

Formación en investigación pedagógica y enseñanza reflexiva en la educación universitaria

Training in pedagogical research and reflective teaching in college education

Josefina Balbo

josefinabalbo@hotmail.com

balbojosefina@gmail.com

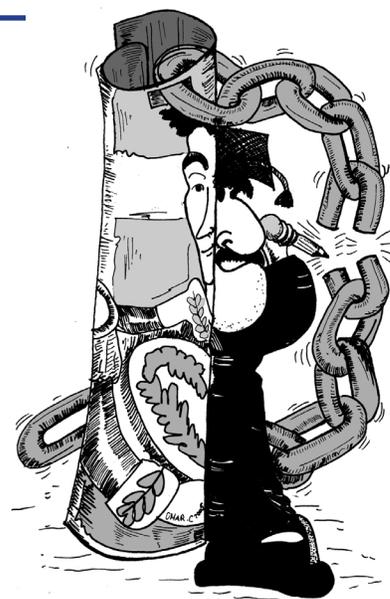
Universidad Nacional Experimental del Táchira

Departamento de Ciencias Sociales

San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela

Artículo recibido: 01/11/2019

Aceptado para publicación: 12/01/2020



Resumen

En este artículo se exponen las concepciones y experiencia de profesores universitarios sobre investigación pedagógica. Sustentado en la teoría de la complejidad, en las nociones de competencias investigativas pedagógicas y en la práctica docente reflexiva, se desarrolló un estudio cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y la fenomenología como método; se aplicó una entrevista en profundidad a cuatro profesores de tres universidades públicas venezolanas. Los hallazgos muestran la desvinculación entre la docencia y la investigación. Se manifiesta la necesidad de formación continua que fortalezcan las competencias investigativas pedagógicas de los profesores, para favorecer y consolidar una enseñanza reflexiva.

Palabras clave: formación docente, investigación pedagógica, enseñanza reflexiva, educación universitaria.

Abstract

This paper exposes the conceptions and experience of college professors on pedagogical research. Based on the theory of complexity, on the notions of pedagogical research competencies and on reflective teaching practice, a qualitative study was developed, under the interpretive paradigm and phenomenologic method. An in-depth interview was applied to four professors from three Venezuelan public universities. The findings show the separation between teaching and research. The need for continuous training that strengthens the pedagogical research competencies of the professors is manifested, to favor and consolidate a reflexive teaching.

Keywords: Teacher training, pedagogical research, reflective teaching, college education.

Introducción

Las investigaciones que se realicen en el ámbito educativo deben estar orientadas no solo a acrecentar el conocimiento en la disciplina impartida por los docentes, sino también a “repensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar, de la práctica o la formación docente” (Achilli, 2004, p. 21); es decir, la indagación en el área educativa, así como su lógica y objetivos, deben estar orientados al proceso de construcción de una problemática pedagógica, que supone la complejidad de activar la enseñanza, a partir de la investigación que se realice en el aula.

Para alcanzar esto, se debe formar a los docentes en investigación sobre el área educativa, para que en sus prácticas incorporen una reflexión epistemológica y teórica que la respalde, y de esta forma superar la ejecución y consideración exclusivamente de técnicas y procedimientos tradicionales que representan un limitado aporte para transformar la realidad de aula (Sandín, 2013). De esta manera se destaca la importancia de la investigación pedagógica, la cual consiste en que los docentes universitarios, independientemente del área disciplinar, se aboquen a estudiar su práctica pedagógica como actividad autorreflexiva (Cf. Acosta, 2014; Gimeno y Pérez, 1997; Torello, 2011), a definir su espacio intelectual, a indagar sobre el currículo, sobre los métodos de enseñanza y sobre los factores inherentes al acto educativo (Restrepo, 1996).

En otras palabras, vincular investigación y pedagogía implica mirar de forma crítica la práctica docente diaria con intencionalidad y sistematicidad, para convertirla en un ejercicio de investigación cotidiano. Y estas acciones, sin duda, perfeccionarían los procesos pedagógicos en la educación de los alumnos (Hillaraza, 2012), mejorarían la práctica pedagógica y la calidad de la educación (LaTorre, 2008).

Sin embargo, el proceso de formación en investigación pedagógica como fundamento para mejorar la práctica de la enseñanza a nivel universitario, parece distanciarse de lo esperado, pues es posible percibir situaciones como las descritas por Ruíz y Rojas (2001), cuando indican que “la influencia de la investigación sobre la educación superior es demasiado débil” (p.178); razón por la cual plantea la separación que existe entre enseñanza y la investigación, con estructuras casi siempre desvinculadas, que poco implican modificación en sus prácticas formativas.

La universidad venezolana no escapa de la realidad, es común encontrar carencias pedagógicas en los docentes, mínima articulación entre la investigación y la docencia y escasa investigación orientada a cuestionar, comprender y transformar el acto educativo. Las posibles causas son la actual crisis económica y política de Venezuela, y, por ende, los recortes presupuestario que han afectado directamente la investigación y la formación docente (Cf. Martínez, 2017); así como también, unas políticas poco claras e inestables sobre la investigación y la docencia.

Por tanto, es posible advertir que esta situación pueda generar espacios académicos con clases marcadas por la práctica secular, la rutina, la memorización, escasa vinculación teoría-práctica y desconocimiento de la importancia de investigar sobre el hecho pedagógico; en otras palabras, la realidad descrita podría implicar la continuación, en el mejor de los casos, del desarrollo exclusivo de investigaciones en el área técnica de cada profesor, limitando así la investigación pedagógica, como forma de comprender y transformar la enseñanza en el aula.

Competencias investigativas pedagógicas y la práctica docente reflexiva

Formarse en competencias investigativas pedagógicas consiste en la acción que realizan los docentes al investigar su realidad habitual: observar, registrar, interpretar, describir contextos y escribir textos acerca de situacio-

nes problematizadoras inmersas en los ambientes educativos, así como proponer soluciones a los problemas detectados (Cárdenas, Plua y Álava, 2016); es decir, convertir el quehacer educativo en objeto de estudio.

Es evidente la necesidad de formación docente en competencias investigativas pedagógicas, para la consolidación de una enseñanza reflexiva en educación superior. Esta formación involucra investigar sobre la forma de impartir la enseñanza y se trata de un proceso permanente inherente a la práctica docente que promueve la auto transformación y cambio en el plano interior de los docentes, que no depende exclusivamente de políticas institucionales externas, sino más bien de motivaciones intrínseca (Vargas, 2010).

Se presenta la reflexión como otro elemento asociado con la actuación de los docentes universitarios. En opinión de Schon (1992), consiste en pensar sobre lo que están haciendo en el aula, es decir reflexionar en la acción. De manera que, desde la perspectiva epistemológica de la práctica, la reflexión inicia cuando se comprende que en el aula se presentan distintas situaciones problemáticas y complejas, lo que lleva a replantear conocimientos y pensar en investigar sobre lo que ocurre, con una “concepción constructivista de la realidad con que se enfrentan, como personas que construyen las situaciones de su práctica” (Schon, 1992, p. 44); lo cual puede aprenderse y mejorarse a través de procesos de formación.

La posibilidad de formar competencias investigativas pedagógicas representa para López (1999) un medio para encauzar la docencia en una realidad educativa sistémica y compleja que enfatiza la superación de las rutinas formativas; pero además, la define como una visión investigativa que exige replantear las relaciones entre la teoría y la práctica docente, entre el conocimiento didáctico y la práctica reflexiva, desde la comprensión de las interacciones que suceden en el aula de clases, escenario donde se puede con mayor pertinencia interpretar, comprender y abordar problemas curriculares, sus contenidos con la finalidad de reconstruir y reflexionar sobre el proceso de enseñanza. (Cf. Acosta, 2014).

En este estudio se asumió principalmente las competencias expuestas por Le Boterf (2000) y Tobón (2004, 2013), las cuales radican en el saber, es decir aquellas competencias que pueden ser asociadas con el ámbito cognitivo, que llevan a identificar los problemas presentados, búsqueda de información referencial, métodos para el abordaje del objeto de estudio, técnicas para la recolección y análisis de la información; es decir, una comprensión general del proceso de investigación.

En este orden de ideas, otra competencia analizada y asumida es el hacer, pues esta puede relacionarse con la práctica de los docentes en cuanto el proceso de investigación sobre el acto de enseñar, donde se requiere desarrollar las orientaciones metodológicas, así como organizar y planificar las diversas tareas necesarias. Y finalmente, se asume el ser, pues se presenta como una competencia vinculante con el crecimiento personal de los actores del hecho formativo, que involucra la tolerancia, la esperanza, el esfuerzo, la virtud, la confianza y el compromiso con la investigación pedagógica, como medio para la acción reflexiva.

La teoría de la complejidad y la investigación pedagógica en la universidad

La teoría de la complejidad (Morin 1990, 1992, 2001; Ugas, 2006) se devela como opción epistemológica para la investigación de realidades complejas, que no pueden ser abordadas con una estructura de pensamiento desintegrador y parcelado (Balza, 2009); sino que amerita por lo tanto, un desafío intelectual que incita la dialéctica y la crítica como espacios para la construcción de saberes fundados en juicios reflexivos sobre la realidad, como elemento cercano al investigador, a sus creencias y percepciones. Por tanto, es posible inferir que la teoría de la complejidad se acopla a las múltiples conexiones que ocurren en el seno de las universidades, caracterizadas por ser espacios donde se presentan con frecuencia la crisis y la transformación, en la búsqueda de la formación docente para promover la práctica reflexiva, entendiendo la realidad educativa como un todo entramado.

Por todo esto, la teoría de la complejidad representa una perspectiva de suma importancia para el ámbito universitario, especialmente cuando se aspira, en opinión de Galvani (2006), que los docentes ofrezcan sus contenidos, a partir del conocimiento de la naturaleza humana de los estudiantes, las profundas intercone-

xiones con otros fenómenos que condicionan los conocimientos y la interpretación de la realidad, a través de la superación del reduccionismo disciplinar, como parte de un sistema complejo donde se integran otros fenómenos. Así, hablar de educación compleja, es hacer referencia a una práctica docente caracterizada por el pensamiento holístico y sistémico, que le permita al docente contemplar el mundo actual, contradictorio y paradójico que exige docentes investigadores de la realidad áulica (Balza, 2009); y para lograr esto, sin duda debe haber una formación explícita y clara del cuerpo de profesores universitarios.

Hablar de formación docente como objeto de estudio en esta investigación, es hacer referencia a la razón de ser de la pedagogía, en este caso vista desde la formación de docentes universitarios, que en opinión de Zapata y otros (1993), se trata de una "...disciplina centrada en la formación, criterio de validación del saber pedagógico..." (p.55); se hace referencia a un área científica cuyo objeto de estudio, facilita al sujeto docente, la formación de habilidades propias para el ejercicio de la enseñanza.

En este sentido, Álvarez de Zayas (2009) y Not (1983) apoyan la definición anterior y agregan que la pedagogía es un arte o metodología bien delimitada, con todo un cuerpo teórico práctico que la sustenta, cuyo sentido radica en la formación del docente para la transformación del acto educativo. Sin embargo, desde la dinámica de transformación que involucra el acto formativo del docente, surge entonces otro elemento fundamental visto desde la acción reflexiva, la cual ocurre cuando los docentes valoran recursivamente los diversos fundamentos que sustentan su práctica diaria; y además, el docente adquiere capacidades de reflexión sobre esta para transformar el aula, desde competencias de sistematización que vinculan la enseñanza y la investigación (García Llamas, 1999).

Presentación de la investigación

Naturaleza de la investigación

El presente artículo, producto de una investigación más amplia sobre formación docente universitaria, tiene como propósito develar concepciones y experiencia de profesores universitarios sobre la investigación pedagógica como parte de su desempeño docente. El estudio se apoyó en la investigación cualitativa, se enmarcó en el paradigma interpretativo, bajo la orientación de la fenomenología como método (La Torre, Rincón y Arnal, 2003; Pérez, 2000) que parte del análisis de las experiencias vividas por las personas acerca de un fenómeno, y se fundamenta en la descripción de los aspectos esenciales del significado trascendente, desde la visión de los investigados (Sandín, 2013).

Contexto de la investigación

Se asumió como escenario del estudio tres universidades públicas y autónomas ubicadas en el estado Táchira, en la República Bolivariana de Venezuela: la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), la Universidad de Los Andes, Núcleo universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (ULA) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), Núcleo Académico Táchira (UPEL).

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Como técnica para la recolección de la información se seleccionó la entrevista en profundidad (Martínez, 2012; Ruíz, 1999; Goetz y LeCompte, 1988); se utilizó la entrevista estructurada, como una forma de aproximarse a las percepciones, saberes, creencias y experiencias de los informantes, y como instrumento se diseñó un guion de entrevista de preguntas abiertas (Arias, 2004). Las entrevistas fueron registradas en una grabación de audio y fueron transcritas para su posterior análisis; pero, en función de la veracidad de la información, antes de iniciar la codificación abierta, fueron enviadas a los informantes, quienes la leyeron y aprobaron y

en algunos casos, agregaron información adicional, que no manifestaron en el desarrollo de las sesiones. Los datos fueron recogidos y analizados desde febrero de 2017 hasta enero de 2018.

Informantes de investigación

Los informantes de esta investigación fueron cuatro profesores (4) de la UNET, ULA y UPEL. Los criterios de selección se basaron en: participación voluntaria y trayectoria profesional y no haber participado como coordinadores o facilitadores de programas de formación. (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Las características de los informantes

Informantes	Universidad	Experiencia	Código
1	UNET	Docente Investigador, 12 años de servicio, Asociado, Dedicación Exclusiva, adscrito a la Coordinación de Investigación Socio Económica. Doctora en Ciencias Gerenciales. Su inclusión se debe a que además de su condición de ingeniero ha desarrollado estudios en áreas afines a la educación y pertenece a un grupo de investigación en ciencias sociales.	IC3
2	UNET	Docente Investigador, 10 años de Servicio, Asociado, Dedicación Exclusiva, adscrito a la Coordinación de Investigación Agropecuaria, Doctoranda en Ciencias Gerenciales. Su inclusión se realizó a manera de contraste, pues su formación y experiencia es solo en su área disciplinar.	IC4
3	ULA	Docente Jubilado desde 1985, Titular, Dedicación Exclusiva, adscrito al Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela, Doctor en Ciencias de la Educación. Amplia experiencia académica e investigativa en educación, formador de formadores.	IC5
4	UPEL	Docente Investigador, Agregado, Dedicación Exclusiva, Investigador del Centro de Investigaciones Educativas "Georgina Calderón" (UPEL), Doctora en Educación (UPEL). Amplia experiencia académica e investigativa en educación, formador de formadores.	IC6

Procedimiento para el análisis de la información

El análisis de la información se apoyó en el proceso de codificación y categorización relativo a la inducción analítica, propia del enfoque de la Teoría Fundamentada expuesta por Strauss y Corbin (2002), con la intención de detallar los datos y conceptualizar, en términos de sus propiedades, dimensiones y relaciones desde la mayor rigurosidad posible. Así, el análisis se orientó desde los siguientes pasos: 1) Transcripción de las entrevistas en formato digital de extensión; 2) depuración de los textos; 3) remisión de las entrevistas depuradas a los informantes, 4) conversión de los documentos a la extensión denominada texto sin formato (txt) para hacerlos compatibles con el programa usado: Atlas.ti versión 7.5.

Presentación y análisis de información

La figura 1 representa el proceso de codificación axial que resultó en la articulación de constructos emergentes fundamentados en las diversas citas analizadas a través de la codificación abierta. Por tanto, esta construcción inductiva, desde la subjetividad de los planteamientos del grupo de informante, involucra diversos significados y representaciones que dan sentido al surgimiento de la Investigación pedagógica como unidad de análisis, con dos subcategorías (Investigación y Pedagogía) que agrupan diversas dimensiones y códigos.

Fig.1. Categoría investigación pedagógica



De la construcción inductiva realizada en torno a la información suministrada por los docentes, podemos apreciar los diferentes códigos y dimensiones (Enfoques, Incentivos y Propósitos) agrupados en la primera subcategoría: Investigación. La dimensión Enfoques reúne los siguientes códigos:

- **Investigación disciplinar**

- La realidad es que producto de mi formación realice investigación con privilegio sobre mi área disciplinar usando el método experimental [2:51].
- Prevalencia del método de investigación tradicional
- Comencé a entender que todavía no manejaba el problema epistemológico y que seguía orientando mis investigaciones por un solo camino [3:42].

- **Incorporación de las investigaciones de tipo cualitativo**

Como se han abierto nuevas carreras humanísticas con la creación del eje sociohumanístico y la aperturas de Doctorados en Educación se viene realizando otro tipo de investigación donde el énfasis es investigar sobre el trabajo cotidiano [1:47].

- **Predominio de la investigación en el área disciplinar**

Muchos formados en el exterior donde la mayoría de investigaciones que realizaban era para contribuir con la generación de conocimientos en su materia, no digo que sea malo [1:56].

Estas evidencias permiten observar la preferencia de los docentes por el método de investigación tradicional, lo cual en cierto sentido es lógico, pues las áreas de formación de algunos de los informantes es ingeniería, donde la investigación que realizan va más direccionada a indagar sobre el área disciplinar que imparten, a través del método cuantitativo de tipo experimental. Se reafirma el interés de los informantes por investigar sobre las áreas de conocimiento que le son propias, y que esta actividad es desarrollada por razones diferentes a la comprensión de la enseñanza; es decir, reconocen la importancia de contribuir con la generación de conocimientos en la cátedra que facilitan, e investigan para profundizar en la validez de los conocimientos allí son asumidos.

No obstante, la opinión de los informantes también permite apreciar el deseo por la incorporación de otro tipo de investigaciones con características diferentes a la tradicional, a través de la cual, podrían abordar los estudios cualitativos para profundizar sobre otros problemas que se presentan en la cotidianidad de aula, y que deben investigarse para mejorar la práctica, según sus opiniones, desde nuevo abordaje epistemológico en el que el enfoque cualitativo podría resultar propicio en razón de la naturaleza social de la enseñanza. En ese sentido, Martínez (2013) aclara que los docentes pueden investigar con otros enfoques diferentes al tradicional método cuantitativo, con la intención de emprender investigaciones en el campo de la educación como elemento central de su objeto de estudio, en donde confluyen realidades humanas complejas e interdisciplinarias, se trata de investigar lo que ocurre cuando se imparte la enseñanza.

Por su parte, la dimensión Propósitos denota elementos asociados con la intención con la cual se realiza el trabajo investigativo, razón por la cual aquí se agrupan los siguientes códigos:

- Investigación para mejorar la práctica

Otra como dije muy importante es la investigativa, pero investigar con el fin de mejorar su acción docente no solo para recibir títulos o ascender [4:29].

- Investigación para la resolución de problemas

con mis estudiantes genero temas para investigar n sus trabajos de grado siempre vinculado al tema tan importante de salvar nuestro planeta, de buscar formas de optimizar los procesos de producción de sectores rurales, con la intención de ofrecer propuestas a diferentes contextos que claman por nuestro apoyo [2:38].

Investigación como proceso sistemático

En primer lugar hay que enseñar a sistematizar la investigación, conocer de varias maneras de acercarse al objeto de estudio; es una fase previa de formación que se requiere en mi universidad, a veces realizamos experiencias de aula exitosas y no tenemos la costumbre o no sabemos cómo escribir para mostrar o socializar lo que hacemos en el aula, sobre todo lo que ocurre en el aula que es un espacio natural para investigar basar nuestra práctica en lo que investigamos [4:56].

Estos argumentos permiten interpretar dos aproximaciones importantes referidas a los propósitos de la investigación; por un lado, los informantes la asocian con un proceso sistemático orientado a la resolución de problemas que se presentan en la cotidianidad del aula de clase, en donde se percibe el interés por realizar la actividad investigativa de forma sistemática y organizada, con el propósito de acercarse al objeto de estudio de manera natural y hacer de ella un espacio para investigar.

Por otro lado, refieren que la investigación también tiene el propósito de resolver los problemas que ocurren en el aula, pues según sus opiniones, permite que los actores del hecho educativo se involucren en la definición de problemas que deben resolverse, dando paso a la reflexión, tratar de acompañar la enseñanza de contenidos programáticos junto con propuestas investigativas, que den apoyo a los problemas que se presentan en los contextos formativos.

En este orden de ideas, Achilli (2004) expresa que la investigación es un proceso “por el cual se construyen conocimientos acerca de una problemática de un modo sistemático y riguroso” (p.20); lo cual implica que en el campo de la docencia, se incorporen problemáticas pedagógicas, cuyo abordaje se dirija a resolver problemas que se presentan en el aula y pueden afectar la enseñanza.

Sin embargo, a pesar de lo descrito, también se aprecia la necesidad de formación en el área de investigación pedagógica, pues consideran que habitualmente investigan para ascender en la carrera docente o para recibir alguna titulación, más que para mejorar su acción docente; lo cual equivale a indagar sobre estrategias didácticas y como evaluar, pero carecen de experiencia para hacerlo. Por ello, es importante acotar que según La-Torre (2008), los docentes se enfoquen a la enseñanza orientada por la actividad investigadora, lo cual genera autorreflexión y mejoras en su práctica.

En seguida se muestra la dimensión Incentivos, la cual emerge del análisis como un constructo conformado por los códigos:

- **Motivación personal para investigar**

Quiero decir que es más una iniciativa personal, quiero hacerlo, me gusta investigar sobre todo lo que ocurre en el aula [1:26].

- **Necesidad de mentores para investigar**

Tener mentores en el proceso de investigación, no basta con que el docente sepa que tiene que investigar debe gustarle también y esto puede lograrse si se rodea de personas que amen y se apasionen por esa función y que además quiera compartir sus saberes[4:48].

- **Vivencias investigativas**

Investigación de campo fundamentalmente descriptiva y por el otro lado mantener la tradición de la investigación documental que mucho servía, en cuanto que permitía la lectura, la interpretación y de ellas elaborar ensayos para ser publicados en revistas. [3:39].

- **Modelamiento para la función investigativa**

Como docente me vinculé con grupos de investigación donde a través de la experiencia de responsables de líneas y programas aprendí a investigar sobre mi área disciplinar [2:30].

Se puede apreciar la importancia de los estímulos internos y externos en el desarrollo de la función investigativa en la universidad. En ese sentido, los informantes atribuyen un significado especial a la motivación, la iniciativa personal y el gusto, lo cual se ve reflejado cuando expresan que esa motivación interna los hacen rodearse de otros que comparten el interés por la actividad investigativa, por ejemplo a través de la inscripción de proyectos, no tanto por recibir ascensos o titulaciones, sino por considerarla una función inherente al rol docente. Pero al mismo tiempo, también se aprecia la influencia que ejercen los estímulos externos, pues su inexistencia limita la tarea investigativa y deriva en el privilegio de la docencia sobre la investigación.

Esto parece guardar relación con los planteamientos expuestos por Castillo y Cabrerizo (2006), cuando exponen que la investigación en las universidades debe ser una actividad indispensable, pero a pesar de ello, en muchos escenarios "...no sienten la necesidad seria de incentivar a los profesores para que hagan investigación" (p.141); en otras palabras, parece entonces evidenciarse otra situación ligada a la crisis económica que afecta a las universidades, la cual probablemente influye en la ausencia de incentivos extrínsecos como retribuciones económicas, reconocimientos a la labor, dotación de recursos y apoyo institucional.

Aunado a los incentivos que promueven la investigación en los docentes universitarios también resultó interesante el significado que le otorgan los informantes al modelamiento de la función investigativa por parte de mentores que los guíen, lo cual se evidencia cuando expresan que regularmente se unen a otros de mayor experiencia investigativa, adscribiéndose a líneas y programas de investigación; es decir, las evidencias permiten apreciar el valor de los mentores u orientadores en la función investigadora.

Subcategoría Investigación

La subcategoría emergente muestra sus relaciones con las dimensiones, denominadas Enfoque, Propósitos e Incentivos, las cuales se asocian con diversos elementos que, desde el juicio de los informantes, intervienen pero además caracterizan la labor investigativa realizada por estos profesores. Así, esta subcategoría agrupa aspectos relacionados con el predominio de la investigación tradicional sobre el área disciplinar de cada profesor, pero también evidencia su aprecio e interés por la incorporación de otros tipos de investigaciones diferentes, especialmente en el enfoque cualitativo. Además, también se evidencian aquí otras situaciones asociadas con la solución problemas, como elemento conducente a la mejora de la práctica docente, en razón de la necesidad de investigar sobre lo que ocurre en el aula como espacio natural para problematizar; pero también, la influencia que tienen los incentivos internos y externos en el desarrollo del proceso de investigación, y cómo éste puede ser mayormente efectivo gracias a la presencia de mentores con mayor experiencia.

Dimensiones

A continuación, se presentan las dimensiones Enseñanza y Mejora como resultado de la agrupación de diversos códigos asociados con la práctica pedagógica (y de los cuales emergió la subcategoría Pedagogía). *Enseñanza*, este apartado surge gracias a la agrupación de los siguientes códigos:

- Investigación pedagógica

Generando diferentes productos conducentes a mejorar mi práctica de aula, donde el énfasis es investigar sobre el trabajo diario que realizo, observando y reflexionando sobre lo que ocurre en el aula, cómo enseño, cómo aprenden los estudiantes y con lo que observo investigar para cambiar [2:53].

- Complejidad de la enseñanza

Donde la generación de conocimientos es a ritmos acelerados, no debemos seguir viéndolos como entes aislados, fragmentados sino concebirlos como un todo dentro de un mundo altamente complejo, que requiere de ellos y en beneficio de la misma universidad, que sean integrales, altamente capacitados en diferentes competencias que le permitan mejorar su práctica de aula.[4:27].

- Enseñanza tradicional

Por eso se siguen viendo en la universidad docentes tradicionales con el cuento de que lo importante es transmitir conocimientos, no que los alumnos sepan qué hacer con esos conocimientos, se olvidan de que son docentes universitarios [3:28].

Predominio de la docencia sobre la investigación

Pero en este momento y por erróneas políticas de algunos decanos, la investigación está como la cenicienta de la universidad [1:73].

Es posible observar la alta representación que tiene la práctica pedagógica, que, según los informantes, se realiza en un contexto caracterizado por la complejidad, lo cual presenta diversos retos especialmente vistos en el papel que tiene el docente en cuanto a la mejora de la enseñanza, en este caso a través del proceso investigativo, pues sus expresiones indican que no pueden seguir transmitiendo conocimientos aislados y fragmentados, sino que por el contrario deben ser facilitados en consideración de la dinámica entramada, contradictoria, pero también complementaria que caracteriza el tiempo actual desde la complejidad.

Así, esta dimensión representa un constructo de análisis que permitió apreciar diversas situaciones que subyacen en el acto formativo. Según lo evidenciado, no basta con impartir conocimientos disciplinares en el aula, sino que es necesario desarrollar acciones para que los alumnos comprendan realmente el objeto de enseñanza, de allí la importancia de abordar los problemas que emergen en el aula, pues representan un camino para aprender, investigar y generar nuevas formas de enseñanza; en otras palabras, entender que la acción pedagógica involucra el conocimiento de lo que ocurre en el acto educativo, en donde la observación, indagación y reflexión resultan importantes.

Por ello, la enseñanza desde la complejidad exige en los docentes la preocupación permanente por la investigación pedagógica, la cual es entendida por López (1999), “como el análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores de las personas que intervienen en el proceso” (p.43); es decir, representa el estudio dialéctico de los fenómenos formativos con la clara intención de mejorarlos desde los actores que allí participan.

Sin embargo, a pesar que esta dimensión permite apreciar la importancia de mejorar la enseñanza a través de la investigación pedagógica, también resalta el papel preponderante que aún tiene la enseñanza secular tradicional en la educación superior, pues según las evidencias, para algunos profesores parece que la enseñanza es una simple forma de transmitir conocimientos disciplinares, donde la investigación en ninguna de sus tipologías es necesaria para reafirmar la labor pedagógica.

Esto parece corresponder con lo planteado por Schon (1992), cuando expone que quienes se dedican a la enseñanza, han mostrado por años su preocupación por la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y las competencias investigativas que se exigen en el campo de la realidad compleja y de incerti-

dumbre que existe tanto en la sociedad, como en las aulas de clase, gracias al canon de racionalidad técnica que socava la confianza en cuanto a su capacidad para cumplir con el mandato de una práctica reflexiva. Por tanto, puede decirse que esta dimensión está conformada por elementos contradictorios, que por una parte, hacen referencia a la importancia del mejoramiento de la enseñanza a través de la investigación pedagógica, pero por la otra, resalta la enseñanza tradicional, con predominio de la función docencia sobre la investigativa.

Por su parte, la dimensión Mejora resulta un apartado de análisis conformado por siguientes códigos:

- **Vinculación docencia e investigación**

Acompañar las competencias pedagógicas e investigativas como funciones que se complementan, con la investigación cumpla el rol de generar conocimientos que luego se plasman en la docencia que imparto [1:42].

- **Vinculación entre las funciones del docente y su formación**

El mismo no debe ser disperso y desarticulado creo que hay que orientar el proceso hacia el principio holístico del plan para que se cumpla a cabalidad el perfeccionamiento académico [2:24].

- **Vocación docente**

Yo vivo la docencia con pasión, soy ingeniero de profesión pero me siento una buena docente, realizo mi trabajo con amor, compromiso y siempre en la búsqueda de que mis estudiantes aprendan [1:52].

- **Aprendizaje significativo**

Como a los veinte minutos ella se detenía y decía “por qué la regla no se coloca en equilibrio”. Oía nuestras respuestas, trataba de interpretarlas, luego venía la explicación en el pizarrón de la ley de equilibrio de las fuerzas. Eso no se me olvida jamás, ella era reflexiva y estudiaba cuál es la mejor forma de enseñar [3:63].

- **Mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje**

investigar sobre educación, sobre formas de enseñar sobre cómo aprenden los estudiantes ya que con ellos mejoran su práctica docente.[3:4].

La dimensión *mejora* representa, desde las opiniones de los informantes, la posibilidad de abordar la enseñanza universitaria como actividad orientada por una investigación diferente a la tradicional, dando apertura a la indagación sobre aspectos inherentes al acto educativo, lo cual es posible si se asume en el seno de las universidades un verdadero compromiso por el perfeccionamiento del docente, por ejemplo desde la capacitación en competencias pedagógicas e investigativas, como funciones que se complementan para enriquecer el proceso enseñanza y aprendizaje.

Por ello, Díaz (2004) comenta que la enseñanza como componente de la práctica pedagógica y partiendo de la vinculación docencia e investigación, puede mejorarse mediante la formación permanente, en donde se estudian no solo conocimientos disciplinares, sino valores, principios, convicciones sobre su propia práctica, dando vida a la figura de docente-investigador como aquel que investiga y reflexiona desde su práctica pedagógica.

Pero adicionalmente, es importante hacer mención de otra tendencia significativa en esta dimensión, tal como es el caso de la importancia que tiene la vocación, el amor y el compromiso en el mejoramiento del proceso de enseñanza, en dirección del aprendizaje significativo, lo cual resulta una situación sumamente interesante, pues en palabras de López (1999), una de las formas para mejorar la enseñanza, radica en la promoción del aprendizaje significativo, pues éste requiere que los docentes conduzcan su actividad educativa desde el desarrollo integral de los actores que hacen vida en el acto educativo.

La subcategoría *Pedagogía* emerge gracias a las dimensiones Enseñanza y Mejora las cuales agrupan el análisis de los diversos significados manifestados por los informantes, en cuanto el ejercicio formativo que tiene lugar en el escenario de estudio. Ante ello, este constructo surge en este contexto desde la opinión de los informantes, como una referencia para abordar la enseñanza en términos de la actividad investigativa, que involucra la integración de la teoría con la práctica, la docencia y la investigación, que permita superar su desarrollo rutinario y la mecanización característica de la enseñanza tradicional.

Así, al contrastar esta subcategoría con diversos elementos referenciales, fue posible apreciar que la pedagogía se presenta con una fuerte conexión con la reflexión de los docentes sobre su práctica de aula, la cual emerge cuando la investigación sobre el hecho educativo orienta la mejora de la enseñanza, y promueve el aprendizaje significativo de los alumnos.

De manera que la pedagogía se conceptualiza en esta investigación según lo planteado por Restrepo (1996), para quien se constituye en el saber educar, en la práctica educativa de los docentes, pues les indica el cómo, porqué y hacia dónde deben dirigir la enseñanza, se trata de "...una disciplina en formación que utiliza modelos y conceptos de otras disciplinas para plantear métodos que resuelvan los problemas de la enseñanza" (p.84).

Por tanto, puede decirse que su propósito es lograr la relación teoría-práctica en el accionar de los docentes, y para ello puede valerse de la investigación como actividad reflexiva, lo cual requiere integrar la investigación y la enseñanza. En razón de esto, García (1999) expone que formar docentes reflexivos es una tarea inmediata que debe asumir la educación, pues para que ésta sea constructiva y transformadora, debe ejercer sus funciones en entornos complejos, dinámicos y cambiantes desde los problemas que se enfrentan.

De ahí que es necesaria la formación continua del personal académico si se quiere lograr docentes reflexivos, tal como fue manifestado por los informantes, pues es una forma de desarrollar una comprensión de lo que ocurre en el aula, del propio trabajo y generar conocimiento para orientar prácticas futuras; de esa forma, podrán alejarse de tradiciones, rutinas y recetas equivocadas, que durante mucho tiempo han guiado la enseñanza descontextualizada de la investigación sobre lo que ocurre en el aula.

Discusión de resultados

Investigación Pedagógica

Esta categoría representa la comunión de diversos elementos que conformaron las tendencias representativas más evidentes de las subcategorías Investigación y Pedagogía, las cuales permitieron de manera progresiva una aproximación al significado del constructo aquí fundamentado. Visto así, la investigación emerge en este análisis desde los enfoques tradicionales, resalta la desvinculación entre la docencia y la investigación, principalmente a causa del predominio en la indagación de áreas disciplinares, razón por la cual se manifiesta la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de procesos de formación continua que fortalezcan el aprendizaje significativo de los alumnos, desde la práctica reflexiva y la investigación sobre el hecho educativo.

Ante este escenario, la investigación pedagógica resulta una necesidad en los escenarios estudiados, específicamente en la UNET, pues los docentes manifestaron que cuando realizan investigación no lo hacen necesariamente para enriquecer sus labores áulicas cotidianas, pues desconocen sus bondades para mejorar la enseñanza, lo así sus carencias formativas en lo que respecta al saber enseñar.

En este sentido, es importante resaltar los argumentos expuestos por Castillo y Cabrerizo (2006), pues anuncian que una de las funciones irrenunciables de los docentes universitarios es investigar en cualquiera de sus formas, pero más especialmente acerca del "...desarrollo curricular en el que participan con la doble finalidad de mejorar su práctica docente y contribuir al desarrollo de la ciencia..." (p.142); pues ellos, parten del supuesto que para mejorar la enseñanza, esta debe estar impregnada de investigación, como tareas que se complementan y retroalimentan mutuamente.

Por ello, esta categoría permite inferir la necesidad de asumir cambios en la forma tradicional como se está realizando la enseñanza y orientarla a través de la investigación para la mejora de la práctica reflexiva; pues como se aprecia en los hallazgos, los docentes desean formarse para mejorar la enseñanza. Por tanto, la investigación pedagógica emerge en este estudio como un proceso que permite a los docentes mejorar la enseñanza, en donde el currículo, los saberes disciplinares, la práctica pedagógica, las estrategias, los recursos, así como el

amor por la docencia, la vocación y el compromiso, representan elementos que pueden fortalecerse desde el abordaje, pero además reflexión, de los fenómenos que tienen lugar en el acto formativo.

Al respecto, los informantes UNET manifestaron interés e intriga por este tipo de proceso, pues se aprecian diversas tendencias significativas que reclaman acciones formativas para que los docentes, sin importar su condición ni categoría, comiencen a formarse para incorporar a su labor cotidiana este tipo de investigación, que según sus percepciones son requeridas, principalmente porque los docentes poseen sólidas fortalezas en las disciplinas que facilitan, pero limitaciones en lo que respecta al saber enseñar. Por tanto, estos hallazgos señalan que existe una necesidad declarada por asumir procesos formativos que les permita el desarrollo de la investigación pedagógica, como complemento a las tradicionales actividades investigativas que realizan sobre las áreas disciplinares en la cual están formados.

Sin embargo, es importante hacer mención de algunas situaciones que emergieron en las representaciones internas de los informantes, tal como es el caso de la mínima preocupación de algunos profesores sobre la investigación, pues si bien esta representa una parte esencial de las funciones como docentes universitarios, en ocasiones no se realiza, ni siquiera sobre su disciplina particular como y tradicionalmente se desarrolla, pues los escasos incentivos extrínsecos (políticas institucionales, premios en metálico) e intrínsecos (interés, compromiso, disciplina) para el desarrollo de esta función, generan una mayor dedicación a la docencia. En consecuencia, el análisis permitió evidenciar la desvinculación entre dos funciones de las principales que deben asumir los docentes universitarios, en este caso la docencia y la investigación.

En el caso de los informantes ULA y UPEL, surgió un elemento significativo que contrasta las opiniones de los informantes UNET, se trata de la acción reflexiva que deben asumir los docentes para desarrollar la enseñanza, que contempla la investigación pedagógica, desde la concepción del primer informante, los docentes de cualquier disciplina deben investigar en temas como evaluación, estrategias didácticas, procesos pedagógicos y aprendizaje significativo; lo que los llevaría a ser docentes reflexivos. El encuentro en las manifestaciones de los docentes de las diferentes universidades, radicó principalmente en atribuir un significado especial a la investigación en cualquiera de sus modalidades, pero especialmente en lo que concierne a la pedagógica, que ofrece las herramientas necesarias para fortalecer la enseñanza y mejorar la acción docente; lo cual ocurre cuando los docentes, generan conocimientos que luego incorporan al aula; es decir, investigan sobre el acto educativo, para luego mejorar la enseñanza.

Conclusiones

Los hallazgos permiten afirmar que se requiere fortalecer las competencias investigativas, independientemente de la profesión que se tenga. El hecho de ser docentes exige formarse para mejorar el proceso de enseñanza, y de esta manera, sean conocedores, investigadores y transformadores de la realidad compleja que ocurre en las aulas de clase. En este sentido, la investigación en general se presenta como un elemento asociado con la profundización y actualización del saber particular de cada disciplina, ratificando que efectivamente, los docentes se sienten cómodos al transmitir lo que saben y producen, pero la complejidad áulica los lleva a reconocer que requieren saberes vinculados con el ser, lo investigativo y lo pedagógico, con la intención de superar esquemas seculares y positivistas y la simple transmisión de información.

Es así como, desde esa dicotomía de juicios, empieza a gestarse la reflexión del docente, en este caso desde los resultados de la investigación que pueden realizar sobre los diversos elementos que conforman el acto educativo, como medio para dar respuestas a situaciones inherentes a su ejercicio diario. Esto lograría la superación progresiva de la transmisión de conocimientos aislados y fragmentados, para así facilitarlos en la dinámica entramada, además de contradictoria, que subyace en el acto de enseñanza para potenciar desde la reflexión, el aprendizaje significativo de los alumnos.

Por todo esto, la investigación pedagógica como proceso para orientar la enseñanza y, por ende, la reflexión representan una importante dinámica para enriquecer la práctica del docente universitario, para reforzar sus conocimientos, para trascender las formas tradicionales de investigación y para superar la docencia repetitiva

y rutinaria y la transmisión de conocimientos de forma pasiva. (Cf. Castillo y Cabrerizo, 2006.; Ruíz y Rojas, 2001; LaTorre, 2008). En este sentido, se manifiesta la necesidad de mejorar la práctica de enseñanza y aprendizaje a través de procesos de formación continua que fortalezcan las competencias investigativas pedagógicas de los profesores, para favorecer y consolidar una enseñanza reflexiva. ©

Josefina Balboa. Magister en Gerencia Educativa, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Doctora en Pedagogía, Universidad de Los Andes (ULA). Docente-Investigadora, Categoría Titular, Dedicación Exclusiva de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, adscrita al Departamento de Ciencias Sociales, docente de la asignatura Metodología de la Investigación en Pregrado y Seminario de Tesis en Postgrado. Coordinadora de Secretaría. Coordinadora del Programa de Investigación Socio Humanístico (PISH-UNET). Investigador A-1 PEII, desde el 2010. Autora de 2 libros y de diversos artículos de interés investigativo. Organizadora de Congresos Internacionales en Investigación Social desde el 2006.

Referencias bibliográficas

- Acosta Alamilla, Saúl (2014). *La investigación en el aula*. Aprender a conocer. México: Trillas.
- Achilli, Elena Libia (2004). *Investigación y formación docente*. Argentina: Laborde Editor.
- Álvarez de Zayas, Carlos. (2009). *La pedagogía como ciencia*. Epistemología de la educación. Cuba: Pueblo y Educación.
- Arias, Fidias. (2004). *El proyecto de investigación*. Introducción a la metodología científica. Caracas: Episteme.
- Balza Laya, Antonio María (2009). Pensar la investigación postdoctoral. Desde una perspectiva compleja. *Investigación y Postgrado*, 24 (3), 76-89.
- Cárdenas, Mirian; Plua, Karina y Álava, Antonio. (2016). Necesidad de perfeccionar el desempeño investigativo de los docentes de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 15(3), 11-24. Recuperado el 5 julio de 2019 en <http://www.refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1495>
- Castillo, Santiago y Cabrerizo, Jesús. (2006). *Formación del profesorado en educación superior desarrollo curricular y evaluación*. España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Díaz Quero, Víctor (2004). *Currículum, investigación y enseñanza en la formación docente*. San Cristóbal: FONDEIN.
- Galvani, Pascal. (2006). Transdisciplinariedad y educación. Visión docente. *Con-Sciencia*, 30 (2), 1-39.
- García Llamas, José. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Madrid: La Muralla.
- Gimeno, José y Pérez, Ángel (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, Judith Preissle y Lecompte, Margaret Diane (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández Dávila, Román Antonio (2002). *La formación permanente del profesorado desde los centros educativos un enfoque que vincula teoría y práctica*. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Hilarraza, Yaritza Josefina (2012). Investigación pedagógica un aporte a la gestión de la formación docente desde un punto de vista socio cultural. *Revista Didáctica y Educación de Venezuela*, 3(1), 11-17. Recuperado el 22 junio de 2019 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228367>

- La Torre Beltrán, Antonio; Delio Del Rincón Igea y Justo Arnal Agustín (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- La Torre Beltrán, Antonio (2008). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Le Boterf, Guy (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López Ruiz, Juan Ignacio (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Málaga: Aljibe.
- Martínez Miguélez, Miguel (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, Miguel (2013). *La ciencia y la jerarquía de valores en la educación del siglo XXI*. México: Centro Escolar del Mar de Cortes.
- Martínez, Paola. (2017). Los problemas que devoran a las universidades venezolanas. Recuperado el 15 mayo de 2019 en <https://runrun.es/investigacion/295473/los-problemas-que-devoran-a-las-universidades-venezolanas/>
- Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, Edgar. (1992). *Epistemología de la complejidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, Edgar. (2001). *Los Sietes Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Not, Louis. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, Gloria. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogante*. Madrid: La Muralla.
- Restrepo, Bernardo. (1996). *Investigación en educación*. Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES).
- Ruíz, José. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Universidad de Deusto: Fundación Horreum Fundazioa.
- Ruíz, Amparo y Rojas, Raúl. (2001). *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México: Panamericana Formas.
- Sandín, María. (2013). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schon, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tobón, Sergio. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia. Ediciones Ecoe.
- Tobón, Sergio. (2013). *Formación integral y competencias*. Colombia: Ecoe.
- Torello, Óscar. (2001). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3) ,37-48. Recuperado el 16 de enero de 2019 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Ugas, Gabriel. (2006). *La complejidad, un modo de pensar*. San Cristóbal, Táchira: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Vargas, Lezy. (2010). *La formación docente*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Zapata, Vladimir. y otros (1993). *Objeto y método de la pedagogía*. Colombia: Universidad de Antioquia.