eidós*) es lo que se quiere conocer.

La **intersubjetividad** si bien este concepto es crucial en la fenomenología, también es adoptado por las distintas corrientes de las ciencias sociales y humanas. La intersubjetividad es concebida como el acuerdo explícito o tácito entre los sujetos sociales con respecto a los significados de la vida social. Para Husserl toda comprensión fenomenológica lleva implícita la relación del sujeto con el mundo, por ello son comunes frases como: el hombre es el ser en el mundo, el ser en situación, el ser con otros, etc. Esta visión redimensiona y rescata el papel del sujeto en su relación con sus semejantes (yo-tú y ellos y nosotros). Por lo tanto, la intersubjetividad, como principio dialógico de la fenomenología, es inherente a la vida social o al mundo de la vida.

Abordaje metodológico

La forma cómo la investigadora accedió al mundo interior de los sujetos para interpretar la praxis investigativa como problema de estudio, es asumido como una derivación de la relación sujeto-objeto de conocimiento y de las interrogantes planteadas. De este modo, se describe a continuación el diseño, el paradigma, el tipo de estudio, el método y sus fases, así como las técnicas de captura de la data.

Diseño, paradigma y tipo de estudio

En cuanto al diseño escogido para acometer las interrogantes de la investigación y acorde con la naturaleza del foco problemático de interés se utilizó el emergente. El paradigma en el cual se inscribe el razonamiento de la investigadora así como el diseño emergente, es el interpretativo, cuyo horizonte es la comprensión al valorar la búsqueda de significados que los sujetos hacen de su praxis.

A tales efectos, este estudio es de tipo cualitativo que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) posee ciertas características, tales como: a) inductivo: por la posibilidad de construir teorías a partir de los datos obtenidos de la realidad social bajo análisis sin que se sometan a controles experimentales; b) importancia del actor y el contexto: el investigador desarrolla un pensamiento holístico y sistémico cuando va al escenario de estudio para estudiar los sujetos y sus significados en el marco de su vida social; c) suspensión de creencias: se observa el problema u objeto de conocimiento de forma desinteresada sin tergiversar la realidad, pues todos los argumentos de los informantes son válidos, y d) perspectiva humanista: se busca interpretar el fenómeno desde la perspectivas de los sujetos sociales implicados en la problemática bajo análisis.

Etapas del método fenomenológico

Cuatro son las grandes etapas que describe Martínez (2009) sobre el método fenomenológico, adaptadas por la investigadora y las que se especifican a continuación:

Etapa 1. Clarificación de los presupuestos de la investigación

Esta etapa se concibe como la de arranque del estudio, en la cual están presentes, en forma tácita, ciertos presupuestos que pueden determinar el curso de nuestro razonamiento. Sin embargo, se hace necesario reducir o suspender los presupuestos básicos, llamado por Husserl (ob.cit) epojé, con el fin de centrarse en el foco de atención del problema y eliminar (o poniendo entre paréntesis) prejuicios que trae consigo la investigadora, propios de su relación con el mundo social.

En este sentido, se partió de los siguientes presupuestos: a) existe una praxis investigativa que es vivenciada por los docentes, considerados actores sociales, esta puede ser abordada a partir de las intervenciones verbales y la introspección que ellos hacen de su quehacer investigativo; b) en el escenario de esta investigación, de acuerdo con la problemática identificada, la aplicación del método fenomenológico permite aproximarnos al mundo de la vida interior de los docentes-investigadores de la UNA y desvelar la esencia del significado que estos actores le otorgan a la praxis investigativa; c) los docentes-investigadores

asumen, frente a su praxis investigativa, posturas, actitudes, valores y vivencias, asimismo, perciben su escenario de actuación como un medio social para el despliegue de procesos de enseñanza-aprendizaje, crecimiento personal y como un espacio socializador de saberes; d) la praxis investigativa ejercida tiene una relevancia social y ella se articula, de manera formal e informal, consciente e inconsciente, con las otras funciones universitarias, la docencia y la extensión y, e) existen condiciones académicas y de diversa índole, así como elementos intervinientes que facilitan o inhiben la praxis investigativa y su internalización en la UNA, las cuales son mostradas a través del discurso de sus actores sociales en forma de contenidos cognitivos, agentes discursivos y rasgos lingüísticos que generan efectos inter-subjetivos visibles en su accionar.

Etapa 2. Descriptiva

Esta etapa tuvo tres (3) pasos, a saber: a) elección de las técnicas o procedimientos apropiados, b) realización de la observación y las entrevistas y c) elaboración de la descripción protocolar. Durante esta etapa se persiguió describir de manera profunda y lo más desprejuiciadamente posible el fenómeno en estudio. En ella se aplican dos niveles de la *epojé*, tales como, la suspensión de los juicios que los sujetos expresan sobre el foco problemático de estudio y la suspensión de lo fáctico, es decir, todas las referencias espacio temporales a partir de la aplicación de las técnicas de aprehensión de la data.

Etapa 3. Estructural

El aspecto central de esta etapa es el estudio de las descripciones de los protocolos (Martínez, *op. cit.*). Tomando como base esa información, el objetivo que se persiguió fue extraer los significados mediante la identificación de temas medulares y categorías esenciales fenomenológicas que dan cuenta de la estructura integral del fenómeno. Esta etapa consta de los siguientes pasos: a) delimitación de las unidades temáticas propias (visión o panorámica general de los contenidos en cada protocolo); b) delimitación de las unidades temáticas (codificación y categorización para extraer las unidades temáticas inherentes a estos documentos, agrupadas por su similitud y esencias compartidas en su significado); c) determinación del tema central nuclear de cada unidad temática (depuración correspondiente en cuanto a eliminar repeticiones y redundancias en

cada unidad derivadas del razonamiento protocolar y elaborando el significado de cada una; d) expresión del tema central en lenguaje científico (establecer con precisión lo que cada tema central reveló sobre el fenómeno que se estudia en términos psicológicos y sociológicos); e) integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva (establecer la estructura de relaciones del fenómeno investigado, a través de la identificación de sus propiedades o atributos esenciales que lo caracterizan con respecto a problemas similares) y, f) integración de todas las estructuras particulares en una estructura general (haciendo uso de la descripción, la síntesis, la integración y la abducción en conjunción con los postulados teóricos con respecto a las categorías fundamentales del fenómeno en estudio, a partir de lo cual se podrá armar una caracterización completa o estructura fundamental. En esta etapa se llega a las reducciones eidéticas (temas esenciales) y trascendental (agrupamiento de categorías fenomenológicas).

Etapa 4. Discusión y comunicación de los resultados

Esta etapa final, pero profunda, consiste en encontrarle sentido y respuesta al problema planteado al inicio de la investigación, sus objetivos, interrogantes y supuestos iniciales.

La entrevista

Se utilizó la técnica de la entrevista focalizada, en tres modalidades, a saber: la grupal, la preliminar y en profundidad. Es importante destacar que esta técnica tal como lo señalan García (en García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1990) se despliega y activa todo el plano enunciativo en cuanto a la red de relaciones sociales.

Estas entrevistas se realizaron en el marco de las discusiones del programa mérito al investigador de la UNA, desde julio de 2010 hasta julio de 2011 en el nivel central. Se tomaron las intervenciones verbales escritas de dieciséis (16) reuniones, por relacionarse directamente con el núcleo temático de interés y que en este primer momento de aproximación fenomenológica consistió en que la investigadora tuviese un primer contacto con la situación problemática, suspendiera sus juicios y obtuviese una caracterización preliminar de la función

y el quehacer investigativo desde una visión emergente, lo que permitió estructurar algunas áreas de indagación a ser examinadas en las entrevistas preliminares.

En un segundo nivel de acercamiento al fenómeno se utilizaron las entrevistas preliminares focalizadas. Con la aplicación de esta técnica se pudieron validar los supuestos preliminares, obtener un primer nivel de categorías relacionadas con la noción de los actores en función de su praxis investigativa, así como conocer mediante el discurso, las coordenadas motivacionales del fenómeno como parte de la acción social. Finalmente, se aplicó la entrevista en profundidad focalizada, la que como hemos venido afirmando se trata de una conversación e interacción social entre la investigadora y los sujetos de estudio. Estas entrevistas poseen una característica anafórica, llamada por García *et al.*, (1990, p. 54) como investigación de opiniones, pues la situación de interacción verbal de la entrevista “conjuga un contexto situacional o existencial (plano de enunciación) y un contexto convencional o lingüístico (plano del enunciado)”.

Sujetos de estudio

Para contactar a los entrevistados se utilizó el muestreo teórico, en virtud de su disposición para suministrar información exhaustiva, entendido como las vivencias y experiencias investigativas como docentes. Vale acotar que los sujetos que integraron las entrevistas grupales, preliminares y a profundidad poseen las mismas características como informantes. Con el fin de garantizar información sustantiva se consideró pertinente hacer contacto con aquellos docentes que tuvieran como mínimo cinco (05) años de servicio en la UNA, estudios de postgrado y categoría académica mínima de Asistente (algunos están en el nivel central y otros en los centros locales). A tales efectos, la muestra total estuvo conformada por siete (7) docentes de la UNA y dos (2) informantes clave de la misma institución, para un total de nueve (9) sujetos.

Codificación, categorización y triangulación

Se adoptaron, de manera integrativa y sistémica, las especificaciones de Strauss y Corbin (2002) para codificar, clasificar y categorizar toda la data generada por el estudio, específicamente las estrategias de codificación abierta

(ubicación de conceptos y categorías similares en cuanto a propiedades y dimensiones), codificación axial (estructuración y relación entre categorías) y la codificación selectiva (integración de categorías en función de un concepto nuclear ordenador).

Categorías emergentes más relevantes

En el cuadro 1 se describen las categorías fenomenológicas que emergieron con la clasificación, organización y depuración de la data, una vez realizadas las entrevistas.

<p>Relación de la praxis investigativa con el currículo de las carreras y programas</p>	<p>Currículo tradicional</p>	<p>“La formación del investigador, a nivel doctoral, en Venezuela es muy escolástica: chorro de materias y listo. En cambio, la tesis doctoral te lleva a desarrollar el trabajo inédito con tu aporte”. “Una de las cosas que crítico actualmente es el surgimiento constantes de doctorados en Ciencias de la Educación, son doctorados genéricos, allí se desarrollan investigaciones (tesis), sobre una multiplicidad de temas, dependiendo la especialidad de pregrado del tesista, pero la pregunta que surge, ¿estos doctorados habrán tenido los seminarios y cursos doctorales apropiados para desarrollar una tesis en la disciplina que desarrollan? La experiencia dice que no, les imponen cursos y seminarios y luego ellos por autoformación desarrollan su investigación”. Informante Roberto</p>	<p>El impacto de la investigación en el currículo de las carreras de pregrado y los programas de postgrado en la UNA fue visto desde la perspectiva de los informantes como un asunto crucial, pues la inserción efectiva e innovadora de la enseñanza de la investigación en los planes de estudio constituye un elemento de anclaje significativo para una efectiva formación del estudiante y de los docentes.</p>
<p>Transdisciplinariedad curricular</p>	<p>“Lo congruente sería que cada doctorando seleccionara sus seminarios de una lista, de acuerdo al tema a desarrollar en su tesis, se estaría más próximo a concatenar la praxis y la investigación” Informante César</p>	<p>“Tenemos un currículo costumbrista ¿por qué voy a cambiar un currículo? A través de la investigación”. Informante César</p>	<p>Esta categoría refleja que la investigación en el currículo de los programas de postgrado en el país sigue siendo considerado un elemento aislado dentro de la escolaridad, lo que estimula la desintegración entre los componentes del currículo, al no permitir la adquisición adecuada de competencias y habilidades para la investigación, aspecto que integra el perfil de los egresados de este nivel y quienes serán tutores y formadores en el corto plazo. Justamente, se le atribuye a los programas doctorales la necesidad de ratificar el dominio y la validación del componente investigativo en sus propuestas de investigación de los participantes, pues dichos programas buscan consolidar no solo el perfil investigativo de sus estudiantes (aspectos cognitivos, emotivos y metodológicos) requerido por este nivel, sino el afianzamiento de líneas de investigación</p>

<p>Desarrollo integral del investigador</p>	<p>Componente tecnológico</p>	<p>“...me di cuenta en mi tesis doctoral que había congruencia entre lo que arroja el análisis de las nuevas tecnologías con el problema gerencial, por eso mi investigación es cuantitativa e interpretativa porque hay unos hechos que fueron verbalizados, tuve que hacer una análisis de discurso y allí terminé allí la necesidad de crear una estructura académico-administrativa para la UNA ante esa presencia de las nuevas tecnologías que se iniciaron y que estaban vislumbrándose allí hasta los años 95-96”. Informante Mara</p> <p>“...me tocó trabajar con los rasgos de los estudiantes de nuestro sistema, y me di cuenta de la necesidad de madurez que se necesita para realizar una investigación”. “un tipo de madurez de afrontar sobre el camino, afectiva-emocional, es muy afectiva y a la vez, asumir que se anda solo, porque para esos momentos casi no habían asesores, el hecho de asumir ese reto te situaba por encima”. Informante Mara</p> <p>“Confieso sin pena que el enfoque fenomenológico que me cuesta todavía, porque realmente es laborioso, es de tiempo, es de sensibilidad, es de cómo te diría hay que cambiar hasta el modo de ver la vida, a mí me ha cambiado yo no sé a otros, pero, yo lo he conversado mucho con Néstor porque cuando nos ha tocado cuando él viene a Valencia conversamos mucho, mucho y largo sobre estas cosas y él me explica, muchas cosas al respecto”. Informante Naganagua.</p> <p>“...la gente a veces paga para que le hagan una investigación, digo yo con los alumnos que uno escucha y con los profesores también he escuchado que por ahí también hacen lo mismo, es terrible, o sea eso es el colmo de los colmos que una gente pague para que otro le haga la cuestión”. Informante Naganagua</p>	<p>Desde una perspectiva sistémica, esta categoría emergió en los significados que asignan los sujetos consultados con respecto a las aristas o componentes que deben ser manejados por un docente-investigador, que incluyen el dominio tecnológico, psicológico, cognitivo-metodológico y ético-moral.</p> <p>Los investigadores reconocen la importancia de insertar y mejorar las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso investigativo para ser más eficientes. Con respecto al componente afectivo-emocional resaltan la necesidad de fomentar competencias como la autonomía del sujeto para emprender y culminar proyectos, y la madurez para asumir la investigación como una acción que genera aprendizajes, así como la necesidad de concebirlo como un proceso hermenéutico que permite que se cierren ciclos pero que también se aperturen otros nuevos.</p> <p>El componente cognitivo-instrumental dentro del perfil del investigador emergió como la forma en que los sujetos consultados realizan sus investigaciones abordando la realidad con el uso y la visión de los paradigmas alternativos; lo cual se expresó en una preferencia por el paradigma emergente y el fenomenológico como postura epistemológica alternativa. Al perfil del investigador se le agrega el componente ético-moral, en el cual fueron expresados sentimientos de indignación para aquellos que hacen investigaciones usando medios ilícitos y que desvirtúan esta actividad.</p> <p>Así mismo, resaltó la honestidad intelectual como un valor compartido en el proceso investigativo y como una especie de secreto de confesión entre el investigador y la información aportada por los informantes.</p>
<p>Componente afectivo-emocional</p>	<p>Componente afectivo-emocional</p>	<p>“...me di cuenta en mi tesis doctoral que había congruencia entre lo que arroja el análisis de las nuevas tecnologías con el problema gerencial, por eso mi investigación es cuantitativa e interpretativa porque hay unos hechos que fueron verbalizados, tuve que hacer una análisis de discurso y allí terminé allí la necesidad de crear una estructura académico-administrativa para la UNA ante esa presencia de las nuevas tecnologías que se iniciaron y que estaban vislumbrándose allí hasta los años 95-96”. Informante Mara</p> <p>“...me tocó trabajar con los rasgos de los estudiantes de nuestro sistema, y me di cuenta de la necesidad de madurez que se necesita para realizar una investigación”. “un tipo de madurez de afrontar sobre el camino, afectiva-emocional, es muy afectiva y a la vez, asumir que se anda solo, porque para esos momentos casi no habían asesores, el hecho de asumir ese reto te situaba por encima”. Informante Mara</p> <p>“Confieso sin pena que el enfoque fenomenológico que me cuesta todavía, porque realmente es laborioso, es de tiempo, es de sensibilidad, es de cómo te diría hay que cambiar hasta el modo de ver la vida, a mí me ha cambiado yo no sé a otros, pero, yo lo he conversado mucho con Néstor porque cuando nos ha tocado cuando él viene a Valencia conversamos mucho, mucho y largo sobre estas cosas y él me explica, muchas cosas al respecto”. Informante Naganagua.</p> <p>“...la gente a veces paga para que le hagan una investigación, digo yo con los alumnos que uno escucha y con los profesores también he escuchado que por ahí también hacen lo mismo, es terrible, o sea eso es el colmo de los colmos que una gente pague para que otro le haga la cuestión”. Informante Naganagua</p>	<p>Desde una perspectiva sistémica, esta categoría emergió en los significados que asignan los sujetos consultados con respecto a las aristas o componentes que deben ser manejados por un docente-investigador, que incluyen el dominio tecnológico, psicológico, cognitivo-metodológico y ético-moral.</p> <p>Los investigadores reconocen la importancia de insertar y mejorar las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso investigativo para ser más eficientes. Con respecto al componente afectivo-emocional resaltan la necesidad de fomentar competencias como la autonomía del sujeto para emprender y culminar proyectos, y la madurez para asumir la investigación como una acción que genera aprendizajes, así como la necesidad de concebirlo como un proceso hermenéutico que permite que se cierren ciclos pero que también se aperturen otros nuevos.</p> <p>El componente cognitivo-instrumental dentro del perfil del investigador emergió como la forma en que los sujetos consultados realizan sus investigaciones abordando la realidad con el uso y la visión de los paradigmas alternativos; lo cual se expresó en una preferencia por el paradigma emergente y el fenomenológico como postura epistemológica alternativa. Al perfil del investigador se le agrega el componente ético-moral, en el cual fueron expresados sentimientos de indignación para aquellos que hacen investigaciones usando medios ilícitos y que desvirtúan esta actividad.</p> <p>Así mismo, resaltó la honestidad intelectual como un valor compartido en el proceso investigativo y como una especie de secreto de confesión entre el investigador y la información aportada por los informantes.</p>
<p>Dominio de métodos alternativos</p>	<p>Ética de investigador</p>	<p>“...me di cuenta en mi tesis doctoral que había congruencia entre lo que arroja el análisis de las nuevas tecnologías con el problema gerencial, por eso mi investigación es cuantitativa e interpretativa porque hay unos hechos que fueron verbalizados, tuve que hacer una análisis de discurso y allí terminé allí la necesidad de crear una estructura académico-administrativa para la UNA ante esa presencia de las nuevas tecnologías que se iniciaron y que estaban vislumbrándose allí hasta los años 95-96”. Informante Mara</p> <p>“...me tocó trabajar con los rasgos de los estudiantes de nuestro sistema, y me di cuenta de la necesidad de madurez que se necesita para realizar una investigación”. “un tipo de madurez de afrontar sobre el camino, afectiva-emocional, es muy afectiva y a la vez, asumir que se anda solo, porque para esos momentos casi no habían asesores, el hecho de asumir ese reto te situaba por encima”. Informante Mara</p> <p>“Confieso sin pena que el enfoque fenomenológico que me cuesta todavía, porque realmente es laborioso, es de tiempo, es de sensibilidad, es de cómo te diría hay que cambiar hasta el modo de ver la vida, a mí me ha cambiado yo no sé a otros, pero, yo lo he conversado mucho con Néstor porque cuando nos ha tocado cuando él viene a Valencia conversamos mucho, mucho y largo sobre estas cosas y él me explica, muchas cosas al respecto”. Informante Naganagua.</p> <p>“...la gente a veces paga para que le hagan una investigación, digo yo con los alumnos que uno escucha y con los profesores también he escuchado que por ahí también hacen lo mismo, es terrible, o sea eso es el colmo de los colmos que una gente pague para que otro le haga la cuestión”. Informante Naganagua</p>	<p>Desde una perspectiva sistémica, esta categoría emergió en los significados que asignan los sujetos consultados con respecto a las aristas o componentes que deben ser manejados por un docente-investigador, que incluyen el dominio tecnológico, psicológico, cognitivo-metodológico y ético-moral.</p> <p>Los investigadores reconocen la importancia de insertar y mejorar las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso investigativo para ser más eficientes. Con respecto al componente afectivo-emocional resaltan la necesidad de fomentar competencias como la autonomía del sujeto para emprender y culminar proyectos, y la madurez para asumir la investigación como una acción que genera aprendizajes, así como la necesidad de concebirlo como un proceso hermenéutico que permite que se cierren ciclos pero que también se aperturen otros nuevos.</p> <p>El componente cognitivo-instrumental dentro del perfil del investigador emergió como la forma en que los sujetos consultados realizan sus investigaciones abordando la realidad con el uso y la visión de los paradigmas alternativos; lo cual se expresó en una preferencia por el paradigma emergente y el fenomenológico como postura epistemológica alternativa. Al perfil del investigador se le agrega el componente ético-moral, en el cual fueron expresados sentimientos de indignación para aquellos que hacen investigaciones usando medios ilícitos y que desvirtúan esta actividad.</p> <p>Así mismo, resaltó la honestidad intelectual como un valor compartido en el proceso investigativo y como una especie de secreto de confesión entre el investigador y la información aportada por los informantes.</p>

<p>Socialización de saberes</p>	<p>Grupos de investigación</p>	<p>“...hay trabajos individuales que cada persona o profesor hace, y pueden unirse en grupo o no en función de intereses compartidos, pero puede seguir o no líneas de investigación institucionales. En el caso de la UNA hay líneas de investigación institucionales en los programas de postgrado (desde arriba) y los trabajos de los profesores pueden enmarcarse en ellas. Por ejemplo: Educación a Distancia, Diseño de Materiales Instruccionales, uso de las TIC y la Asesoría Académica en la Modalidad de Educación a Distancia, Situación del Adulto en la Modalidad de Educación a Distancia, entre otras líneas, aparte de las líneas aprobadas por el Consejo Directivo de la UNA, es decir, hay que ver las líneas donde confluye la investigación que se lleva a cabo”. Informante Damaris.</p>	<p>La discusión de los hallazgos investigativos del docente con sus pares mediante espacios de encuentro (síncrono y asíncronos) la incorporación de los estudiantes en los equipos de investigación. La generación de proyectos con el medio socio-cultural de la UNA a través de sus centros locales, constituyen aspectos centrales para el posicionamiento de la universidad en el entorno. Esta categoría le asigna una preponderancia a las líneas y grupos de investigación gestados inicialmente en los estudios de postgrado en la UNA, fundamentalmente a las áreas de incumbencia de la Maestría en Educación a Distancia como programa pionero de este nivel y que han consolidado tanto áreas trabajo del personal académico y de investigación en la universidad como el desarrollo posterior de líneas y grupos de investigación (en áreas epistémicas institucionales) que han sido recientemente acreditadas.</p>
<p>Vivencias del investigador a partir de su praxis</p>	<p>Experiencia positiva</p>	<p>“yo soy una mujer de retos, me fui hacia el control de gestión. ¿Qué sucedió con el control de gestión?, como es un área de control yo aspiraba, como ya había hecho la pasantía en CORPOZULIA, yo pensaba que con mi pasantía allí esa gente me reconocía como una persona adulta, ya yo trabajaba en el INCE y una persona muy considerada y respetada en ese espacio en el lapso que pasé yo allí, sin embargo quien dirigía el control de gestión le parecía que era suficiente con que yo fuera una persona adulta y de la UNA, que eran las personas que llegaban a esos niveles consideraba que era muy importante”. Informante Mara</p> <p>“Yo hice un planteamiento del problema sencillito y solicité a la docente de aula permanente la posibilidad de dejarle ver su sistema de atención en aula, -” claro” me dijo yo no tengo problema”, otras maestras no quisieron que yo entrara en su aula a observar, ¿eso de una psicóloga aquí?... y bueno no comenzamos reflexionando y recapitulando cada clase: “Mira lo que pasó, presente el volumen de trabajo, entonces luego y le digo mira este aquí está esto a la Directora, y para mi sorpresa chica eliminaron el aula ese año. Yo estaba demostrando que el aula era eficaz, que era buena, que servía, que año nos quitaron el aula. Yo me sentí de lo peor, opté por quedarme callada la boca. Informante Naganagua”</p>	<p>Ahora bien, con respecto a las vivencias del investigador en su recorrido profesional, esta categoría fenomenológica refleja en los entrevistados un proceso evocativo y emotivo, tanto positivo como negativo, referente a la praxis investigativa que les ha correspondido vivir durante su trayectoria docente. Los discursos anteriores mostraron tanto las experiencias gratificantes como aquellas negativas en la labor investigativa de los docentes; prácticas que traspasan el ámbito de la UNA, pues estos sujetos se remiten necesariamente a experiencias antes de su ingreso a esta institución, pero que conforman el acervo experiencial de estos sujetos y que de alguna forma demarcan su praxis investigativa y su sistema de creencias sobre esta actividad que hoy día la realizan y la enseñan en la UNA, como ellos mismos señalan, con una actitud más abierta y madura. Para estos sujetos la praxis investigativa adquiere un sentido social en la medida en que puede ser divulgada, confrontada y compartida con sus pares; pero también es percibida como una actividad reveladora de anomalías y críticas, lo que muchas veces genera bloqueos de autoridad hacia los investigadores, generando frustración para estos individuos.</p>
<p>Experiencia negativa</p>	<p>Experiencia negativa</p>	<p>Experiencia negativa</p>	<p>Experiencia negativa</p>

<p>Propuestas y soluciones</p>	<p>Papel de las universidades</p>	<p>"Las Instituciones de Educación Superior tienen la función de formar investigadores, investigar para mejorar las condiciones de vida, lo ideal es que según las carreras, los profesores investiguen dentro de líneas para apoyar situaciones del país, la comunidad, detectar nuevas situaciones, o sea innovar....". Informante Adele.</p> <p>"De verdad la investigación en la UNA no se ha promovido como debería ser; esto desde lo institucional, quizás se relega a un segundo plano por los costos que implica". "Los esfuerzos que se hacen son muy individuales. En este momento con el proyecto del Programa Mérito al Investigador va a haber mucha motivación para investigar aquí en la UNA, a lo mejor será más fácil de aplicar que en el Programa de Estímulo al Investigador, no hay tanta población participando, y las oportunidades serán mayores". Informante Doris</p> <p>"En la UNA tiene que haber una proximidad entre lo que se genera en el ambiente investigativo de la Universidad y la realidad del desempeño laboral que es, desde mi punto de vista, donde se plantea la praxis como actividad predominante. Es decir, tiene que existir una comunicación, o desarrollar una forma de comunicación, entre el ámbito laboral y el educativo. Informante Joao</p>	<p>Esta categoría esencial derivada del análisis discursivo de las entrevistas emergió como el conjunto de apreciaciones y percepciones del docente-investigador sobre el papel (gestión, social y estímulo) que juega la UNA como contexto organizacional donde ejerce su praxis investigativa.</p> <p>En esta última categoría se expresa la forma en cómo es percibida la investigación en la UNA, los informantes mostraron que la universidad debe procurar a nivel externo establecer alianzas con el sector productivo y gubernamental para la promoción y articulación del conocimiento producido por sus investigadores a los fines de responder eficientemente a necesidades latentes; lo anterior implica que a nivel interno se apalancen acciones dirigidas a promover y priorizar las áreas investigativas (líneas y grupos) claves y estratégicas que no solo abarquen el interés del colectivo académico que ejerce esta labor, sino que se pueda conectar los intereses particulares con los institucionales.</p>
	<p>Escasa promoción</p>		
	<p>Universidad- ámbito laboral</p>		

La estructura global del fenómeno en cuestión expuesta en el gráfico 1 se corresponde con la reducción eidética (etapa 3-estructural: ubicación de temas y categorías esenciales) del método fenomenológico, lo cual permitió integrar una serie de componentes que expresan de manera estructural la constitución del foco problemático de interés, en términos de sus categorías esenciales.

Para el análisis de las categorías mostradas se utilizó la lógica del significado, la cual consistió en encontrar puntos de encuentros y divergencias entre los discursos textuales de los entrevistados, mediante un estudio comparativo de cada categoría y lo que revelan los datos de la investigación, en tanto proceso analítico de comprensión e interpretación de toda la información.

En esta etapa de estructuración global del fenómeno mediante la obtención de categorías esenciales o eidéticas, antecedida por la descripción de los protocolos, se logró la saturación y redundancia de las categorías (donde no emerge nada nuevo) que se complementa con el momento psicológico (introspección y reflexión de los entrevistados sobre su praxis investigativa) y la sociológica (significado social de su quehacer).

Esta caracterización global, a partir de las categorías esenciales y determinantes del fenómeno, es el insumo para la posterior reducción trascendental, es decir, se trata de relacionar la estructura global de la vivencia que produce la praxis investigativa para los sujetos entrevistados con el momento trascendental e intersubjetivo, producto de la fundición de casos y la comprensión exhaustiva.

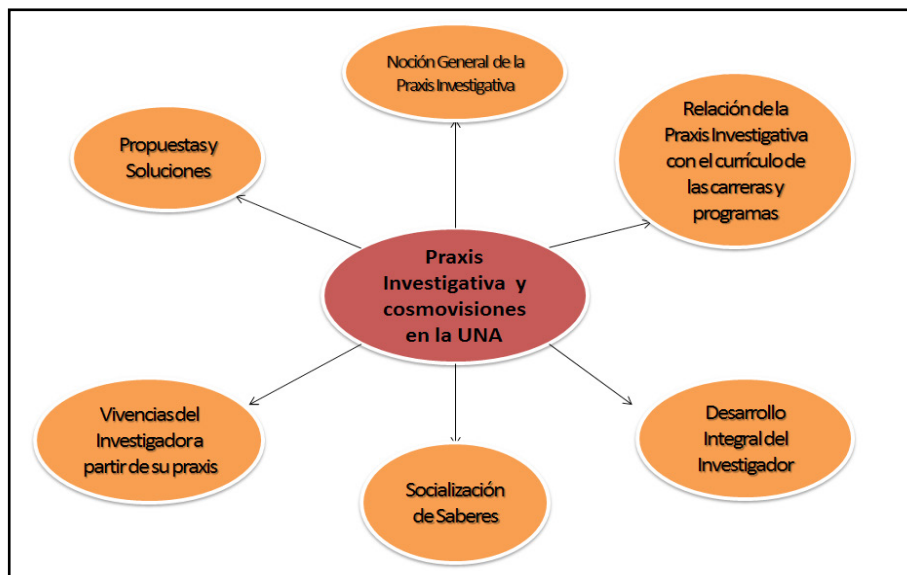


Gráfico 1. Estructura Global del Fenómeno

Estructuración trascendental del fenómeno

En este momento se practicó la reducción trascendental (etapas 3 y 4 del método), es decir, se pasó de un primer nivel a uno de mayor complejidad, denominado integrativo, donde se vuelve a revisar el contenido de las categorías para depurar aquellas que guardan similitud en cuanto a los significados que encierran, con el fin de fusionarlas con otras. De esta manera, se pudo aglutinar una estructura trascendental del fenómeno de la praxis investigativa en la UNA, contenida en la red semántica de estructuración trascendental (ver gráfico 2). De esta red semántica se desprenden dos aspectos fundamentales de análisis:

1. El primero tiene que ver con un hallazgo, según el cual no existe para los actores involucrados en este estudio una visión compartida del ser y hacer de la praxis investigativa, lo que se relaciona con la forma de gerenciar y operacionalizar la investigación a nivel institucional.
2. De manera paralela, se reconoce la necesidad de articular cada vez más la investigación con el currículo, no solo para identificar debilidades que actualmente presentan los planes de estudio, sino hacer uso de

la transversalidad como un mecanismo idóneo para la actualización permanente, la reflexión, la innovación curricular y la enseñanza de la investigación, destacando el papel de las líneas y grupos de investigación que han sido acreditados por la universidad.

Emergen en los discursos una racionalidad emotiva que da cuenta del acervo emocional y social del investigador que aprende a investigar y que puede ser conjugado con los componentes epistémicos y metodológico.

Los investigadores de la UNA, que fueron consultados, conciben su quehacer no solo desde el ser y hacer, sino desde el convivir y trascender, visualizan esta praxis como asunto trascendental que envuelve los planos subjetivos y colectivos en la producción de conocimientos, para lo cual es crucial la validación y socialización de los saberes con sus pares.

De esta forma, si bien existe una concepción tradicionalista de hacer investigación está emergiendo una más sistémica y abierta que reclama en el investigador integrar las funciones universitarias, haciendo uso de procesos cognitivos y emotivos que proyectan su acción hacia otros ámbitos.

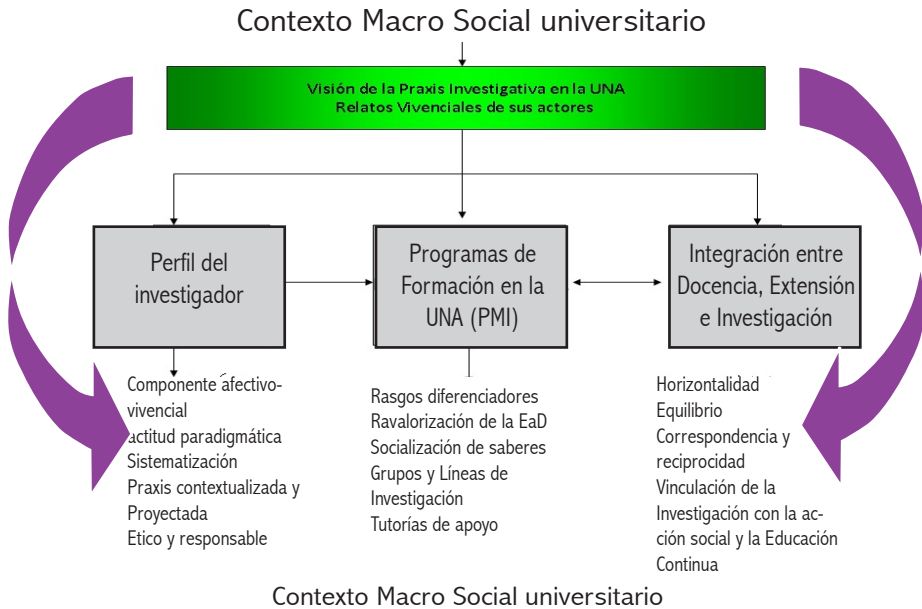


Gráfico 2. Red semántica de estructuración trascendental

Conclusiones

Se cierra este informe con las conclusiones derivadas, a partir de los descubrimientos identificados en la data, las teorías que sirvieron de soporte y la interpretación efectuada desde las visiones discursivas aportadas por los sujetos implicados y la triangulación elaborada. Dichas conclusiones no se asumen como permanentes y axiomáticas, más bien son puntos de arribo y, al mismo tiempo, espacios que abren nuevos intereses investigativos, que quizás van a requerir de comparaciones con otros contextos, actores y situaciones en el mediano plazo:

1. La estructura global de significados, asociada a la noción de investigación y su praxis en el contexto observacional o foco contextual del problema, se exteriorizó como una construcción social a partir del discurso de los sujetos-investigadores consultados, concepto entretejido como un proceso de carácter simbólico que involucró la integración de elementos de tipo racional-operativo, prácticos y de acción, organizacionales, socio-culturales, cognitivos y emotivo-vivenciales o experienciales.
2. La praxis investigativa deseable se presentó como una actividad fundamentalmente interactiva y simbolizada, pautada en gran medida por los modelos representacionales y cognitivos formados y arraigados en el sujeto-investigador y que orientan su accionar investigativo y docente, pero que al mismo tiempo mostró la necesidad de socializar el conocimiento producido dentro de la institución.
3. La investigación y su praxis se concibió y visualizó en sus actores como parte del proceso curricular, metodológico y epistemológico; pero es también una acción social que involucra la interacción de aspectos como la divulgación, aplicación y socialización del conocimiento en el espacio organizacional y observacional donde este es producido.
4. Las vivencias en formas de acervo experiencial mostradas por los sujetos consultados, desde una perspectiva fenomenológica, se manifestaron como experiencias positivas que le generan un grado importante de satisfacción y logro personal para la comunidad institucional y social a la cual pertenecen en cierto momento, lo que genera en el investigador proyecciones y aplicaciones hacia otras áreas como, por ejemplo, la asesoría académica y la actitud de emprender nuevas investigaciones

vinculadas al ensayo de teorías novedosas con aplicabilidad en diversos espacios. Las experiencias negativas expresadas por los sujetos entrevistados se relacionan con la escasa valoración de la praxis investigativa para quienes les corresponde tomar decisiones en esta área y a la carga emotiva que se le ha asignado a la enseñanza de la investigación, particularmente, las asignaturas que forman parte del componente de investigación de las carreras y programas, haciéndola ver como una actividad reservada para determinados perfiles de individuos y no como una acción social y académica imprescindible para la generación de conocimientos e innovaciones que se traducen en bienestar para el individuo y la sociedad. Ambos tipos de experiencias sobre la investigación a la cuales se pudo acceder con este estudio, se adicionan al sistema de creencias de dicha praxis que es compartido por sus sujetos en formas de significados y que modelan de alguna manera la trayectoria y la formación del docente-investigador. La madurez cognitiva mostrada por el investigador consolidado se presentó de acuerdo con la capacidad que tiene ese sujeto de vincularse, valorar y manejar otras perspectivas epistemológicas, como por ejemplo, la fenomenología y el paradigma emergente, selección que les otorga sistematicidad, integralidad e importancia del contexto y los grupos que les corresponde estudiar a profundidad.

5. Un elemento crucial de este estudio fue que el docente-investigador pudo reflexionar sobre el significado que representa la praxis investigativa, reconocer la interacción entre la teoría y la práctica de su hacer cotidiano, la epistemología y la metodología, su acción cotidiana y la institución, sus experiencias, motivaciones y creencias con respecto al rol que le corresponde desempeñar.

Referencias

Albornoz, O. (2010, enero). *Factores que influyen y condicionan la alta y baja tasa de productividad académica en América Latina y el Caribe. Análisis de la relación entre la producción y la productividad académica en función de los factores que la explican*. Caracas: UCV.

- Funke, G. (1987). *Fenomenología ¿Metafísica o método?* Traducción Mario Caimi. Caracas: Monte Ávila Editores.
- García, F. (1990). Perspectivas de la investigación social. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps), *El Análisis de la Realidad Social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad.
- García-Guadilla, C. (1991). Mirada al futuro a partir de una visión retrospectiva: el caso de la investigación sobre la educación superior en América Latina. *Nuevos Contextos y Perspectivas, 1*, 123-149.
- Gutiérrez, K. (2012). *Visión de la praxis investigativa desde la perspectiva docente en la Universidad Nacional Abierta: un abordaje desde la fenomenología*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Nacional Abierta. Disponible: <http://biblo.una.edu.ve> [Consulta: 2013, Enero 25]
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una fenomenología fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leal Ortiz, N. (2003). *Análisis Fenomenológico en Educación a Distancia. Documento Base, Línea de Investigación de la Maestría en Educación a Distancia*. Caracas: UNA.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Miquilena, L. (2005). La función investigativa del Profesor Universitario en las Universidades Públicas del Estado Zulia. *Informe de Investigaciones Educativas* [Revista en línea], XIX, 14-37. Disponible: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/view/80> [Consulta: 2013, Enero 25]
- Polanco, Y. (s/f). La Unidad Docencia-Investigación. *Revista Ciencias de la Educación*, [Revista en línea]. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-6.pdf> [Consulta: 2010, Julio 3]
- Ramírez, A. (2010). El estudiante universitario y las nuevas formas de producir conocimiento desde la complejidad. En *Investigación Transcompleja: de la disimplicidad a la transdisciplinariedad*. Aragón: Universidad Bicentenario de Aragón.
- Rosental, M.M. y Iudin, P.F. (2004). *Diccionario Filosófico*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Rusque, A. (2010). *De la diversidad a la unidad en la investigación educativa*. Caracas: Vadell Hermano.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. México: Paidós.
- Universidad Nacional Abierta. (1977). *Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta* [Documento en línea]. Disponible: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/124719.pdf> [Consulta: 2010, Julio 3]
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y PROGRESO: UNA MIRADA DESDE VENEZUELA

Rita Jáimez *

ritamje@gmail.com

(UPEL-IPC)

orcid.org/0000-0001-6420-1731

Recibido: 21/06/2015

Aprobado: 17/01/2016

RESUMEN

En este ensayo se revisa cómo la investigación se instauró en las universidades del mundo. Aunque hace énfasis en el ámbito universitario, valora la investigación como herramienta de aprendizaje en cualquier nivel educativo. Reconoce que, sin embargo, transformarse o ser docente-investigador exige el desarrollo no solo de habilidades investigativas sino también de otras asociadas con la ética y la escritura. Se detiene en el crítico escenario universitario venezolano para insistir en la importancia de esta actividad para impulsar el crecimiento individual y social.

Palabras clave: investigación; universidad; escritura; competencias.

RESEARCH, EDUCATION AND PROGRESS: A LOOK FROM VENEZUELA

ABSTRACT

In this essay is review the way in which the research is established in the universities of the world. However it emphasizes in the University field, distinguishes the importance of research as a tool of learning at all educational levels. Recognizing that, however, turn on or become a researcher-teacher requires not only development of investigative skills

* **Rita Jáimez.** Doctora en Lingüística General (Universidad Autónoma de Madrid). Miembro de la Academia Venezolana de la Lengua. Dirige actualmente el doctorado en Pedagogía del Discurso de la UPEL-IPC, Caracas. Es investigadora del IVILLAB. **Universidad de adscripción:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC).

but also of others associated with ethics and writing. It delves into the critical stage of Venezuelan University to insist on the importance of this activity for individual and social growth.

Key words: research; university; writing; competencies.

RECHERCHE, EDUCATION ET PROGRÈS: UNE VUE DE VENEZUELA

RÉSUMÉ

Cet essai examine la façon dont l'enquête a été créée dans les universités du monde. Bien que l'accent dans les universités, la valeur de la recherche comme un outil d'apprentissage dans tous les niveaux d'enseignement. Reconnaît, cependant, être transformé ou enseignant-chercheur exige non seulement le développement des compétences de recherche, mais aussi d'autres associés à l'éthique et l'écriture. Il arrête à la scène universitaire vénézuélienne critique à souligner l'importance de cette activité pour promouvoir la croissance individuelle et sociale.

Mots-clés: recherche; université; l'écriture; compétences.

INVESTIGAÇÃO, EDUCAÇÃO E PROGRESSO: A VISTA DA VENEZUELA

RESUMO

Este ensaio examina como a pesquisa foi estabelecida nas universidades do mundo. Embora enfatiza a nível universitário, destaca a pesquisa como uma ferramenta de aprendizagem em qualquer nível de educação. Reconhece também que ser, ou tornar-se em um pesquisador de ensino, exige que o desenvolvimento não só da investigação de habilidades, mas também de outras habilidades associadas com a ética e a escrita. Ressalta, o crítico estágio Universidade da Venezuela, para insistir na importância da atividade de pesquisa para estimular o crescimento individual e social.

Palavras-chave: pesquisa; universidade; escrito; competências.

Panorama general

Durante la evolución humana, hasta establecerse ya como especie *homo sapiens sapiens*, el sujeto abandonó el bosque o la intemperie para establecerse en albergues naturales o grutas y cuevas que lo protegían de temperaturas extremas, de alimañas y de otros peligros. Paulatina, progresiva pero indeteniblemente logró modificar estos espacios para confort y protección de los suyos y de sí mismo. Igual hizo con su indumentaria, alimentación y otros aspectos cotidianos (Diez Martín, 2009). Creen algunos estudiosos que unos ciento cincuenta mil años han transcurrido desde aquel entonces hasta el presente (Prieto, 2005). Lo cierto es que para mejorar su condición de vida, el *homo sapiens sapiens*, con mucha seguridad gracias al lenguaje articulado, tuvo consciencia de una necesidad, observó los recursos que tenía a la mano y ensayó con ellos hasta satisfacer esa urgencia y lo volvió a hacer en múltiples y diversos momentos superando, casi siempre, el estado anterior.

Tan importantes ensayos pueden considerarse como productos de investigaciones, aunque no científicas, porque ellas no se sistematizaron ni tampoco se divulgaron a la generalidad; sencillamente alguien ejecutaba una idea, si se equivocaba, la desechaba y volvía a intentarlo, y si acertaba, la repetía como remedio y, además, la transmitía a sucesivas generaciones. Pero, ese alguien no realizaba un informe y usaba como metodología esencial ensayar, errar, modificar y continuar hasta acertar. A esta forma de conocimiento, intuitiva, improvisada, desorganizada, imprecisa y flexible, los especialistas la han catalogado como conocimiento vulgar (Arias, 2012).

Hoy, a pesar de diversas excepciones, el género humano vive en ambientes artificiales, rodeado de múltiples artefactos que le hacen la vida menos forzada físicamente y, en algunos sentidos, más saludable. En general, los hogares de hoy son mucho más complejos, cuentan con habitaciones separadas, espacios destinados especialmente a la higiene, a la alimentación y al descanso. El progreso alcanzó tales grados que en este presente el hombre es, incluso, capaz de construir viviendas preparadas para enfrentar con mayor resistencia al movimiento sísmico violento y natural del planeta (Minke, 2001). Además, actividades cotidianas como el planchado, el desplazamiento y la comunicación son menos difíciles y manifiestan mayor alcance que las del ayer. Esta capacidad de modificar y optimizar los recursos para su bienestar le permitió a nuestra especie llegar al siglo XXI.

Estos últimos avances no son idénticos a los primeros, incluso, podríamos decir que son opuestos, aunque provienen de otros senderos, se fundamentan en investigación científica, esto es: de un estudio riguroso, organizado y llevado a cabo cuidadosamente (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). A esto, se le da el nombre de conocimiento científico (Arias, 2012). La persona humana en su andar desde sus orígenes hasta la actualidad pasó de producir progresos por intuición e improvisación a hacerlo por inducción o deducción, y a acompañarlo de rigurosidad, organización y divulgación. Cualquier tema es susceptible de abordarse desde esta perspectiva.

A través de investigaciones científicas se discute y podría disertarse sobre: ¿Existe o no el bosón de Higgs? (Casas y Rodrigo, 2012); ¿a qué se debe el nacimiento reciente de “bebés con cabezas muy pequeñas y cerebros dañados”?; ¿al virus del Zika, a la vacuna TdaP o a los pesticidas empleados en Brasil? (Cfr. Rappoport, 2016); ¿qué plantas pueden sustituir a medicamentos desaparecidos de los anaqueles de las farmacias venezolanas?; ¿cuál será la vía más expedita y constitucional para cambiar el gobierno vigente en Venezuela desde hace diecisiete años?; en los actuales momentos: ¿cuáles serán los índices de aceptación del presidente y de la Asamblea Nacional?; ¿cuál es el estatus real del aprendizaje de la lectura y la escritura en las aulas del país?; ¿son los celulares aliados o adversarios de los docentes?; ¿cómo se construye una bomba nuclear?; ¿cuál será la mejor arma química?; ¿cómo desarrollar el bioterrorismo?

En la enumeración precedente pueden distinguir investigaciones sobre las que nadie duda el gran aporte hecho a la humanidad de otras que podrían ponerse en tela de juicio, tales como las referidas a la carrera armamentística. Esto es así porque estas implican a un equipo de hombres inquiriendo para dañar, en algún sentido, a sus congéneres. Pero estas últimas disquisiciones se relacionan con la ética o iniciarían otras reflexiones o discusiones sobre cómo Hiroshima y Nagasaki fueron la solución más cruda a una guerra pero quizás evitó más desgaste y terror. No obstante, esas observaciones escapan a los objetivos de este ensayo en el que reflexionaremos sobre la investigación en los centros educativos, con énfasis en los universitarios. En este sentido, vale la pena cavilar sobre el rol que juega la investigación en las universidades.

¿Cuál es la condición sine qua non que amerita toda investigación para desarrollarse a plenitud? ¿En qué lugar debe ejecutarse? ¿Quiénes intervienen?

¿Quiénes las dirigen? ¿Son seres extraordinarios venidos de otro planeta y protegidos por una capa de super-poderes? A finales del siglo XX, práctica que se extiende a los inicios de esta centuria, la investigación se vinculó con empresas privadas, con un equipo que consiguió financiamiento o con una universidad. El motivo para que esto sea así es porque siempre pasará por la necesidad de financiamiento y por personal formado para ello.

Desde hace escasas décadas se especula si es o no la Universidad un lugar idóneo para el desarrollo de investigaciones. También se reflexiona sobre si hay consenso en torno a ello y desde cuándo la Universidad ha estado vinculada con la actividad investigativa. Orlor (2012) sostiene que la investigación se instaló de modo contundente en la Educación Superior cuando el ámbito pedagógico vivió la penetración de la corriente constructivista. Es decir, en la década de los setenta de la centuria pasada. A pesar de la polisemia educativa del término ‘constructivista’ (Coll, 1996), a partir de sus principios esenciales se valoró la praxis pedagógica como una actividad de adquisición del conocimiento. Esto es: un conocimiento que se construye, no que simplemente se hereda o se acepta. Queda claro no solo que la nueva concepción concebía a un estudiante activo, nunca pasivo, sino también que se podría aprender empleando la investigación como estrategia didáctica.

La visión constructivista de la educación se revalidó en 1998 con el *Informe Boyer (The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduates Education: A Blueprint for America's Research Universities)* que, si bien se elaboró considerando universidades de los Estados Unidos, tuvo tanta resonancia que transformó la orientación de la Educación Superior en varias partes del mundo: la mayoría de las universidades se centraron en fortalecer su práctica investigativa. El informe en cuestión, entre otros aspectos como la formación adecuada en cada materia, el disfrute de las artes y la necesidad de lo que hoy llamamos alfabetización académica (Cfr. Carlino, 2004 y 2013), contempló la pertinencia de aprender mediante la investigación en lugar de hacerlo a través de la mera transmisión teórica del conocimiento (Cfr. Rodríguez Gómez, 2001). De modo que tradicionalmente no hubo interés por reflexionar sobre la relación docencia e investigación, pero ahora sí (Tesouro y Puiggalí, 2015).

Sin embargo, esto no significa que nadie discuta el rol de la investigación en la Educación Superior. De hecho, este milenio encuentra varias posiciones.

Hay quienes impugnan el binomio investigación-docencia. Juzgan que el par de tareas es incompatible (Cfr. Orler, 2012). Asimismo, que no hay relación directa entre ser investigador y ser buen docente. Otros creen que sí debe mantenerse esta relación. Orler (2012) sistematiza tres maneras de entenderla:

1. La docencia es un medio de transmisión de conocimientos nuevos generados en las investigaciones; 2. Los modelos de enseñanza-aprendizaje a partir de la investigación permiten potenciar dicho proceso educativo; 3. La docencia y la investigación comparten una relación simbiótica en una comunidad de aprendizaje (p. 293)

Hasta aquí, hemos respondido dos de las tres preguntas planteadas: no hay consenso sobre si la Universidad es el lugar idóneo para desarrollar investigación, la necesidad de la conexión investigación-universidad se planteó a partir de las últimas décadas del siglo pasado y este siglo nos encuentra discutiendo sobre su factibilidad, ventajas y desventajas. Seguidamente, nos detendremos en el enfoque que viene acentuándose, el que respalda la Universidad como espacio para la investigación.

“Todo el mundo parece estar de acuerdo en que las universidades deben ser consideradas tanto instituciones de enseñanza como de investigación”, sostiene Sancho (2001, p. 42). Esta misma posición ya la habían asumido Mansfield y Lee (1996). Vidal y Quintanilla (2000) entre tanto señalan que en países como España, las universidades están mejor equipadas para efectuar investigación que las empresas. Nosotros sin negar que la investigación se efectúe en otros ambientes, defendemos que la investigación debe hacerse en la Universidad y que a esta se le puede equipar muy bien para que esta actividad se realice exitosamente. La Universidad, centro de enseñanza y aprendizaje, no solo puede generar productos que colaboren con la optimización de la vida humana, sino que también se esforzará por la formación de nuevos investigadores.

La carrera investigativa en las universidades ha penetrado tanto que en diversas partes del mundo estos centros de estudio buscan integrar a su plantilla de trabajo a docentes-investigadores porque con ellos crecerá su prestigio. Esto se debe a que, desde finales del siglo pasado, vienen apareciendo y consolidándose *rankings* universitarios que clasifican a los institutos. Son tablas elaboradas sobre la base de diversos criterios (premios, reconocimientos,

publicaciones, graduados, financiamiento, etc.) en las que se discriminan los centros de Educación Superior tal como se hace con cualquier campeonato deportivo, “se presentan en un formato de ‘tabla de ligas’, al igual que en las competencias deportivas, son listados del mejor al peor con base en un número de juegos ganados y perdidos” (Yoguez Seoane, 2009, p. 113). De acuerdo con Yoguez Seoane (2009), varios *rankings* incluyen entre sus criterios la investigación: *el ranking de Universidades del Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghai Jiao Tong (SJTU)*, *El ranking de las mejores universidades en Europa (CHE Excellence Ranking)*; *el ranking de universidades mundial (Professional Ranking of World Universities) ideado por La École des Mines de Paris – MINES ParisTech*; *el ranking de universidades en Australia*; *el ranking de las Universidades de Investigación en América* propuesto por *The Centre*. En estos índices la ecuación deportiva sería la siguiente: a mayor número de investigaciones, mayor número de juegos ganados. Quien más divulga investigaciones resulta campeón.

Este tipo de *rankings* y la desplegada realidad investigativa universitaria ha logrado también que en algunos centros educativos, docentes que no publican se hallen en desventaja con respecto a los docentes que sí lo hacen. De hecho, ya para el año 1998, Jenkinsa, Blackmana, Lindsaya y Paton-Saltzberg habían afirmado que los universitarios percibían que los docentes investigadores se caracterizaban por mayor solidez frente al conocimiento impartido que los no-investigadores. No obstante, esto no significa que la investigación sea exclusiva, que unos nacen con esa capacidad y que otros no. De hecho, cualquiera puede investigar y a ello se aprende o exige las mismas condiciones que aprender a andar en bicicleta. Es decir, solo exige horas de entrenamiento. Balbo (2008) propone dos competencias que deberían desarrollarse y que contribuyen en la formación del investigador: “Competencia investigativa 1. Identificar, formular y resolver problemas en contextos reales o simulados” (p. 10) y “Competencia investigativa 2. Generar y difundir conocimientos a partir de la investigación” (p. 11). Pero como Hamui Sutton (2010) creemos que estas horas de entrenamiento deben incluir, por un lado, comportamientos de naturaleza ética, tales como: despertar la curiosidad, la capacidad de asombrarse, la convicción de que vale la pena descubrir, la valoración del conocimiento y la necesidad de compartir lo hallado. Y por otro, una competencia de naturaleza distinta, vinculada más con la alfabetización académica, puesto que no es suficiente con querer

comunicar, también hay que saber hacerlo. Es decir, escribir los resultados de las investigaciones en lenguaje académico-científico. Sabemos que esta es una discusión y orientación reciente, pero que importantes aportes ha hecho en torno a la redacción de esta clase de discursos (Cfr. Rovetto, Taruselli, Zanucoli, y Caudana, 2014; Sánchez Upegui, 2011; y Morales, Rincón, Romero, 2005).

Caso Venezuela

Venezuela venía operando siguiendo estos parámetros y aparentemente continúa funcionando (o resistiendo) de ese modo. Las universidades tradicionales (Universidad Central de Venezuela, Universidad de los Andes, Universidad de Oriente, Universidad del Zulia, Universidad de Carabobo, Universidad *Simón Bolívar*, Universidad Centroccidental *Lisandro Alvarado*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, entre una decena más), creadas antes del ascenso al poder del gobierno actual (1998) consideran como ideal, inclusive, como obligación, que la docencia vaya de la mano con la investigación, no en vano, sus distintos *Reglamentos* distribuyen la carga horaria de los docentes en tres dimensiones: docencia, investigación y extensión; además, cuentan con tres tipos de unidades investigativas, las cuales se clasifican de acuerdo con la productividad y visibilidad alcanzada, de mayor a menor jerarquía, serían: instituto, centro y núcleo.

No obstante, en el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la universidad que forma a la mayoría de los docentes venezolanos desde 1936 y que cuenta con sedes y subsedes diseminadas a lo largo y ancho del país, advertimos algunas contradicciones asociadas con la relación docencia-investigación que ponen en tela de juicio el valor que se le otorga. Específicamente, si revisamos el artículo 6¹ que contiene el baremo usado para el ascenso², encontramos, por ejemplo, que una condecoración nacional

-
1. El hoy, Instituto Pedagógico de Caracas y sede principal, en aquella época comenzó a funcionar como Instituto Pedagógico Nacional (UPEL, s/f).
 2. Las universidades venezolanas contemplan cinco categorías, las cuales organizadas de menor a mayor son: instructor, asistente, agregado, asociado y titular. Hasta épocas recientes, este cambio de categorías implicaba tanto mejora financiera como mayor responsabilidad gerencial. En los últimos acuerdos contractuales el gobierno ha impuesto que a mayor ascenso se le asigne menor incremento salarial.

o internacional por la razón que fuere tiene un valor de 0.5, que un producto didáctico como una presentación en *power point* recibe igual puntuación y que también se computa con 0.5 una publicación en una revista indexada. Por otro lado, concurrir a un congreso como ponente o comunicador se traduce en 0.3, pero no hay gran diferencia en el cómputo por asistir sin reportar resultados de alguna investigación, puesto que esta asistencia se valoriza con 0.2 (UPEL, 1997). La igualdad del primer caso y la mínima diferencia del segundo colaboran en que interpretemos que la investigación no destaca como principal actividad a realizarse en la universidad pedagógica venezolana.

Pero las limitaciones de la investigación no acaban en el recinto universitario. El presente panorama nacional también la socava. Las universidades públicas venezolanas investigaban y venían editando revistas arbitradas e indexadas. Algunas de ellas, por ejemplo, *Letras*³, principal órgano divulgativo del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias *Andrés Bello*⁴ (IVILLAB) por su periodicidad, por la seriedad de sus arbitrajes y la solvencia de sus artículos, de acuerdo con datos suministrados por los editores actuales, se encontraba en los índices CLASE, Dialnet, LATINDEX, REVENCYT y SCIELO; mientras su edición impresa se enviaba a distintos centros de documentación de diversas partes del mundo, tales como: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Croacia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Madrid, México, Perú, Polonia, Puerto Rico, Rumania, Trinidad y Tobago y Estados Unidos. Sin embargo, ha venido perdiendo espacios porque desde 2009 el gobierno nacional no honra su compromiso financiero a pesar de que la revista se encuentra absolutamente solvente como lo atestiguan todos sus informes financieros. En la actualidad, resiste por mantener su visibilidad y el estatus alcanzado gracias a su periodicidad en la plataforma SCIELO. Estas mismas circunstancias castigan el resto de las revistas que se editan en las universidades públicas venezolanas.

-
3. Una detallada síntesis sobre el origen y progresión de esta revista puede consultarse en Pérez de Pérez (2004).
 4. Del Instituto Pedagógico de Caracas, antiguamente conocido como Instituto Pedagógico Nacional y núcleo iniciador de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Las universidades de las que venimos hablando son autónomas⁵ o funcionan como tales. Pero en el país existen otras que no lo son porque fueron creadas después de 1998 o porque, aunque son de fecha anterior, están administradas por alguna autoridad que representa al gobierno nacional, entre estas destacan: Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA) o la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). A pesar de lo que rezan sus reglamentos, en la práctica, funcionan centradas en horas de docencia. Salvo escasísimas excepciones, el profesor que labora en ellas está contratado únicamente para impartir horas de clases, la universidad no considera responsabilidades adelantadas por los docentes como la investigación. Obviamente, estos centros educativos trabajan con menor presupuesto y laboran con la cantidad de dinero que el gobierno nacional tenga a bien (o a mal) asignar⁶.

Ejemplificamos la crisis universitaria nacional con la intervención de Márquez (2016b), presidente actual de la Comisión Especial que analiza la crisis universitaria para la Asamblea Nacional. Sobre la escuela de medicina de la Universidad Central de Venezuela reporta que “es preocupante y crítico el estado de deterioro”. Agrega que la Escuela de Medicina Luis Razetti y el Instituto Anatómico José Izquierdo “reclaman atención inmediata que permita impartir una educación de calidad” (s/f). Esta realidad ha mantenido a la Educación Superior pública venezolana protestando. El año pasado el sector interrumpió sus clases entre julio y diciembre sin que se consiguiera nada relevante.

Desde inicios de este año y en el momento en que se redacta este artículo las diferentes casas de estudio de Educación Superior continúan exigiendo presupuesto adecuado para funcionar. El parafraseo de otra intervención de Márquez (20016a) confirma las impresiones preliminares:

-
5. Según el Artículo 9 de la *Ley de universidades*, esta clase de instituciones gozan de: “1. Autonomía organizativa, en virtud de la cual podrán dictar sus normas internas. 2. Autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesario para el cumplimiento de sus fines; 3. Autonomía administrativa, para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo; 4. Autonomía económica y financiera, para organizar y administrar su patrimonio”.
 6. Alfonzo (s/f), al igual que algunos representantes del gobierno nacional, expone cómputos que evidencian que la UCV recibe mucho más presupuesto que la UBV; sin embargo, olvida mencionar estos datos.

El presupuesto universitario es “absolutamente insuficiente”, y solo permitirá su función unos meses, (...) luego de reunirse con la Federación de Profesores Universitarios (FAPUV).

“Nosotros les hemos pedido todos los recaudos para el análisis y vamos a invitar al Consejo Nacional de Universidades y a la OPSU para en conjunto con ellos analizar el tema del presupuesto y la crisis universitaria, con el fin de dar respuesta a este problema y poder definir un presupuesto justo para las universidades y permitir un mínimo de funcionamiento de las casas de estudios superiores del país, en la docencia, investigación y extensión, ese es el objetivo de la Asamblea Nacional”.

Dijo que la Comisión Especial está considerando la crisis no solo de las universidades, porque está consciente de la situación “catastrófica” que están viviendo los venezolanos de escasez, desabastecimiento de alimentos y medicamentos y la crisis generada por la inseguridad. “Ante esta catástrofe nacional de la economía venezolana las universidades no escapan de esta realidad empeorando su crisis financiera”.

Destacó que la FAPUV no solo vino a la Asamblea Nacional hablar del déficit presupuestarios que están enfrentando las universidades, y sobre el precario salario de los profesores, sino también de la falta de insumo, recursos humanos por la fuga de profesores de talentos a otros países.

Plantea datos similares Stephany (2016), Secretaria de Actas de la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (FAPUV). Exponemos el resumen que la prensa digital hiciera de su intervención:

calificó la situación en las universidades de precaria. “Las estructuras están en condiciones “deplorables. Los programas de alimentación, becas y demás beneficios de la población estudiantil están en crisis y son insuficientes. Todo esto aunado a la inseguridad que se ha apoderado de los espacios universitarios. Los salarios no cubre la canasta alimentaria. No hay bibliotecas actualizadas laboratorios funcionales, ni tecnología apropiada ni modernizada para el trabajo académico.

Considera que el cerco económico contra las universidades impide su crecimiento, limita el trabajo de investigación, extensión y profundiza la inequidad social. “Las universidades venezolanas llevan años recibiendo el mismo presupuesto sin considerar la inflación, la reposición de cargos y la necesidad de crecer”.

No pueden negarse estas circunstancias que rodean (y acosan) a la investigación en el país. El caso menos perjudicado es el de ciencias sociales porque los investigadores mediante buscadores de la Internet pueden manejar nociones precisas sobre las últimas tendencias, pero este no es el escenario de las ciencias naturales ni de los estudios tecnológicos, ramas que sí están realmente afectadas, atascadas y en franco retroceso si consideramos que el conocimiento no se detiene. No hay materia prima en los laboratorios, en ellos se encuentran equipos que casi en su totalidad datan del siglo pasado. Las universidades que desarrollan carreras técnicas adquirieron sus últimos equipos hace más de un lustro. Este último hecho alarma porque quienes trabajan en el mundo de la informática todas las semanas alcanzan nuevos conocimientos, lo que significa que nuestros estudiantes aprecian, analizan y evalúan el funcionamiento de los equipos por las imágenes y los tutoriales que ofrece la Web. Por otro lado, los docentes que antes podían adquirirlos han visto mermados drásticamente sus sueldos, además, de no tener acceso a divisas.

El recorrido que acabamos de realizar, indica que estamos absolutamente de acuerdo con que investigar es una de las tareas fundamentales de la universidad. Sin embargo, en el caso de las universidades venezolanas circunstancias económicas y políticas están incidiendo negativamente en que se mantenga el binomio docencia-investigación, lo que, sin duda alguna, es realmente grave.

Reflexiones o compromisos futuros

¿Por qué parece tan natural el binomio investigación-docencia? Un docente-investigador que enseñe mediante la investigación no solo muestra a sus estudiantes nueva información, también la presentará de modo más creativo, no solo generará más motivación porque involucrará al estudiante en el proceso de creación o de descubrimiento, sino que podría contribuir en la formación de un nuevo investigador. Un docente-investigador, además de todas las ventajas mencionadas, puede producir conocimiento de gran utilidad para la sociedad, la ciencia y la tecnología. Si es químico, podría elaborar un fármaco; si es un pedagogo podría proponer una nueva forma de evitar la deserción escolar; si es ingeniero en sistema podría crear un nuevo artefacto comunicativo. Con todo razón, Hernández Sampieri *et al* (2010) aseveran que

La investigación es muy útil para distintos fines: crear nuevos sistemas y productos; resolver problemas económicos y sociales; ubicar mercados, diseñar soluciones y hasta evaluar si hemos hecho algo correctamente o no. Incluso, para abrir un pequeño negocio familiar es conveniente usarla. (p. xxvii)

A nuestro modo de ver, lo importante no es la investigación per se, lo determinante son los beneficios que recibe la humanidad con este proceso: el progreso. En palabras de los mismos autores: “cuanta más investigación se genere, más progreso existe; ya se trate de un bloque de naciones, un país, una región, una ciudad, una comunidad, una empresa, un grupo o un individuo” (p. xxvii). He aquí el porqué investigar. Debido a ello, muchos países, sobre todo, los del primer mundo, invierten significativas cantidades de dinero en investigación y en las universidades que más investigan. Sin embargo, esto no significa que únicamente en la universidad deba investigarse, también conviene que esta actividad se practique regularmente en niveles inferiores de sistema educativo. ¿Por qué? Porque podemos formar investigadores desde pequeños como enseñamos a andar en bicicleta.

Es fundamental para el desarrollo de un país que los docentes de todos los niveles educativos investiguen y que procuren formar investigadores. Extender la cultura de la investigación a través de la docencia significa acabar con tres mitos sobre la investigación científica: 1) Creer que la investigación es intensamente complicada y difícil; 2) pensar que la investigación “no está vinculada al mundo cotidiano” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010, p. xxvi) y, 3) juzgar que solo los superdotados pueden realizar investigación y publicar.

Con la extensión de la cultura investigativa y la desmitificación de estos tres aspectos, los países menos desarrollados o no-desarrollados podrían iniciar su marcha hacia el progreso. Tanto docentes como escolares comprenderían que cualquier mortal puede generar conocimiento y que los educadores no tienen por qué ser meros repetidores de conocimiento generado por otros. Investigando en todos los campos con los equipos idóneos, los maestros venezolanos, por ejemplo, no tendrían que esperar que otro lo diga *para repetir* que nuestra galaxia está integrada por nueve planetas; luego aguardar *para reproducir* que

son ocho planetas porque Plutón ya no lo es y, finalmente, *reiterar* las nuevas conclusiones que señalan que Plutón es un planeta enano (elmundo.es, 2006).

El docente puede lograrlo o intentarlo a través de la integración constructivismo y visión ausubeliana del aprendizaje porque esta revaloriza el vínculo docencia e investigación. El aprendizaje basado en la experiencia en el que se puede asociar o integrar conocimiento viejo, vulgar y conocimiento nuevo, científico. Ausubel (s/f) en este documento opone el aprendizaje mecánico del aprendizaje por descubrimiento. Este último es significativo por la diversidad de conexiones que realiza el aprendiz, cosa que es factible en el conocimiento que se adquiere cuando el sujeto está involucrado en una investigación. Adicionalmente, si el docente es investigador debería conducir con menos tropiezos este modo de aprender. De esta manera, el estudiante estará en contacto con los últimos avances de la materia, puesto que el docente está investigando sobre ellos, conoce los autores, identifica las tendencias, discrimina los acuerdos y desacuerdos, lo que podría coadyuvar en un proceso de aprendizaje más crítico, por supuesto, siempre y cuando el docente-investigador resista a imponer su propia visión de los hechos.

Definitivamente, en este nuevo mundo, en el que el avance de la ciencia no pierde el paso, en el que se marcha vertiginosamente hacia el futuro con nuevas tecnologías, en el que los conocimientos tecnológicos recién sistematizados son viejos a los pocos meses, es fundamental que el docente investigue y conduzca a sus estudiantes por el camino de la interrogación.

Referencias

- Alfonzo, M. (s/f). *¿Asfixia a las universidades el presidente Maduro?: mitos y realidades* [Documento en línea]. Disponible: <https://ensartaos.com.ve/2015/05/29/articulo/43161?page=4> [Consulta: 2015, Enero 29]
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- Ausubel, D.P. (s/f). *Teoría del aprendizaje significativo* [Documento en línea]. Disponible: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf [Consulta: 2015, Diciembre 16]
- Balbo, J. (2008). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ucv.ve/fileadmin/>

user_upload/vrac/ documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Balbo_josefina.pdf [Consulta: 2015, Febrero 17]

- Casas, A. y Rodrigo, T. (2012). *El bosón de Higgs*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Carlino, P. (2004). Alfabetización Académica: un cambio necesario. Algunas Alternativas Posibles. *Revista Venezolana de Educación, Educere* [Revista en línea], 6(20), 409-420. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf> [Consulta: 2015, Marzo 17]
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa* [Revista en línea], 18(57), 355-381. Disponible: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf> [Consulta: 2015, Diciembre 16]
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología* [Revista en línea], 69, 153-178. Disponible: <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9094/11604> [Consulta: 2015, Abril 8]
- Diez Martín, F. (2009). *Breve historia del Homo Sapiens*. Madrid: Nowtilus.
- Elmundo.es. (2006, 28 Agosto). Plutón deja ser considerado planeta tras el acuerdo de la comunidad astronómica internacional. *El Mundo* [Periódico en línea]. Disponible: <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/08/24/ciencia/1156425985.html> [Consulta: 2015, Febrero 8]
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hamui Sutton, M. (2010). Ethos en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud. *Revista de la educación superior* [Revista en línea], 39(154), 51-74. Disponible: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n154/v39n154a3.pdf> [Consulta: 2015, Febrero 8]
- Jenkinsa, A., Blackmana, T., Lindsaya, R. y Paton-Saltzberg, R. (1998). Teaching and research: Student perspectives and policy implications, *Studies. Higher Education*, 23, 127-141.
- Lavoz. (2015, 14 Julio). Por qué Plutón es un planeta enano. *La Voz* [Periódico en línea]. Disponible: <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/por-que-pluton-es-un-planeta-enano> [Consulta: 2015, Septiembre 8]

- República de Venezuela. (1970). Ley de Universidades. Disponible: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/asesoria_juridica/Ley_de_Universidades.pdf [Consulta: 2015, Septiembre 8]
- Mansfield, E. y Lee, J.Y. (1996). The modern university; contributor to industrial and recipient of industrial R&D support. *Research and polity*, 25,1047-1058.
- Márquez, E. (2016a, 21 enero). *Es urgente resolver insuficiente presupuesto universitario* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.lapatilla.com/site/2016/01/21/enrique-marquez-es-urgente-resolver-insuficiente-presupuesto-universitario/> [Consulta: 2016, Enero 21]
- Márquez, E. (2016b, 10 febrero). *Facultad de Medicina de la UCV es el reflejo de la crisis universitaria* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.lapatilla.com/site/2016/02/10/facultad-de-medicina-de-la-ucv-es-el-reflejo-de-la-crisis-universitaria/> [Consulta: 2015, Febrero 10]
- Minke, G. (2001). *Manual de construcción para viviendas antisísmicas de tierra* [Documento en línea]. Disponible: http://sistemamid.com/panel/uploads/biblioteca/2014-08-31_06-39-21109057.pdf [Consulta: 2015, Febrero 8]
- Morales, O. A., Rincón, Á.G. y Tona Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *La Revista Venezolana de Educación, Educere* [Revista en línea], 9(29), 217-225. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200010 [Consulta: 2015, Febrero 8]
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* [Revista en línea], 19, 289-301. Disponible: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/19/docencia-investigacion-una-relacion-antagonica-inexistente-o-necesaria.pdf [Consulta: 2015, Febrero 8]
- Pérez de Pérez, A. (2004). Del Boletín de 1958 a Letras 2004 y más allá. *Letras* [Revista en línea], 68, 15-46. Disponible: <http://150.187.145.37/db/LetrasN68A04.pdf> [Consulta: 2015, Febrero 8]
- Prieto, C. (2005). *Cinco mil años de palabras*. México: FCE.
- Rappoport, J. (2016, 29 enero). *Zika: el fraude y la operación encubierta continúan* [Documento en línea]. Disponible: <https://detenganlavacuna.wordpress.com/2016/01/29/zika-el-nuevo-fraude> [Consulta: 2016, Febrero 8]
- Rovetto, F. L., Taruselli, M.V., Zanucoli, M. y Caudana, L. (2014). Los desafíos de aprender a investigar en la Universidad. La alfabetización académica como

- problema y como solución. *Revista digital AKADÈMEIA* [Revista en línea], 5(1), 1-14. Disponible: http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2014/08/02_Desaf%C3%ADos-de-investigar-en-la-Universidad-version-final_6_tablas.pdf [Consulta: 2015, Febrero 8]
- Rodríguez Gómez, R. (2001). El debate internacional sobre la reforma de la educación Superior. Perspectivas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada* [Revista en línea], 7, 339-356. Disponible: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec07/reec0713.pdf> [Consulta: 2015, Febrero 8]
- Sánchez Upegui, A.A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Universidad Católica del Norte.
- Sancho, J.M. (2001). *Estat de la qüestió de la recerca educativa des d'una perspectiva internacional, europea i catalana*. I Jornades Interdepartamentals de Recerca Educativa. Facultat de Ciències de l'Educació-Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña, España.
- Stephany, K. (2016, Enero 21). *Enrique Márquez: es urgente resolver insuficiente presupuesto universitario*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.lapatilla.com/site/2016/01/21/enrique-marquez-es-urgente-resolver-insuficiente-presupuesto-universitario/> [Consulta: 2015, Febrero 29].
- Tesouro, M. y Puiggali, J. (2015). La relación entre la docencia y la investigación según la opinión del profesorado universitario. *Procedia, Social and Behavioral Sciences* [Revista en línea], 196, 212-218. Disponible: http://ac.els-cdn.com/S1877042815040173/1-s2.0-S1877042815040173-main.pdf?_tid=6bce11f2-de3d-11e5b8ea0000aacb361&acdnat=1456679288_513e3b66fc6a5408e15a3150b0d96a00 [Consulta: 2015, Febrero 8]
- UPEL. (1997). *Reglamento del personal académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Resolución N° 97-181-137. Caracas: Autor.
- UPEL. (s/f). *Historia del IPC*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ipc.upel.edu.ve/index.php/lainstitucion/historia-del-ipc> [Consulta: 2015, Febrero 29]
- Vidal, J. y Quintanilla, M.A. (2000). The teaching and research relationships within institutional evaluation. *Higher Education*, 40. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Yoguez Seoane, A. (2009). ¿Cómo se evalúan las Universidades de Clase Mundial? *Revista de la educación superior*, 38(150), 113-120.

Árbitros	Institución
Audy Salcedo	Universidad Central de Venezuela (UCV)
Beatriz Tancredi	Universidad Nacional Abierta (UNA)
Jefferson Martínez	Universidad Central de Venezuela (UCV)
Jorge González	Universidad “Simón Bolívar” (USB)
Lidia Ruiz	Universidad de Los Andes (ULA)
Lucy Bracamonte	Universidad Central de Venezuela (UCV)
María Martín	Universidad Nacional Abierta (UNA)
Pedro José Salinas	Universidad de Los Andes (ULA)
Pedro López Roldán	Universidad Autónoma de Barcelona (UBA)
Pedro Rivas	Universidad de Los Andes (ULA)
Tulio Ramírez	Universidad Central de Venezuela (UCV)
Víctor Inciarte	Universidad del Zulia (LUZ)
Yetzabeth Pérez	Universidad Nacional Abierta (UNA)
Douglas Izarra	UPEL-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Hernán Hernández	UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas
Jenny Fraile	UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda “J.M. Siso Martínez”
Luisa Rodríguez	UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas
María Eugenia Carrilo	UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda “J.M. Siso Martínez”
Rosario Suárez	UPEL-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Sonia Bustamante	UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda “J.M. Siso Martínez”

NORMAS PARA PUBLICAR EN LA REVISTA *INVESTIGACIÓN y POSTGRADO*

Los artículos enviados a la revista *Investigación y Postgrado* de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador deben ajustarse a los siguientes parámetros:

Aspectos generales

1. Podrán ser publicados todos los trabajos realizados por investigadores nacionales o extranjeros, siempre y cuando reúnan los criterios de calidad científica requeridos.
2. En la revista *Investigación y Postgrado* se incluirán artículos relacionados con investigaciones culminadas, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones educativas, productos de la elaboración de trabajos de grado, tesis de ascenso o proyectos institucionales. Los trabajos presentados deben ser un **aporte para el campo de las ciencias sociales**, con énfasis en la educación.
3. Sólo serán admitidos trabajos **originales e inéditos**. Es decir, los artículos no pueden haber sido publicados a través de ningún medio impreso ni electrónico (CD Room, internet).
4. No se aceptarán artículos con más de cuatro autores.
5. **Todo artículo será sometido a un riguroso proceso de arbitraje** (sistema: **Doble Ciego**). La evaluación del artículo se hará conforme a criterios de: originalidad, pertinencia social, actualidad, aportes, rigurosidad científica y cumplimiento de las normas editoriales establecidas.
6. Es importante resaltar que la **consignación del trabajo no implica compromiso alguno de publicación**. Esta solo será efectiva a través de la aprobación del Comité de Arbitraje y se le notificará al autor o autores a través de un correo electrónico.

7. El Comité Editorial se reserva el derecho de solicitar a los investigadores e investigadoras, cuyo artículo haya sido aprobado a través de una carta de aceptación, realizar nuevas modificaciones. **Tener una carta de aceptación del artículo no excluye a los autores/as de realizar modificaciones en el artículo a solicitud del Comité Editorial.**

Identificación del (los) autor(es)

8. Se recomienda que el número de investigadores co-autores del artículo no sea superior a cuatro, de ser mayor solo aparecerán en la revista los primeros cuatro.
9. El artículo en original debe incluir en el encabezado: el título, el nombre del autor (es), el grado académico alcanzado y el nombre de la institución a la que pertenece (n), números telefónicos (hab. y cel.), dirección y correo(s) electrónico(s).
10. Es indispensable presentar una carta dirigida al Comité Editorial en la que:
 - a) Autoriza a la revista *Investigación y Postgrado* para que publique el artículo.
 - b) Se dé fe de la originalidad del artículo y de ser autor(es-as) intelectual(es) del mismo.
 - c) Se señale que el artículo consignado no ha sido presentado -en paralelo- a otra publicación.
11. Es necesario consignar una constancia o credencial que confirme la adscripción a la universidad o centro de investigación, tal como lo especifica en el artículo.

Forma y preparación de manuscritos

12. La longitud del trabajo puede variar entre un mínimo de doce (12) y un máximo de veinticinco (25) cuartillas.
13. En el caso de la consignación personal del artículo ante la Coordinación del Programa Nacional de Promoción y Difusión de la Investigación: debe ser presentado en original y tres copias, en papel bond (base 20), tamaño

carta, a un espacio acompañado del soporte digital correspondiente. Las copias no deben incluir los datos de identificación del autor o autores.

14. Los trabajos consignados vía correo electrónico (e-mail) deben contener los siguientes aspectos formales: fuente: Time New Roman; estilo de fuente: normal; tamaño de la letra: 12; interlineado: sencillo; márgenes del digital: 3 cm. Los gráficos y fotos preferiblemente en formato JPG.
15. Los informes de investigación deberán seguir el esquema que se presenta a continuación:
 - a) Resumen
 - b) Introducción
 - c) Marco teórico o revisión bibliográfica
 - d) Metodología o procedimientos
 - e) Resultados, análisis e interpretación
 - f) Conclusiones
 - g) Implicaciones pedagógicas
 - h) Referencias bibliográficas
16. Para la presentación de revisiones bibliográficas, disertaciones o producción teórica se utilizarán las siguientes pautas: a) resumen (palabras clave), introducción, desarrollo y referencias.
17. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse incluidas en el artículo y con especificación de su número, título y fuente. Las fotos o imágenes deberán tener un tamaño no mayor de 127 X 173 mm (formato JPG).
18. Debe evitarse el uso de notas al pie de página. De ser necesario, ubicarlas al final del artículo.
19. Las normas de redacción, presentación, gráficos, uso de citas, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse estrictamente a las normas del *Manual de trabajos de grado, de especialización, maestría y tesis doctorales de la UPEL* (2013). En el caso de los investigadores internacionales deberán ceñirse a las normas APA (American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6a. ed.). Washington, DC: Author).

Resumen

20. El resumen del artículo debe elaborarse con un mínimo de 100 y un máximo de 150 palabras. El mismo debe estar acompañado por la versión en inglés, francés y portugués (opcional).
21. Las palabras clave del artículo deben señalarse al final de cada uno de los resúmenes.
22. El resumen debe contar con los siguientes aspectos: a) tema; b) objetivos o propósitos; c) metodología; d) conclusiones o implicaciones pedagógicas.

Citas textuales

23. Toda cita de libro (s), autor (es) o revistas debe estar obligatoriamente referenciada. Las citas textuales superiores a 40 palabras deberán separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda (5 cm.).
24. La identificación debe contemplar el apellido/s del autor de dicho texto, inicial del nombre, título del libro y año de la publicación y página/s de las que se ha extraído la cita, todo ello entre paréntesis. En el caso de las fechas se deben seguir las siguientes indicaciones: los años calendarios deben ir sin punto (1999, 1987, 2002, etc.) y las cronologías con punto en el mil (ejemplo: 10.450 años AP, 1.500, aC, etc.).

Referencias (libros y revistas)

25. Las referencias bibliográficas deben ubicarse después de las conclusiones. No se debe olvidar que en todos los casos se debe colocar la sangría francesa. El orden de presentación de **los datos del libro** debe ser el siguiente: apellido del autor, inicial del primer nombre, título del libro en cursiva, seguido por un punto (.), ciudad, dos puntos (:), y, finalmente, el ente editorial o impresor. En caso de tres o más autores deben colocarse todos los apellidos y su respectiva inicial. Por ejemplo:

Tedesco, I. (2004). *Urdimbre estética, social e ideológica del indigenismo en América Latina*. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

En el caso de artículos en publicaciones periódicas (revistas, *journal*), la forma de presentación es la siguiente: apellido y coma (,), inicial del nombre y punto, más la conjunción y, año de la publicación entre paréntesis seguido de punto, título del artículo y punto (sin letra cursiva),

título de la publicación en letra cursiva y coma; año de la publicación entre paréntesis el N° de la revista y coma.

Rodríguez, A. y Bustamante, S. (2000). Las ideas rectoras de la educación técnica en el proceso histórico de Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 15(2), 167-187.

Publicaciones digitales

26. Se incluyen tanto las versiones digitalizadas de publicaciones periódicas impresas, como las publicaciones electrónicas (revistas, *journal*). Para registrar libros extraídos de fuentes electrónicas, el procedimiento será el siguiente:

En el caso de los libros. El orden de presentación de los datos del libro es muy parecido al impreso, pero se agregan algunos elementos que hacen referencia a esta versión digital. Éstos se describen a continuación: primero Apellido completo del autor, sólo con la letra inicial mayúscula, letra inicial del nombre. (fecha). *Nombre del libro en cursiva* [Libro en línea]. Nombre del ente editorial o casa editora si el libro ha sido publicado, ciudad en la que fue publicado, en caso de conocerse. Disponible: dirección electrónica en la que está alojado el libro [Consulta: año, Mes y día]

Ejemplo:

Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido [Libro en Línea]. Siglo XXI Editores, Buenos Aires. Disponible: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf> [Consulta: 2007, Octubre 7]

En el caso de las publicaciones periódicas, la forma de presentación es la siguiente: Inicial en mayúscula del apellido completo, coma (,), inicial del nombre. (fecha). Título del artículo. *Nombre de la publicación en cursiva*, [Revista en línea], volumen (número), páginas en el caso de que existan. Disponible: dirección electrónica [Consulta: año, Mes y día]

Ejemplo:

Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, el yo, y las emociones. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, [Revista

en Línea], 5(3), 497-534. Disponible: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espannol/Art_13_206.pdf [Consulta: 2008, Enero 17]

Aceptación del artículo

27. El trabajo aceptado que tenga observaciones, según el criterio de los árbitros, será devuelto a su autor o autores para que se realicen las correcciones pertinentes. Una vez revisado por el autor, debe ser entregado al Consejo Editorial de la revista *Investigación y Postgrado* en un lapso no mayor de 30 días.
28. El trabajo no aceptado será devuelto al autor o autores con las observaciones correspondientes. El mismo no podrá ser arbitrado nuevamente.
29. Queda entendido que, una vez enviado el artículo a la revista e iniciado el arbitraje, el autor acepta este proceso y, en consecuencia, se compromete a publicarlo solo en *Investigación y Postgrado*.

Envío del artículo

30. El artículo debe ser enviado a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL, Coordinación del Programa Nacional de Promoción y Difusión de la Investigación, ubicada en la Av. Sucre, Parque del Oeste “Alí Primera”, Catia, Parroquia Sucre, Distrito Capital. Teléfono: (0212) 8060076/806.00.69, Apartado 2939, Caracas 1010. Correos electrónicos: investigacionpostgrado.revista@gmail.com; ivettebriceno@gmail.com; solorzanotherain@hotmail.com. Sitio Web de la revista: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost>.

INTRUCCIONES A LOS ÁRBITROS

Indicaciones generales:

- * Es importante resaltar que los árbitros o evaluadores dan orientaciones importantes a los autores en las que debe estar presente la función educadora o formadora, pues la idea es que los investigadores puedan beneficiarse de los comentarios y recomendaciones recogidos en la evaluación, aunque la decisión de la revista (y del comité de arbitraje) sea no publicar el trabajo. Se sugiere argumentar los juicios y suministrar comentarios sobre el artículo de manera tal que sea posible decidir sobre su publicación en la revista.
- * En este sentido, siempre que sea posible, es deseable informar cómo se puede o se podría corregir un problema. Por lo tanto, las observaciones deben ser específicas debido a que serán enviadas al autor(es) para orientarlo(s) en las correcciones del artículo.
- * Es también importante sugerir cambios que eliminen ambigüedades y/o aclaren el significado del texto.
- * Otros aspectos a considerar en la evaluación del artículo son las referencias bibliográficas, los gráficos y los cuadros que se incluyan en el trabajo. Con relación a las referencias deben ser presentadas de acuerdo con las normas de publicación de la revista *Investigación y Postgrado*. Con respecto a los gráficos y los cuadros hay que observar su relevancia y su adecuación.

En anexo se presenta la hoja de evaluación que servirá como instrumento básico para el arbitraje del artículo

HOJA DE EVALUACIÓN

I. Estructura del artículo

TÍTULO DEL ARTÍCULO

FECHA DE ENVÍO:

FECHA DE DEVOLUCIÓN:

Resumen. Es importante observar si el resumen posee los siguientes elementos:

- a) Objetivo
- b) Propósito de la investigación
- c) Síntesis de la metodología utilizada
- d) Fases comprendidas en el desarrollo del trabajo

e) Conclusiones. Coherencia entre los objetivos y las conclusiones

Comentarios:

APRECIACIONES SOBRE SU CALIDAD

Teoría o revisión bibliográfica

Planteamiento del problema

Objetivos:

¿Se presentan y definen adecuadamente?

Comentarios:

Metodología

* ¿Permite el diseño del estudio alcanzar los objetivos planteados?

* ¿Se describe suficientemente el ámbito, población y muestra utilizada en el estudio?

* ¿Son adecuados para los objetivos?

* ¿Se describen suficientemente las herramientas utilizadas para recoger la información? ¿Son adecuadas para los objetivos? ¿Es adecuado el análisis estadístico realizado?

Comentarios:

Resultados:

¿Son creíbles?

¿Se ha seleccionado adecuadamente la información a presentar?

¿Los datos presentados son relevantes o innecesarios?

Comentarios:

Interpretación y discusión de resultados

La discusión ¿está debidamente referida a lo encontrado en el trabajo?

Comentarios:

Implicaciones (teóricas y prácticas)

Comentarios:

Conclusiones

* Interpretación y conclusiones:

* ¿Se derivan adecuadamente de los datos presentados?

- * ¿Se valoran los resultados del estudio en comparación con otros trabajos?
- * ¿Se sugieren las implicaciones del trabajo para la investigación futura en su campo?

Comentarios:

Referencias bibliográficas:

- * Confiabilidad
- * Actualidad
- * ¿Están referenciadas según el Manual de la UPEL o las normas APA
- * ¿Hay alguna omisión importante? ¿Son insuficientes? ¿Son innecesariamente numerosas?

Comentarios:

Marque una equis (X) en A, para un nivel alto (o máximo), en B para un nivel medio (o intermedio) y en C para un nivel bajo (o mínimo):

Cualidades apreciables	A	B	C
Pertinencia social			
Actualización bibliográfica			
Argumentación			
Calidad científica			
Citas (fidelidad, suficiencia)			
Vigencia del tema			

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Sugiero su publicación sin modificaciones	()
Sugiero su publicación con modificaciones de fondo y forma	()
Sugiero su publicación con modificaciones de fondo	()
Sugiero su publicación con modificaciones de forma	()
No publicable	()