

LOS MODELOS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Autora: Ana Figueredo
monfiii3@yahoo.es

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objetivo describir las competencias investigativas que se pueden generar a partir de los modelos de investigación didáctica utilizados en los espacios de aprendizaje. Siendo importante destacar que el mismo es producto de investigaciones documentales que la investigadora ha tenido que ir realizando para apoyar el proceso de construcción de su tesis doctoral tesis doctoral “Competencias Investigativas en el Ámbito Educativo Universitario. Una Configuración Teórica desde la Perspectiva Compleja”, puesto que en la misma se consideran los componentes que intervienen en el proceso de investigación, de formación docente y de desarrollo de competencias investigativas. Los hallazgos presentados son resultado de la investigación documental. Una vez finalizada la misma se pudo describir los distintos modelos de investigación en la educación y su implicación en la didáctica y el desarrollo de competencias investigativas, pudiéndose afirmar que en el campo de la didáctica es muy importante tomar en cuenta el concepto de paradigma, puesto que la diferenciación entre paradigmas normativos, interpretativos y socio-críticos permiten entender teorías que sustentan los modelos didácticos, la formación docente y el desarrollo de competencias investigativas en los espacios de aprendizaje. También al comparar los aspectos teóricos con el marco legal establecido en Venezuela se llegó a la conclusión que un alto número de docentes se ubican en el paradigma empírico – analítico, positivista, cuantitativo descrito anteriormente limitando el desarrollo de competencias investigativas: generando estas evidencias un debate en torno a la noción de competencia derivado, en parte de la insistencia política y didáctica en la que la educación científica no se circunscribe a la mera transmisión de contenidos estáticos sino que debe enseñar a producir, transferir y aplicar nuevos conocimientos útiles y pertinentes a las problemáticas del contexto donde se insertan las instituciones educativas Por lo que se evidencia la necesidad de repensar la formación docente, la investigación como eje de la transformación curricular y reactualizar el concepto de competencias investigativas que permita asumir posturas acordes a la naturaleza de los problemas a investigar teniendo claro los modelos de investigación didáctica que permiten vincular la docencia con la investigación.

PALABRAS CLAVE:

Modelos, investigación
didáctica,
competencias
investigativas

THE MODELS OF DIDACTIC INVESTIGATION AND THE DEVELOPMENT OF COMPETITIONS INVESTIGATIVAS

Author: Ana Figueredo
monfiii3@yahoo.es

ABSTRACT

The present text has as aim describe the competitions investigative that can be generated from the models of didactic investigation used in the spaces of learning. Being important to emphasize that the same one is a product of documentary investigations that the investigator has had to go realizing to support the process of construction of his doctoral thesis "Competitions Investigative in the Educational University Area. Unna Configuration Teórica from the Complex Perspective", since in the same one they are considered to be the components that intervene in the process of investigation, of educational formation and of development of competitions investigative. The presented findings are a result of the documentary investigation. Once finished the same one could describe the different models of investigation in the education and his implication in the didactics and the development of competitions investigative, being able to steady that in the field of the didactics it is very important bear in mind the concept of paradigm, since the differentiation between normative, interpretive paradigms and partner - critic they allow to understand theories that the didactic models sustain, the educational formation and the development of competitions investigative in the spaces of learning. Also on having compared the theoretical aspects with the legal frame established in Venezuela it came near to the conclusion that a high number of teachers locate in the empirical paradigm - analytical, positivist, quantitative described previously limiting the development of competitions investigative: generating these evidences a debate concerning the notion of competition derived, Partly of the political and didactic insistence in which the scientific education does not limit itself to the mere transmission of static contents but it must teach to producing, transferring and applying new useful and pertinent knowledge to the problematic ones of the context where the educational institutions are inserted By what there is demonstrated the need to rethink the educational formation, the investigation as axis of the transformation curricular and to re-update the concept of competitions investigative that allows to take up office ' identical positions to the nature of the problems to investigating having clear the models of didactic investigation who allow to link the teaching with the investigation.

Keywords: Models, Didactic Investigation, Competitions Investigative.

INTRODUCCIÓN

Es importante destacar que este ensayo es producto de investigaciones documentales que la investigadora ha tenido que ir realizando para apoyar el proceso de construcción de su tesis doctoral “Competencias Investigativas en el Ámbito Educativo Universitario. Una Configuración Teórica desde la Perspectiva Compleja”, puesto que en la misma se consideran los componentes que intervienen en el proceso de investigación y de formación de competencias, se analizan los elementos que conforman la esfera personal del individuo como aspectos centrales en la dirección de su conducta. Se parte del supuesto que en todas las actividades que realiza una persona, interactúan motivos, valores, conocimientos, habilidades y destrezas, entre otras. Y la manera como estas están presentes en cada sujeto, propicia el éxito o el fracaso en su actuación.

Otros elementos considerados relevantes son los que forman parte

del subcomponente organizacional: tipo de aprendizaje, cultura, clima y estructuración, los cuales, integrados a los planteados anteriormente en el plano personal determinan la dirección en el desarrollo de competencias investigativas; siendo necesario que los docentes generen conocimientos a partir de su propia práctica, a cambio de ser usuario pasivo del conocimiento generado por otros y desarrollen en sus estudiantes competencias que les permitan construir sus propios conocimientos a través del proceso de investigación y de allí que es importante describir como los modelos de investigación didáctica permiten el desarrollo de competencias investigativas. Es por ello que Stenhouse (1996) relaciona la investigación con la enseñanza y hace énfasis en el papel de los docentes; opinando en su libro “la investigación como base de la enseñanza” que la misma perfecciona la enseñanza siempre y cuando el docente compruebe con sus estudiantes sus hipótesis sin

tener que aceptar acríticamente las propuestas de otros.

Es así como en el quehacer cotidiano de docentes y estudiantes de cualquier parte del mundo y en específico en el sistema educativo venezolano se encuentra una de las fuentes más auténticas para la construcción del saber pedagógico, entendido como aquel que contextualiza, que investiga, que es producto y da sentido al oficio del docente (De Tezanos; 1998). También es importante destacar que competencias como la escritura rigurosa, sistemática y reflexionada de la práctica individual y colectiva (entendida hoy como sistematización de experiencias) son el medio por el cual se concretiza la historicidad y la producción intelectual. La crítica y la autocrítica de esa producción por parte de los mismos docentes, estudiantes y de la comunidad científica son requisitos sustantivos para la construcción de todo tipo de conocimiento. Procesos y competencias que por lo general no se desarrollan en los ambientes de aprendizaje en el caso venezolano o

por lo menos no existen observaciones y evaluaciones diarias como expediente investigativo que evidencien el desarrollo de procesos de investigación asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia estas situaciones no se discuten, no se reflexionan, no se produce acerca de ellas, el producto y proceso de todos los actos humanos implícitos en el desarrollo de la actividad investigativa y académica que producen reacciones, cargadas de significados pedagógicos no se han sistematizado, no se han teorizado, no se han reflexionado; ya que las autoridades gubernamentales y directivos de las instituciones educativas, amparados en las leyes y reglamentos vigentes en Venezuela se limitan a aprobar o reprobar, a sancionar o absolver: olvidándose que la escuela, liceo o universidad como proyecto cultural y práctica pedagógica son, en sí mismos, objetos de permanente construcción. Donde el ideal sería entonces presentar la práctica pedagógica

como un espacio en donde se debe experimentar, recrear, validar o invalidar, aportar, elaborar, reelaborar, innovar y criticar; visto desde este punto de vista los docentes son portadores de nuevas prácticas y experimentaciones pedagógicas. Justificando este hecho la necesidad de desarrollar competencias investigativas desde la complejidad de los espacios de aprendizaje, para lo cual se deben conocer los modelos de investigación didáctica, siendo el propósito del presente trabajo presentar un esbozo producto de revisiones documentales de como los modelos de investigación didáctica permiten el desarrollo de competencias investigativas durante el desarrollo de la práctica pedagógica.

DESARROLLO ARGUMENTAL

Son muchos y divergentes los puntos de vista acerca de la investigación en general, y más en particular, en Ciencias Sociales. Esto lo demuestran las célebres controversias ocurridas desde 1992 a

propósito de la constitución del llamado “Círculo de Viena”, pasando por las argumentaciones de Popper y sus alumnos, junto a las posturas de las escuelas de Frankfurt hasta llegar a las actuales confrontaciones alrededor de conceptos tales como “cualitativo vs cuantitativo”, “comprensión vs explicación”, “objetividad vs subjetividad”. Lo evidencia también la gran cantidad de “ismos” existentes en la filosofía y metodología de la ciencia: realismo, idealismo, instrumentalismo, convencionalismo, operacionalismo, empirismo, racionalismo, inductivismo, deductivismo entre otros.

Estas divergencias ocurren a tal punto que nadie tiene la autoridad suficiente para establecer un canon estricto y específico respecto a cómo debe investigarse, cada quien desarrolla de acuerdo a su formación un conjunto de competencias investigativas y más allá de aquel acuerdo generalizado según el cual la investigación es un proceso de producción de conocimientos esencialmente comunicable,

replicable, evaluable y sometible a pruebas de validez y confiabilidad. Más allá de ese acuerdo fundamental, la superación de las divergencias subsiguientes, las que surgen a partir de dicho acuerdo, suelen resolverse en la práctica cuando los investigadores se dedican a producir conocimientos dentro de su área específica en función de sus competencias investigativas, esperando que los resultados encontrados respalden o aumentan progresivamente la confiabilidad de sus investigaciones.

En este sentido, La formación para la investigación ha sido tema recurrente en la educación de los países que conforman América Latina, pudiéndose decir que ha atravesado caminos intrincados que van desde la creación de programas para los niveles de primaria y educación media hasta los procesos de formación académica en las universidades, así como también se han formulado programas de capacitación y actualización de docentes en servicios, propuestas de diseños curriculares para los diversos

niveles del sistema educativo o la constitución de diversos programas de investigación en las universidades formadoras de docentes.

Un aspecto evidente de este proceso es que hoy día la formación docente se coloca sobre el tapete al hacer un análisis de la formación docente y el desarrollo de competencias investigativas: evidenciándose la existencia de un problema multivariable y complejo con persistencia de nudos críticos que han sido resistentes a ser certeramente descifrados a lo largo de muchas décadas. En consecuencia la complejidad del análisis está referida a la decodificación de variables filosóficas, políticas, económicas y sociales que entran en juego. En este sentido una reflexión sobre las corrientes de formación docente y el desarrollo de competencias investigativas y sus perspectivas en Latinoamérica pasan por el análisis de su estado actual en Venezuela, en base a lo expuesto citando a Torres (2006) quien intenta caracterizar algunos modelos de formación

docentes imperantes en la región se puede reseñar que se desconoce el conocimiento y la experiencia acumulada en intentos previos realizados en cada país; en Latinoamérica o en el mundo y que cada nueva política o proyecto que se intenta desarrollar empieza de cero.

Es por ello, que las referencias de la formación docente, del proceso de investigación y el desarrollo de competencias investigativas necesitan ser contextualizadas respecto a dos campos: la investigación educacional y la formación docente. Por lo que, sin duda se ha difundido en la región de Latinoamérica un enfoque de formación docente asociado con la pedagogía crítica y con la investigación desde la práctica, que valora la capacidad de los docentes de producir conocimiento y generar competencias en sus estudiantes para investigar y producir conocimiento en la complejidad de los procesos que se desarrollan en los espacios de aprendizaje y que postula la «investigación reflexiva» o la «enseñanza reflexiva» como una

propuesta múltiple de enseñanza, de aprendizaje y de investigación Zeichner, Schön, Imbernón y otros, están siendo leídos, valorados y reapropiados por los educadores latinoamericanos.

Sin embargo, en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, las instituciones educativas (y los docentes de esas instituciones) continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para docentes llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales. Por otro, las políticas de los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, en las reformas la participación de los docentes se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente, la formación docente sigue siendo una imposición «desde arriba» antes que un espacio propio a pesar de los postulados de construcción colectiva, participación protagónica entre otros.

También es importante destacar que la formación docente en Venezuela hace referencia a una función de la educación cada vez más articulada con procesos de investigación-acción según lo expresa el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación (2009). Igualmente, la formación docente implica al mismo tiempo procesos institucionales de cambio, procesos de aprendizaje entre pares y procesos de aprendizaje individual (Marcelo, 1995); sin embargo, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los docentes, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, de los docentes y sus carencias. En este marco, se aspira a que tal estado de teoría contribuya a la definición de espacios propios de los profesionales de la docencia, simultáneamente institucionales y personales, donde éstos puedan mirarse, mirar y ser mirados, así como aceptar la

construcción del conocimiento como un proceso abierto, incierto y complejo.

El otro aspecto que necesita ser explicitado es desde qué concepción de investigación y desde qué visión de la situación de la investigación educacional en América Latina se han elaborado estos marcos conceptuales. Ya que sin duda, un polo que atrae a la investigación en formación docente es el propio desarrollo de la investigación educacional en América Latina; ésta ha sido caracterizada por los propios docentes e investigadores educacionales como discontinua, poco frecuente y disociada del conjunto de los procesos educativos. En particular, la ruptura entre investigación y práctica educacional en América Latina ha sido señalada reiteradamente por los propios autores y actores del hecho educativo.

Algunos autores han denunciado esta situación, como por ejemplo (Achilli, 1997), quien señala que estas consideraciones reducen la investigación a un intercambio de conocimientos triviales versus

incentivos salariales y de carrera docente. «Nos obligan a investigar», dicen algunos docentes y funcionarios de las universidades. «Nos sentimos atosigados, atorados», afirman ciertos docentes cuando se les conmina a diseñar proyectos de mejoramiento educativo o proyectos institucionales de escuela (Proyecto Educativo Integral Comunitario y Proyectos de Aprendizaje), sin contar con los respaldos mínimos.

Si bien parece evidente que la investigación y la práctica pedagógica siguen desvinculadas y que la lógica de mercado ahoga los intentos de sistematizar la práctica, producir teoría y orientar la práctica desde los nuevos descubrimientos, no es menos cierto que se ha creado un espacio de investigación educacional que ha realizado significativos aportes a la teoría y a la práctica de la educación. En este sentido Messina (1997) identifica algunas de sus características: a) busca crear puentes entre investigación y práctica de enseñanza; b) asocia investigación

con investigarse e investigar el campo de creencias desde donde se investiga (el lugar desde donde se hace la pregunta); c) se nutre de referentes teóricos múltiples; d) investiga indicios y residuos y hace crónicas de las voces no oficiales; e) se interesa por los sujetos y aspira a que estos se reconozcan en el estudio.

En consecuencia el reto de la educación es un mundo de cambios: trabajo temporal, diverso, interdisciplinar, en equipo, dialógico, en la pluralidad cultural, todo esto debe incidir en los currículos, los modelos pedagógicos y el aprendizaje de los ciudadanos del mundo del siglo XXI desarrollados y articulados a los procesos de investigación. Por lo tanto el marco sobre el cual se enmarca el panorama de la formación en la Educación para el siglo XXI, debe empezar abordando el concepto de investigar para centrar la mirada.

De estas observaciones que se tienen del contexto donde se realiza la investigación emerge una problemática que posiblemente pueda estar asociada al hecho de la

formación docente inicial y permanente en relación al desarrollo de competencias investigativas, lo que pareciera está incidiendo en el desarrollo de su actividad didáctica asociada a los procesos de investigación desde la complejidad de los espacios de aprendizaje y así dar respuesta a las exigencias de la política educativa actual.

Sin embargo, el vínculo entre la formación docente y la investigación es un tema que aún se encuentra poco definido, poco estudiado y, por consiguiente, escasamente instrumentado en los espacios académicos. Esta situación se debe, en parte, al hecho de existir una falta de claridad pedagógica en las respuestas a las dos preguntas fundamentales: a) ¿qué significa ser docente? y b) ¿qué significa investigar? La ausencia de respuestas contundentes a estas preguntas hace aún más difícil entender la relación que debe existir entre ambas. Este vínculo se presenta, en la mayoría de los casos, de manera abstracta, es decir, sin que ello implique modificación de

estructuras académicas o prácticas pedagógicas-didácticas. A pesar de esta situación, actualmente se está notando un creciente interés hacia este tema por parte de investigadores, docentes formadores y hasta los mismos estudiantes (futuros docentes), debido, principalmente, al cambio paradigmático que se está presentando en todos los ámbitos de la sociedad, cambio que se manifiesta a través de la ruptura de las relaciones tradicionales de poder, desvanecimiento del concepto de la verdad, cuestionamiento del método científico, caos conceptual y otros fenómenos afines.

Si se toma como referencia Venezuela se puede afirmar que tradicionalmente, la formación docente ha estado basada en el supuesto de la homogeneidad y en un único modelo de enseñanza, el modelo de transmisión (Morán 2003). Esta concepción estaba orientada por el paradigma positivista y la racionalidad tecnocrática, características de la época Moderna. Desde esta perspectiva, el Universo

funciona mecánicamente y las leyes de la naturaleza se presentan como eternas e inmutables. La ontología positivista postula que existe un mundo real, independiente del observador, que se puede aprehender; según la epistemología positivista, el conocimiento es totalmente objetivo y la finalidad de la ciencia es alcanzar la verdad. De acuerdo con esto, el modelo tradicional de formación docente, el cual se enmarcaba dentro de la lógica del paradigma educativo de la Modernidad, se caracterizaba por tener su énfasis en la adquisición y dominio de conocimientos, mientras que el currículum de formación se imponía como fragmentado y regido por la lógica disciplinaria, y el docente a su vez lo transmitía a sus estudiantes, repitiéndose indefinidamente el mismo proceso.

Puede ser causa de estos problemas la crisis que se hizo parte de todas las esferas de la civilización Moderna, y que también se ha hecho sentir en la Educación, donde, naturalmente, factores políticos, económicos, culturales e ideológicos

son parte del contexto donde se desarrolla la realidad educativa. Como consecuencia, los viejos modelos de formación docente, “atrapados en las lógicas del pensamiento moderno o pensamiento clásico” y anclados “... en unos referentes externos “universales” (Peñalver 2000), ya no podían satisfacer las nuevas realidades y los cambios que hoy están sucediendo en el mundo en general y en nuestro país en particular. Produciéndose fuertes desajustes entre la formación teórica y la realidad educativa, una “...asíncrona entre prácticas, discursos y... sentidos portados en un espacio institucional” (Lanz y Fergusson 2005), entre otros factores, llevaron al agotamiento del modelo cientificista, el cual se saturó y terminó siendo una caricatura del reduccionismo y la simplicidad.

Aunque en el día de hoy los modelos de formación docente todavía exhiben una fuerte dependencia de los modelos tecno económicos característicos de la modernidad, se está haciendo más y

más evidente que esta situación los está llevando a una severa crisis. Como señala Morán, “pocos campos como el de la formación docente están tan urgidos de innovación y experimentación” (ob.cit.). Por consiguiente, dada esta crisis del discurso educativo de la Modernidad en general y la inoperancia del modelo tradicional de formación docente y de desarrollo de competencias investigativas en particular, se presenta como desafío la necesidad de transitar hacia un nuevo enfoque del proceso de formación docente, que puede caracterizarse como tránsito desde la tendencia profesionalizante hacia el enfoque investigativo en la formación docente, y que a su vez los docentes desarrollen hacia sus estudiantes independientes del nivel educativo que cursen competencias investigativas que les permitan abordar la realidad, investigarla y transformarla.

Desde el punto de vista de este nuevo enfoque, la sociedad del conocimiento plantea la formación de los docentes no para acumular

conocimientos sino para investigar, pensar, comunicarse, tener iniciativa, aprender a trabajar por su propia cuenta y de esta manera contribuir al desarrollo comunitario. De acuerdo con este planteamiento, el docente debe asumir su papel protagónico en la transformación del Sistema Educativo; para eso, se requiere de un docente que rompa con la concepción de una simple transmisión del saber y que participe activamente en la investigación de su propia práctica y en la resolución de los problemas que le plantea su entorno social. Como también lo señala Barrios (2000), uno de los elementos principales de la transformación cualitativa del currículum de la formación docente debe ser la incorporación de la investigación como elemento clave para el desarrollo de competencias para el cambio educativo. En este sentido, la investigación educativa ya no puede ser, exclusivamente, cuestión de laboratorio para controlar variables, como lo era antes, sino un proceso creativo, autónomo y autorreflexivo, durante el cual el docente y sus estudiantes establezcan

críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias y costumbres de la comunidad que investigan.

Como punto de partida para promover la enseñanza por investigación, los docentes deberían preguntarse a sí mismos si quieren formar a sus estudiantes para ser usuarios del conocimiento de otros o para construir su propio conocimiento, a partir de sus experiencias. Una vez respondida esta pregunta, la cuestión de fondo consiste en qué tipo de relación se busca establecer entre la investigación y los procesos de construcción del conocimiento en cada campo incluido en el currículum. En otras palabras, la tarea de los formadores es cómo ubicar y tratar curricularmente a la investigación. Esta tarea se resuelve, en la gran mayoría de los casos, en la incorporación de una serie de asignaturas sobre los métodos y técnicas de investigación en el currículum de formación, sin ir más allá. En otros casos, se llega al otro extremo: la manera de concebir la investigación crea cierta ambigüedad respecto de si se está formando

docentes, profesionales o investigadores. Todo esto demuestra una vez más que las fronteras entre formar, enseñar e investigar se están borrando rápidamente, haciéndose más y más difusas. Tanto así que Müller (1995) afirma que la investigación en sí es un proceso pedagógico.

Por esta razón, no es de extrañar que exista todavía una cierta desorientación respecto a la formación investigativa de los docentes y de sus estudiantes. A pesar del consenso de que no puede haber separación entre lo que se enseña y aquello que se conoce sobre un fenómeno, son todavía muy pocos los países en América Latina que hayan logrado que las instituciones educativas realicen o reciban investigación docente. En este sentido, Morín de Valero (2006) señala sin titubear que "... no hay ningún país latinoamericano que ponga a la investigación como componente de la formación docente inicial –sólo Argentina que lo está logrando con desigual éxito" (p: 3).

En cuanto a nuestro país, se puede afirmar que en Venezuela, la

incorporación del componente investigativo en el proceso de la formación docente apenas se inició recientemente. Al respecto, cabe mencionar, por ejemplo, la propuesta de Díaz (2004), la cual consiste en agregar en el currículo a los cuatro componentes necesarios para la formación docente (el científico, el psicopedagógico, el cultural y el de la práctica docente) dos componentes más: la investigación y la formación de un pensamiento curricular, también está el hecho de que en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la propuesta curricular cuyo proceso de construcción comienza en el periodo 2011-2013 aparece el componente investigativo como uno de los ejes transversales de la formación docente inicial, lo cual significa que se ha comenzado a prestar debida atención a este componente y se está intentando realizar la preparación correspondiente de los estudiantes, futuros docentes, para que luego ellos puedan desarrollar estas competencias en sus estudiantes dando respuesta así a lo que se

plantea en el artículo 14 de la ley orgánica de educación (2009).

A pesar de estos avances, el desajuste entre la teoría y la práctica investigativa aún es evidente, y es por eso que, cuando Morín de Valero (ob cit) afirma que en Venezuela "... no existe ninguna institución universitaria que proporcione una completa formación profesional, indispensable para que los docentes universitarios puedan manejar la docencia con la investigación" (p: 12), la autora se está refiriendo, antes que nada, a la incongruencia que existe todavía entre la incorporación teórica del componente investigativo en el currículum de formación y la situación real, carente de actividades investigativas significativas por parte de los estudiantes, actividades que podrían llevarlos a presentar los resultados parciales o totales de sus investigaciones en eventos nacionales e internacionales, o a la publicación de artículos y ensayos en revistas arbitradas.

Esta situación descrita requiere un cambio, que propicie la pertinencia de las instituciones

educativas (Escuelas, Liceos y Universidad) con la sociedad a través del trabajo de investigación, realizados por personas que hayan desarrollado habilidades y destrezas, y en ese sentido utilizarlas en su vida profesional para proponer y ejecutar soluciones en el ámbito donde se desenvuelven, mas hoy día donde la reforma educativa propuesta en el país reclama un docente investigador: que genere investigación en el ambiente de aprendizaje donde desarrolla su práctica pedagógica, que propicie la investigación en sus estudiantes y que genere transformación en su contexto a partir de los resultados de sus investigaciones. Cabe preguntarse entonces: si las universidades incorporan en la formación inicial del docente el componente investigativo, en el caso de los docentes en ejercicio ¿Cómo se formarían? ¿De qué manera pueden desarrollar competencias investigativas que le permitan incorporar el proceso de investigación en el desarrollo de su actividad didáctica con sus

estudiantes y darle así respuesta a las propuestas educativas actuales?

De lo anterior se desprende que el docente debe prepararse permanentemente para investigar su realidad como parte de su desempeño profesional. La función investigativa del docente está llamada a convertirse en una de sus herramientas básicas para alcanzar éxito en su labor educativa; esta función contribuye al auto-perfeccionamiento, lo prestigia y profesionaliza. En este sentido, la forma como se abordan estos elementos que constituyen la acción de investigar está relacionada con el éxito o fracaso del proceso, así mismo el nivel de desarrollo de las competencias que adquieran los docentes, está asociado con las dificultades que enfrenten para atender la realización de los procesos de investigación desde la complejidad de sus espacios de aprendizaje.

Por todo lo descrito, se puede afirmar que en Venezuela la formación o desarrollo de competencias investigativas no ha sido del todo un proceso satisfactorio en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la

investigación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Entre los problemas confrontados se evidencian los siguientes:

Los estudiantes de cualquier nivel o modalidad del Sistema Educativo Venezolano no desarrollan competencias, hábitos y destrezas investigativas al momento de desarrollar la actividad didáctica, solo se investiga por exigencia de una cátedra, asignatura entre otros, los proyectos de investigación están alejados de los requerimientos y necesidades sociales, son un apéndice de los contenidos de las asignaturas. Docentes y estudiantes siguen trabajando desde la perspectiva tradicional a pesar que el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación (ob.cit) plantea que se asume el enfoque sociocrítico y la investigación acción en el marco de la pedagogía crítica.

Según todos estos planteamientos mencionados por los cuales los docentes y estudiantes no investigan se generan una serie de consecuencias negativas como baja

productividad evidenciada en bajo rendimiento, no se abordan ni se resuelven a través del proceso de investigación los problemas detectados en la planificación y ejecución de los proyectos educativos integrales comunitarios; además se evidencia poca motivación y rechazo para hacer investigación por muy simple que sea la naturaleza de la misma. Se agrega a estas situaciones el hecho de que en las instituciones educativas tanto del estado como privadas, además de cualquier organización social o comunidad se presentan problemas a falta de investigación colocándolas dentro de un estado de crisis total, avanzando a gran ritmo cada día, disminuyendo cada vez más la solución a los problemas reales diversos y la producción de conocimientos nuevos, innovadores y necesarios y con pertinencia social, es decir que realmente le den respuesta a los problemas planteados en el contexto de la institución en medio de una realidad social, compleja y cambiante.

CONCLUSIONES

Para finalizar, se puede afirmar que en el campo de la didáctica es muy importante tomar en cuenta el concepto de paradigma, puesto que la diferenciación entre paradigmas normativos, interpretativos y socio-críticos permiten entender teorías que sustentan los modelos didácticos, la formación docente y el desarrollo de competencias investigativas en los espacios de aprendizaje.

Así mismo para trabajar estas categorías en el caso de Venezuela se debe tomar en cuenta lo planteado en la Ley Orgánica de Educación (2009) donde se expresa: “ el currículo es una praxis sustentada en la reflexión, con profundas implicaciones sociales, políticas y culturales y se construye a partir de la investigación y la reflexión sobre la práctica”, en este sentido los propósitos y objetivos recogen procesos de aprendizaje, las actividades son complejas y actualizadas, los contenidos son referentes teóricos-prácticos para la construcción reflexiva del conocimiento, así mismo el objetivo de

la evaluación es el proceso, siendo cualitativa, continua, formativa y deliberativa.

En este marco los docentes y estudiantes son investigadores en la acción que reflexionan, colaboran y diseñan su propia práctica. Dentro de este contexto la investigación está referida al logro de la relación sistémica, interactiva, compleja, diversa e histórica entre la educación y la sociedad como base objetiva del proceso educativo. En este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá dirigirse según los lineamientos curriculares del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011-2012) con un enfoque investigativo de carácter permanente, para considerar procesos de transformación en correspondencia con el momento histórico, la formación actualizada de los y las estudiantes y proporcionar las posibilidades diversas para que los actores educativos permanentemente busquen información, puedan sistematizarla y usarla para su acción transformadora en los contextos socio- comunitarios.

Desde esta perspectiva la investigación educativa según MPPE (2012) debe fomentar la creación y profundización del conocimiento y saberes a través de su práctica permanente, que generen insumos que impulsen la educación emancipadora de calidad con pertinencia social, cultural e histórica permitiendo la concreción de procesos de transformación social integral donde se logre: promoción de estrategias innovadoras, promoción de indicadores ajustados a la realidad educativa, fortalecimiento de visión crítica y reflexiva, construcción de nuevos paradigmas, profundización y democratización del conocimiento, impulso de la educación liberadora, metodología interdisciplinaria.

Sobre la base de las ideas expuestas producto de la revisión documental y su contrastación con el Marco Legal Venezolano se puede afirmar que los diferentes paradigmas inciden sobre la evolución de los distintos modelos de investigación en la educación y su implicación en la didáctica y el desarrollo de competencias investigativas, por lo

que a continuación se describen producto de los hallazgos las competencias investigativas que se pueden generar a partir de los modelos de investigación didáctica utilizados en los espacios de aprendizaje.

El paradigma empírico analítico, positivista, cuantitativo o racionalista es el que ha estado predominando en las investigaciones educativas, partiendo este de la extensión a las ciencias sociales de las concepciones propias de las ciencias naturales, es decir parte de la consideración de que no hay distinción entre los fenómenos de la naturaleza y los sociales, considerando este paradigma la realidad educativa como única y estable, sin apreciar la complejidad de su objeto de estudio que la diferencia esencialmente de las ciencias naturales.

Desde la perspectiva de este paradigma en la investigación didáctica se han desarrollado fundamentalmente dos modelos; uno de ellos el modelo presagio-producto caracterizado por investigar fijando cuidadosamente las variables

dependientes e independientes y el otro el modelo proceso-producto que tiene como finalidad elevar la efectividad de la enseñanza a través de la elaboración de estrategias que favorezcan la eficiencia educativa, relacionando las acciones del docente con el aprendizaje de sus estudiantes. Estos modelos se insertan en el paradigma positivista, el cual plantea la actividad científica como desinteresada y neutra, negando a esta el componente ideológico que posee en la esfera social en general y educativa en particular, de igual manera se señala como una limitante que su tendencia a establecer generalizaciones le lleva a olvidar la individualidad, que tanta importancia tiene para la labor educativa, puesto que la labor del docente no está dirigida solamente a lograr los resultados más efectivos con el grupo en general, sino a obtener de cada uno de sus estudiantes los mayores logros posibles y desarrollar competencias investigativas que le permitan abordar los problemas de su entorno para resolverlos y transformar su

realidad así como producir nuevos conocimientos.

En el paradigma simbólico, interpretativo, cualitativo, hermenéutico o cultural se parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, reconociendo la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Engloba un conjunto de corrientes humanístico interpretativas cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social, lo que permite cambiar la concepción de la educación y la investigación y de la formación del docente para transformar su práctica y la forma de desarrollar las competencias investigativas..

Bajo este paradigma en la investigación didáctica se utiliza el modelo simbólico interpretativo concibiendo líneas de investigación centradas en el estudiante, en el docente o en ambos. En este sentido, las investigaciones centradas en el estudiante se dirigen al proceso de

transformación cognoscitiva, considerando la perspectiva psicológica y sociológica. Las investigaciones centradas en el docente están dirigidas a los procesos cognitivos del docente y su relación con los marcos o concepciones alternativas y la toma de decisiones relacionadas con las teorías implícitas.

El paradigma crítico, participativo, militante u orientado a la acción engloba un conjunto de enfoques que surgen como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa, pretendiendo superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, las investigaciones realizadas según el paradigma crítico tienen como objetivo analizar las transformaciones sociales y ofrecer respuesta a los problemas derivados de estos, con acciones concretas que involucran a la comunidad en cuestión: los problemas educativos se investigan en la propia realidad, ya que su objetivo fundamental es transformar dicha realidad educativa, se concibe que el investigador es un individuo comprometido que debe estar

inmerso en el grupo como uno más; todos tienen una participación activa en el proceso investigativo.

En este paradigma, el rol fundamental del investigador consiste en orientar, crear las condiciones para el análisis colectivo, identificar los temas a debatir y organizar las discusiones, evitar que el grupo se aleje del problema planteado y servir de enlace del grupo con instituciones y organizaciones externas que puedan apoyar la colectividad. Además debe analizar el desarrollo histórico del problema seleccionado y de la comunidad educativa y difundir la información existente y aquella que se vaya produciendo en el marco de la investigación, entre los miembros de la comunidad educativa.

En el proceso de transición entre el paradigma simbólico interpretativo y el crítico se registraron tres modelos fundamentales que inciden en la investigación didáctica; a saber: el modelo semántico contextual, el modelo del aula como contexto social, el modelo del discurso. Ahora bien, bajo el paradigma crítico tiene

incidencia en la investigación didáctica el modelo de investigación acción. En el caso de Venezuela se asume el paradigma crítico y el modelo de investigación acción participativo a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (2009) en el artículo 14; el cual establece que la didáctica está centrada en referentes teóricos, prácticos teniendo como eje la investigación, la creatividad y la innovación implicando este postulado que el currículo está centrado en procesos. Siendo el currículo el medio para lograr los fines educativos contemplados en la LOE (ob.cit.) y se estructura a partir de la acción – reflexión - acción permanente en y para la práctica pedagógica.

Al comparar estos postulados teóricos con los reseñados en la Ley Orgánica de Educación y en los lineamientos emanados por el MPPE (ob.cit.) con la práctica pedagógica que se realiza en los ambientes de aprendizaje se puede afirmar según las descripciones realizadas por la investigadora que lo establecido en el

marco legal no se cumple debido a razones tales como: los docentes controlan el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo eje es la transmisión de información y conocimientos esbozados en las diferentes áreas que conforman el currículo y desarrolladas con un apego total a los libros de texto, la metodología utilizada generalmente focaliza la repetición y la memorización de contenidos programáticos y no se incentiva la investigación como eje del desarrollo curricular, los estudiantes se comportan pasivamente y se limitan a recibir y repetir conocimiento, tienen gran dependencia del docente, el docente atiende más al desarrollo cognoscitivo del niño que lo concerniente a las actitudes, aptitudes, a lo psicomotor, a lo social, la creatividad y la investigación de los estudiantes están limitadas por las pocas oportunidades que tienen de participación en la construcción del conocimiento, ubicándose un alto número de docentes en el paradigma empírico – analítico, positivista, cuantitativo descrito anteriormente

limitando el desarrollo de competencias investigativas: generando estas evidencias un debate en torno a la noción de competencia derivado, en parte de la insistencia política y didáctica en la que la educación científica no se circunscribe a la mera transmisión de contenidos estáticos sino que debe enseñar a producir, transferir y aplicar nuevos conocimientos útiles y pertinentes a las problemáticas del contexto donde se insertan las instituciones educativas. Por lo que se evidencia la necesidad de repensar la formación docente, la investigación como eje de la transformación curricular y reactualizar el concepto de competencias investigativas que permitan asumir posturas acordes a la naturaleza de los problemas a investigar teniendo claro los modelos de investigación didáctica que permiten vincular la docencia con la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ley Orgánica de Educación. (2009). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N°5.929.** Caracas. Venezuela
- Ley de Universidades. (1970). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 1429.** (Extraordinario). Septiembre, 8, 1.970.
- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2005, agosto 3). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N°38.242.**
- Marcelo, C. (1995). **La Formación Docente para el Cambio Educativo.** Barcelona: Ed. EUB.
- Messina, G. (1997). «**Investigación y Práctica Pedagógica: El lugar de la Pregunta**» (ponencia presentada en el Congreso de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, octubre de 1997), UNESCO/Santiago.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2011 – 2012). **Lineamientos Curriculares Achilli, Elena: «El Mercado del Conocimiento y la Investigación Educativa**», Ponencia, Universidad Nacional del Comahue, Congreso sobre investigación educativa, octubre de 1997, Argentina.
- Barrios, O. (2000). **Formación Docente: Teoría y Práctica.** [Artículo en línea]. Disponible en: http://www.umce.cl/cip_publica_tes

[is_pedagogia_ydidactica.htm](#)

[Consulta: 2008, Febrero 28]

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas **Gaceta Oficial N°36860**.

De Tezano, A (1998). **Una Etnografía de una Etnografía. Aproximaciones Metodológicas para la Enseñanza del Enfoque Cualitativo-Interpretativo en la Investigación Social**. Colección Pedagogía, Siglo XXI. Antropos, Santafé de Bogotá.

Díaz, V. (2004). **Curriculum, Investigación y Enseñanza en la Formación Docente**. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ley orgánica de Educación (1980).

Hoyos-Botero, C. (2001). **Un Modelo para Investigación Documental: Guía Teórico-Práctica sobre Construcción de Estados del Arte con Importantes Reflexiones sobre la Investigación**. Medellín: Señal Editores

Lanz, R. y Fergusson, A. (2005). **La Reforma Universitaria en el Contexto de la Mundialización del Conocimiento**. Caracas: OPUS.. Subsistema de Educación Básica. Dirección General de Currículo. Caracas. Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013-2014). **Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano. Subsistema de Educación**

Básica. Dirección General de Currículo. Caracas. Venezuela.

Moran, P. (2003). **El Vínculo de la Docencia y la Investigación**. México: Plaza y Valdés.

Moran de V, M. (2006). **Investigación y Formación Docente**. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://www.orestesenlared.com.ve/colaboradores/lainvestigaciónylaformacióndocente>.

Müller, I. (1995). **Los Orígenes de la Universidad Investigativa**. Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá: CIUP.

Peñalver, L. (2000). **La Formación Docente en Venezuela: Compleja y Transdisciplinaria**. Tesis doctoral no publicada, Maturín: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Torres C, Alfonso (1996): **“La Sistematización como Investigación Interpretativa Crítica: Entre la Teoría y la Práctica”**. En: Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Conferencia. Santiago, Chile.

Stenhouse. (1996). **La Investigación como Base de la Enseñanza**. Ediciones Morata. España

UPEL. (2012). **Transformación Curricular**. Documento Base. Caracas-Venezuela.

Zeichner, K. y J. Diniz-Pereira (2006).
**Investigación de los Educadores
y Formación Docente Orientada a
la Transformación Social.** Rieda
[Revista en línea], 28 (2).
Disponible:
<http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/juldic2006/contrapunto>
[Consulta: Abril 15, 2008]