

REDIMENSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN COMO EJE DIRECCIONADOR DE LA PRAXIS EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO "LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"

Resumen

El presente informe de avance corresponde al desarrollo de un proyecto de investigación cuyo propósito es contribuir al fortalecimiento de la función investigación, que oriente el diseño y ejecución de los programas académicos de Pregrado, en la UPEL-IPB a fin de formar un docente que reflexione, investigue y actúe sobre los problemas y situaciones emergentes de las prácticas en la cotidianidad del ámbito educativo. Es una investigación cualitativa, orientada por el método investigación acción participativa. Los actores sociales son los docentes que administran los cursos y las fases del eje de investigación. En la primera fase de dicho proyecto se develaron los nudos críticos que se presentan en la administración de los cursos introducción a la investigación e investigación educativa, se rediseñaron los programas de dichos cursos y se analizaron los resultados de dicha administración; igualmente se diseñaron y ejecutaron espacios de formación en investigación dirigidos a los docentes involucrados en el proyecto. Los testimonios de los docentes al finalizar el lapso académico I-2009 revelan la necesidad de realizar ajustes al programa de introducción a la investigación con miras a profundizar el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de pregrado y continuar la formación de los docentes en el área de investigación, además de los procesos reflexivos y formativos en investigación para fortalecer el perfil del facilitador y del estudiante.

Doctora
Ana M. Colmenares
Escalona
anamercedesc@gmail.com

Magister
Nellys Castillo
cnellysm@gmail.com

Doctora
Mari Sol Sánchez
marisolsanchezalv@gmail.com

Universidad
Pedagógica
Experimental
Libertador.
Instituto Luis Beltrán
Prieto Figueroa.
Departamento de
Formación Docente.
Barquisimeto.
Venezuela

PALABRAS CLAVE

Redimensión de la investigación, praxis educativa, competencias investigativas, procesos reflexivos, programas académicos, investigación acción participativa.

RESIZING AXIS RESEARCH AS PRAXIS ADDRESS
UNIVERSITY EDUCATION IN EXPERIMENTAL EDUCATION FREEDOM, INSTITUTE OF
BARQUISIMETO "LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA"

ABSTRACT

This progress report is the development of a draft investigation whose purpose is to contribute to strengthening research function, to guide the design and implementation of programs Undergraduate academic in-IPB UPEL to form a teacher who think, investigate and act on problems and situations emerging in the everyday practices in education. It's qualitative research, guided by the participative action research methods. The teachers are social actors who manage courses and research phases of the shaft. In first phase of this project was unveiled to the critical problems management presented in the introductory courses research and educational research programs were redesigned these courses and analyzed the results of the administration; also were designed and implemented training spaces research to teachers involved in the project. The testimonies of teachers at the end of academic period I-2009 reveal the need for adjustments to the program of introduction to research to further develop skills investigative in undergraduate and continuing training teachers in the area of research, in addition to processes reflective and formative research to strengthen the profile of facilitator and student.

KEYWORDS

Resizing of research, educational practice, investigative skills, thought processes, academic program, participative action research

Motivación que orientó el estudio

Los vertiginosos cambios enfrentados por la sociedad a nivel global, las nuevas demandas en materia de formación docente y la creciente necesidad de obtener respuestas desde el sector educativo en sus diversos niveles, orientan las miradas hacia el desafío que este enfrenta. Tal escenario requiere el desarrollo de habilidades y actitudes en el docente para la indagación, reflexión y mejora de su práctica, como herramienta efectiva a fin de dar alternativas de solución a la complejidad de problemas afrontados por él en su quehacer educativo cotidiano. Al respecto, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), refiere la necesidad de desarrollar competencias con el propósito de generar conocimiento para la innovación con base en la investigación.

Lo mencionado, plantea a la educación superior la obligación de reforzar, fomentar y preservar su misión de contribuir al desarrollo sostenible y mejoramiento de la sociedad. Al respecto, establece como acciones inmediatas promover, generar y difundir conocimientos a través de la investigación, como parte de sus servicios a la sociedad. En concordancia con tales exigencias Villarroel (2006) afirma, que la enseñanza dentro de un modelo de formación para la investigación, implica que los docentes posean conocimientos relacionados con los principios y métodos de la investigación.

Con esta orientación, la Universidad Pedagógica Libertador en su Reglamento de Investigación UPEL 2008 y Reglamento General de la Universidad, concibe la Investigación como función esencial dentro de la universidad, reafirman a la vez, el compromiso de nuestra universidad en contribuir a la búsqueda, transmisión y proyección del saber pedagógico, fomentar la investigación con el objeto de contribuir al mejoramiento del sistema educativo venezolano y la producción de teorías educativas para el avance de la ciencia y la solución de problemas sociales.

No obstante, contrario a lo expuesto, tradicionalmente en educación superior, el trabajo docente ha sido relegado a los estrechos márgenes de la transmisión y enseñanza de conocimientos. En oposición, “la investigación científica se le reconoce como un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y válido que está en condiciones de buscar, conocer, descubrir, experimentar, explicar e interpretar fenómenos o hechos socioculturales o naturales, o sea, es fuente generadora o constructora de conocimientos (Cerde, 2007).

En tal sentido, en los últimos años han aparecido alternativas para representar el papel que debe tener el profesor como profesional ante las situaciones complejas de su práctica. Entre ellas cabe mencionar: el profesor como investigador en el aula (Stenhouse, 1991); La enseñanza como arte y el profesor como artista (Eisner, 1986); La enseñanza como una profesión de diseño (Yinger, 1986); y El profesor como práctico-reflexivo (Schön, 1998). En todas estas propuestas, subyace la relación entre la práctica pedagógica y la investigación, esta última como búsqueda de indagación sistemática y autocrítica desde el quehacer cotidiano de maestros y estudiantes como fuente auténtica para la construcción del saber pedagógico, entendido como aquel que contextualiza, es producto y da sentido al oficio de maestro (De Ticanos, citado por Muñoz y otros, 2005).

La formación inicial del docente en Venezuela, representa retos y desafíos para el sector universitario, ya que ésta implica la preparación de ciudadanos capaces de insertarse de manera consciente en las profundas transformaciones socio-éticas, geopolíticas, económicas, culturales y tecno-científicas que plantea el siglo XXI. El accionar hacia estos cambios muestra una variedad de perspectivas, una de ellas es la formación universitaria desde la resignificación del sentido y propósito de dicha formación.

De acuerdo a lo anterior, los espacios académicos deben ser por una parte, susceptibles de análisis desde la revisión curricular y por la otra desde el acomodo a las políticas educativas emanadas por el Estado para desprender la necesidad de reimpulsar la formación de éste nuevo maestro, orientado por una educación que busque facilitar la apropiación de saberes socialmente relevantes, cuya actuación se debata entre saberes, modelos, pautas de acción hipotéticas incorporadas desde sus procesos formativos y complementadas con las representaciones construidas en su experiencia profesional.

Es importante destacar que esta necesidad de indagación se gesta primero en la Universidad, desde allí deben desarrollarse competencias investigativas para que los educadores en proceso de formación logren interpretar, argumentar y proponer alternativas a la problemática que caracteriza el aula y las instituciones escolares.

Ante esta realidad, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2000), dentro de sus políticas de docencia, contempla la vinculación de la docencia con la investigación, para ello plantea estrategias y acciones tales como: a) formar en los estudiantes de la universidad competencias para el uso de la investigación como herramienta útil en la comprensión de los problemas sociales, para la generación de nuevos conocimientos y para las respuestas oportunas y eficientes a los mismos; y b) apoyar iniciativas que conduzcan a configurar propuestas de innovación que fortalezcan la práctica pedagógica.

Ahora bien, estos planteamientos de carácter legal contenidos en el referido documento se cristalizan a través de los cursos y fases que componen el eje de investigación dentro del plan de estudios y que están contemplados tanto en el componente de formación pedagógica como también en el componente de especializado; los mismos deben contribuir a fortalecer en el docente en formación las competencias que le permitirán desarrollarse de manera independiente como investigador de su praxis educativa.

Sobre la base de estas consideraciones, se hace imperativo volver la mirada al ejercicio investigativo en el que se forman los futuros educadores en la UPEL-IPB a nivel del pregrado, puesto que los testimonios recogidos en la I fase de este proyecto, denominada diagnóstico reflexiva, los docentes dan cuenta de inconsistencias en las orientaciones de los cursos que deberían estar desarrollando competencias en el eje investigación. Estos testimonios fueron sistematizados, categorizados y se develaron algunos nudos críticos que permitieron identificar cuáles son los aspectos susceptibles de ser abordados en el marco de este proyecto. Entre las categorías emergentes más significativas se encontraron las siguientes: Concepción de la investigación, propósito del eje de investigación, el plano epistemológico y la vinculación teoría-práctica.

En relación con las categorías concepción de la investigación y el propósito del eje de investigación, los testimonios que a continuación se presentan, destacan la preocupación de los docentes que consideran que la visión o concepción de la investigación, así como también su propósito, elementos orientadores e íntimamente relacionados, deben estar conceptualizados claramente en la fundamentación de los programas que integran el eje curricular de investigación. Al respecto los testimonios (T1) y (T3) señalan:

No hay una concepción precisa sobre el abordaje de la investigación y el proceso sistemático de su elaboración, el eje heurístico debe evidenciar su propósito, en cuanto formar profesores que indaguen interdisciplinariamente sobre el accionar educativo, traducido en una práctica pedagógica – didáctica articulada con la investigación, es decir un docente que sabe investigar y lo orienta a la práctica para su mejora (TFDR1L1-6).

Visión limitada y poco flexible en cuanto al tipo de investigación, tomando en cuenta la diversidad paradigmática vigente y la necesidad de contextualizar la investigación con la realidad que se vivencia. ¿Existe una articulación de la realidad con el currículo a través de la investigación? ¿El proceso investigativo responde a una visión de mundo cónsona con los desenvolvimientos sociales actuales? (TFDRL24-29).

La tercera categoría que emergió en la fase diagnóstica, fue identificada como plano epistemológico. Sobre este aspecto se evidenció que existe una amplia preocupación en los docentes que administran estos cursos del eje, por cuanto al abordaje de la investigación se realiza sólo desde el plano instrumental o metodológico, sin destacar la importancia de ubicar al estudiante en los distintos planos o dimensiones de conocimiento, lo que les permitiría comprender mejor bajo que paradigma, teorías, perspectivas y metodologías pudiesen abordar su objeto de estudio. Al respecto el testimonio (T2) es bien elocuente cuando refiere lo siguiente:

Los esfuerzos se concentran más en el plano administrativo de los cursos y fases, en cuanto a los aspectos técnicos y operativos, pero se atiende poco el plano epistemológico, lo que obstaculiza interrogarse sobre aspectos relativos a ¿A quién formamos?, ¿Cómo formamos? ¿Qué persona se quiere formar? ¿Qué se quiere cambiar?; convirtiéndolo en un proceso de fines y medios (TFDR1L7-11).

La cuarta categoría que emergió de los testimonios de los docentes destaca la falta de vinculación entre la teoría y la práctica en la administración de los cursos del eje de investigación, evidenciada por la debilidad que manifiestan los estudiantes en la elaboración de informes de investigación, la conformación de proyectos, y las deficiencias en la aplicación de los procesos de observación, descripción, análisis y síntesis. Al respecto el testimonio (T4), destaca:

La teoría y la práctica, en el desarrollo de los cursos y fases del Eje Heurístico, no consiguen una articulación que promueva la construcción de conocimientos pertinentes en el futuro docente, convirtiéndose en un obstáculo pedagógico a su desarrollo (TFDR1L30-33).

Los testimonios antes señalados y muchos otros que se recogieron en la primera fase de este proyecto, nos comprometen a plantearnos acciones concretas que permitan mejorar significativamente los nudos críticos encontrados en la administración de los distintos cursos y fases que integran el eje de investigación. Es por ello que el presente estudio se presenta como una oportunidad para el debate académico, la discusión, la interpretación de las razones epistémicas del conocimiento, a la inagotable experiencia de pensar, de conocer y de existir en un momento histórico que se vislumbra plegado de incertidumbre, de contradicciones, de profundas transformaciones, pero también de posibilidades, para imaginar, crear y recrear nuevos escenarios para la producción y contextualización. Esto implica comprender el conocimiento como una producción en elaboración, inacabado y no como la aprehensión lineal de la realidad.

Ante esta realidad, a continuación se presentan algunos temas que permitirán abordar la investigación desde una óptica constructiva, de transformación y cambio.

La Investigación Educativa como herramienta transformadora de la Práctica Pedagógica. Antes de desarrollar esta importante temática, es necesario plantearse las siguientes premisas:

1. La práctica cotidiana del docente se encuentra matizada de diferentes situaciones que demandan su interacción para darles solución.
2. Existe una estrecha relación entre los indicadores de desarrollo económico, social y cultural y la educación.
3. Esta relación se encuentra caracterizada por la desarticulación entre el desarrollo y la educación.
4. Una verdadera educación, impulsa y promueve la transformación y la emancipación de la ciudadanía, para lograrlo requiere de la investigación educativa, como herramienta de reflexión y construcción de una praxis educativa en consonancia con estas demandas.
5. La función investigativa en el quehacer pedagógico de la UPEL, debe asumir una nueva mirada, desde una postura más cualitativa, reflexiva, dialógica y hermenéutica.
6. Tradicionalmente la investigación ha sido concebida desvinculada de la docencia, a partir de mantenerse la creencia de que el conocimiento científico y el conocimiento pedagógico no se encuentran relacionados.

Ante estos planteamientos emergen nuevas inquietudes e interrogantes, en relación a las causas que promueven el abismo entre la investigación y la pedagogía y sobre los factores o elementos que pudieran estar evitando su integración o vinculación. Estos elementos han sido justificados a partir de las características y/o modelos de formación y currículo, que de alguna manera han orientado el aprendizaje hacia la reproducción y memorización, marginando los procesos de búsqueda y procesamiento de la información e investigación y con ello la creatividad, innovación y real aprendizaje.

No obstante, trabajos realizados por diversos autores, develan diferentes orientaciones en la búsqueda del acercamiento entre los caminos de la investigación y la docencia. Estos enfoques cobran valor a partir del surgimiento de nuevas tendencias y teorías educativas,

especialmente con la evolución de concepciones pedagógicas dirigidas al reconocimiento y protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, con características de autonomía, función activa y constructor de su propio conocimiento.

Esta inquietud ha sido analizada por autores como Stenhouse (1991), Elliot (1990), Porlán (1993), Kemmis (1998), Carr (1996) y Cerda (2007), con el propósito de que se produzca un acercamiento que permita la revalorización de los saberes docentes desde sus reflexiones, en la búsqueda de espacios para la innovación de su praxis. De esta manera se trasciende al mito de asignar la tarea investigativa al científico y al docente el rol pasivo de asumir los resultados de las investigaciones producidas en los escenarios y latitudes ajenos a su realidad y cotidianidad.

En consecuencia, si la labor investigativa se introduce y refuerza en las instituciones educativas mediante sus protagonistas, según Imbernón (2007):

Aparecerán entonces los contextos sociales, las relaciones educativas, la institución, la comunidad, el profesorado y el alumno. Por tanto el trabajo investigativo en las propias instituciones, con los implicados en los procesos, será fundamental para ir avanzando en los conocimientos científicos requeridos en la educación (p.20).

En definitiva, los docentes estamos llamados a reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas y sobre la manera de mejorarlas continuamente, con el propósito de favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje, sobre todo si se considera que hoy en día se requiere que los actores sociales estén involucrados en el proceso investigativo, como vía de garantizar los cambios y transformaciones en ellos requeridos. Sin duda alguna, de esta manera nuestra acción educativa se verá privilegiada, lo cual, a su vez, favorecerá a nuestros estudiantes.

Propósito

El presente proyecto de investigación se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación como eje direccionador de la praxis educativa en la universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

Intencionalidades

1. Identificar colectivamente los nudos críticos que problematizan la práctica investigativa en la administración de los cursos o fases de investigación.
2. Reflexionar sobre las implicaciones de estos nudos críticos, en la formación del docente con competencias para la indagación sobre su misma práctica y sobre el contexto que le rodea.
3. Proponer estrategias desde la de-construcción y co-construcción de la formación del docente, para la articulación de los distintos cursos y fases de investigación.

4. Valorar los procesos de cambio emergentes en el quehacer investigativo de los distintos actores sociales de esta universidad.

Orientaciones teóricas

En el desarrollo de este estudio, se revisaron algunos referentes teóricos que permitieron: interpretar los testimonios de los actores sociales y los hallazgos encontrados en esta primera etapa y conformar espacios de formación en investigación, dirigidos a los docentes que administran los cursos del eje de investigación.

La revisión de los referentes teóricos se orientó en torno a las siguientes áreas temáticas: a) exploración sobre investigación en educación, a nivel mundial, nacional y regional, b) formación de profesionales reflexivos, investigación para la enseñanza y formación del profesorado, c) competencias pedagógicas e investigativas de los docentes investigadores; y, e) presupuestos epistemológicos, paradigmas, perspectivas y metodologías que orientan al docente investigador.

En consecuencia se revisaron autores como: Kemmis (1998), Stenhouse (1991), Carr (1996), Sánchez Gamboa (2001), Schön (1998), Elliot (1990), Porlán (1993), Hurtado (2005), Cerda (2007), y Balza (2008), cuyos planteamientos permitieron la comprensión del objeto de estudio, la fundamentación del proyecto y la planificación de acciones concretas para abordar la problemática identificada en el diagnóstico inicial.

¿Es deseable que los docentes desarrollen actividades de investigación?, ¿Cómo formar para lograr que esto se produzca? ¿Qué tipo de investigación debería realizarse en las instituciones formadoras de docentes? Estas y otras interrogantes forman parte de los debates actuales acerca de la formación y práctica docente, producto de los procesos de reforma vigentes que reclaman a las Instituciones de formación docente la incorporación de la investigación en la formación de sus estudiantes, instituciones que no tienen tradición en ese campo del saber.

Cada día existe más certeza con respecto a la necesidad de darle prioridad a la investigación, a través de sus protagonistas, llámense estos tesisas, tutores, investigadores, metodólogos, estudiantes o autores. Hurtado (2005, p.7) expresa que la investigación, vista de esta manera, se constituye en un recurso extraordinario para conocer los problemas, para precisar las posibles soluciones y crear las condiciones para que el potencial de nuestros jóvenes, docentes e instituciones se expresen con toda propiedad.

La investigación como actividad cognoscitiva y humana está dirigida hacia la indagación y el descubrimiento de algo que aparenta ser desconocido y la misma se origina en la curiosidad y deseos del investigador por esclarecer, desde un determinado modo de pensar, cuáles son las posibles causas o razones ontológicas de los hechos y fenómenos abordados, todo ello con el deliberado propósito de encontrar solución a los problemas, aceptar el conocimiento y generar nuevas interrogantes a una determinada área del saber (Balza, 2008)

Orientación onto-epistémica y metodológica

El presente informe de avance que se genera como consecuencia de la implementación de un Proyecto de Investigación para fortalecer la Investigación en los Programas de Pregrado de la UPEL-IPB, hace necesaria la declaración onto-epistémica y metodológica que orienta el estudio, y que es asumida por el equipo de investigadores y co-investigadores.

Desde el punto de vista ontológico la investigación asume que la realidad social es de naturaleza dialéctica y dialógica, y se encuentra moldeada por valores económicos, políticos, sociales, étnicos y de género cristalizados en el tiempo; es dialéctica, porque nos permite conocer la realidad concreta en su dinamismo y en sus diferentes interrelaciones, esta realidad es una construcción social mediada por valores y caracterizada por la capacidad crítica-reflexiva de los investigadores y co-investigadores que participan, quienes en la medida en que se están desarrollando las distintas etapas y actividades de la experiencia de formación e investigación, reflexionan y someten a constante cuestionamiento sus concepciones y prácticas al enseñar la investigación en los cursos de pregrado de esta casa de estudios.

Dadas las características de la investigación, se corresponde con una epistemología dialéctica y praxológica, planteada por Gómez y otros (2006), en la que destacan algunos de los principios rectores siguientes: a) conocer y comprender la realidad como praxis; b) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores; c) orientar el conocimiento a emancipar y liberar a las personas; y, d) implicar a los actores sociales, las y los docentes a partir de la autorreflexión argumentan que la transformación ocurre cuando la ignorancia y la falsa aprehensión dan paso a comprensiones más informadas a través de la interacción dialéctica.

El método que orienta el presente estudio es la investigación acción. Este método ha venido evolucionando paulatinamente a través de las prácticas heurísticas de notables y reconocidos investigadores entre los que vale citar a Elliott (1999), quien destaca que este método “perfecciona la práctica mediante el desarrollo de capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional” (p.70).

De igual manera, Pérez Serrano (1998), muestra los pasos a seguir para desarrollar investigación-acción:

Primero: diagnosticar y descubrir una preocupación temática “problema”.

Segundo: construcción del Plan.

Tercero: puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento.

Cuarto: reflexión, interpretación e integración de resultados. Replanificación.

El primer paso, se desarrolló a través de un proceso diagnóstico que permitió descubrir la temática. Se llevó a cabo en los encuentros con los docentes para revisar, analizar y reflexionar sobre las dificultades que confrontan en el desarrollo de los programas de curso correspondientes al eje de investigación a nivel de pregrado. Para ello se aplicó un registro

con aspectos relacionados con el análisis de los nudos críticos encontrados en dichos cursos y fases.

El segundo paso, se cumplió con la construcción del Plan de Acción con las diferentes actividades y acciones que contribuyan al fortalecimiento de la investigación y por ende a la solución de los nudos críticos que se presentan en la administración de los cursos. Es importante destacar que el Plan de Acción se construyó colectivamente, con los aportes de los co-investigadores y de las investigadoras responsables del presente proyecto, se discutió y consensuó antes de iniciar su aplicación.

Tercer paso, se corresponde a la ejecución del Plan de Acción, con el despliegue de las diferentes acciones planificadas, desarrolladas en esta primera etapa del proceso investigativo. Se inició la formación de los docentes en investigación con la puesta en acción de dos jornadas de 8 horas de duración cada una. En estos encuentros se discutieron temáticas bien amplias y variadas, desde los aspectos onto-epistémicos y metodológicos, los paradigmas, las distintas opciones metodológicas tanto en la perspectiva cuantitativa como la cualitativa. Además se presentaron disertaciones de experiencias investigativas de varios profesores del Departamento de Formación Docente, a nivel de maestría, doctorado, trabajos de ascenso e investigaciones libres.

El cuarto paso se está cumpliendo con las reflexiones continuas que estamos realizando los docentes de esta casa de estudios en los diferentes escenarios que hemos abordado, entre ellos están la Comisión Institucional de Currículo, la Comisión de Práctica Profesional, los Docentes que administran los cursos de Introducción a la investigación e Investigación Educativa y entre las responsables del proyecto. Dichas reflexiones han sido reportadas en registros que continuamente sistematizamos y analizamos para develar los avances, logros, limitaciones, contrariedades, entre otros.

Resumen de los pasos

Paso I - Diagnóstico Reflexivo. Conocer la realidad desde las voces de docentes, estudiantes e investigadores. (Procesos de Reflexión - Acción).

Paso II: Planificación de acciones. Revisión de nudos críticos y análisis de propuestas para solucionar. (Procesos de Reflexión - Acción).

Paso III: Ejecución. Puesta en marcha de las diferentes propuestas de cambio. (Procesos de Reflexión-Acción).

Paso IV: Valoración de procesos, productos, acciones y estrategias. (Procesos de Reflexión - Acción).

Hallazgos

Apoyándonos en algunas orientaciones que los autores antes mencionados proporcionan como líneas sugerentes para develar los hallazgos en las distintas fases que se llevaron a cabo, durante lo que hemos considerado una primera etapa de la investigación, y en

atención a las intencionalidades que nos planteamos en este proyecto, se procede a destacar los más relevantes referidos al primer objetivo de la investigación titulado: “Identificar colectivamente los nudos críticos que problematizan la práctica investigativa en la administración de los cursos o fases de investigación.

Una vez procesados, sistematizados y analizados los testimonios de los docentes que participan como co-investigadores en esta experiencia investigativa identificamos los siguientes nudos críticos en la administración de los cursos y fases del eje de investigación:

Nudos críticos encontrados

a) Ubicación de los cursos del eje heurístico en el plan de estudio

Al revisar el plan de estudios vigente en nuestra universidad, los docentes señalaron que el curso de Introducción a la Investigación da inicio al eje de investigación y está ubicado en el III Semestre de la carrera, luego en el IV Semestre se continúa con Observación, que representa la primera fase de la práctica profesional; sin embargo el próximo curso del eje que es Investigación Educativa, se encuentra ubicado en el 6° semestre, por lo tanto desde que los estudiantes cursan introducción a la investigación hasta investigación educativa transcurren tres lapsos académicos, este tiempo repercute en la falta de continuidad de estos cursos y en consecuencia del desarrollo de las competencias investigativas iniciadas en el curso introducción a la investigación.

b) Desfase de los contenidos programáticos de los cursos del eje

Los co-investigadores expresaron que los contenidos que se administran en los cursos de Introducción a la Investigación y Observación, no tienen mucha vinculación, lo que significa que no se cumplen los verdaderos requisitos de una prelación, tal como lo establece el Plan de Estudios. Se hace necesario sincerar estos dos programas para ajustar los contenidos que se deben desarrollar en cada uno de ellos para evitar omisiones o repetición de los mismos.

c) Deficiencias cognitivas que presentan los estudiantes, que se supone debieron haber superado en cursos anteriores

Otra inquietud puesta de manifiesto por los docentes co-investigadores se refiere a las deficiencias cognitivas de los estudiantes, situación que les impide su avance exitoso en los cursos del eje de investigación. Para subsanar estas debilidades, proponen que desde el inicio de la carrera docente y en todos los cursos, se hagan énfasis en el desarrollo de competencias cognitivas. También sugieren, que los docentes de otros cursos se integren a este proyecto para hacerlos partícipes de estos hallazgos y de las propuestas que van emergiendo en su desarrollo.

d) Proyectos presentados por equipos que son ejecutados por algunos estudiantes sin autorización de todos ocasionando implicaciones éticas y legales

En cuanto a los proyectos que son elaborados, como producto final, por equipos de estudiantes del curso Investigación educativa y que, posteriormente, deben ser ejecutados en el curso Ejecución de Proyectos, se han venido generando una serie de situaciones problemáticas de tipo ético-legal, relacionadas con la autoría de los proyectos, y que tienen

su origen en procesos técnico-administrativo, como los siguientes: a) disminución de la matrícula de estudiantes que solicita inscripción en el curso Ejecución de Proyectos, y, b) solicitud de cambios de sección de estudiantes, por presentar dificultades de horarios en el momento de la inscripción.

Estas situaciones han generado problemas de enfrentamiento entre los estudiantes que no se inscriben en los cursos de Ejecución de Proyectos, quienes reclaman la autoría de los proyectos. Dicho aspecto preocupa a los docentes que se les corresponde enfrentar estas polémicas, especialmente en el momento de ejecutar los proyectos elaborados en las instituciones educativas. Al respecto proponen reducir el número de estudiantes en los cursos de introducción a la investigación para que iguale el de ejecución de proyectos, igualmente sugieren que el curso Investigación Educativa sea administrado por las especialidades para lograr una mejor articulación con esta Fase de la Práctica Profesional.

e) Programas de estos cursos descontextualizados de la realidad socio-educativa

En relación a este aspecto el testimonio de los representantes del Departamento de Inglés ante la Comisión Institucional de Currículo, es muy pertinente, cuando señalan:

Se debe partir del contexto real (centros educativos), para que el futuro docente conozca aspectos básicos y comunes del contexto en el que desarrollará su praxis educativa. Y que realmente pueda demostrar sus competencias investigativas y su aplicabilidad en su desempeño docente y en el ejercicio de todas sus funciones y no sólo la función docente en el aula de clases.

Es oportuno mencionar que una revisión a los contenidos programáticos que se desarrollaban en los cursos Introducción a la Investigación e Investigación Educativa, evidenció lo siguiente: a) repetición y desarticulación de contenidos y entre los programas ya señalados, y, b) poca pertinencia social de los contenidos y actividades manejadas en los programas.

Esta situación condujo a realizar reuniones de trabajo con el grupo de docentes que tienen a su cargo la administración de los cursos y a realizar una evaluación exhaustiva de cada uno de los contenidos y demás elementos de los programas indicados, con la intención de incorporar al programa de Introducción a la Investigación la contextualización de la investigación y el uso y aplicabilidad de competencias en el desempeño de las funciones docentes, en los institutos de educación.

f) Falta de competencias básicas investigativas en los estudiantes

De acuerdo a los planteamientos de los docentes participantes en la investigación, los estudiantes evidencian serios problemas con la lectura y la escritura, la descripción, el análisis, la síntesis, por ende se les dificulta el parafraseo, la coherencia en los párrafos y como consecuencia no generan verdaderos informes de investigación. Además muestran desconocimiento de las normas UPEL para presentar dichos informes. A continuación se evidencia un testimonio presentado por varios profesores del Departamento de Educación Técnica:

“Las competencias que se persiguen que alcance el estudiante en Introducción a la Investigación e Investigación Educativa, dado el contenido, no permiten alcanzar los de Ejecución”.

g) Falta de claridad en la concepción de investigación que orienta la administración de los cursos del eje

La síntesis que recoge el sentir de varios docentes en relación a este aspecto y que a continuación se enuncia es coherente, cuando plantea que en la universidad se debe tener claridad sobre cuál es la concepción de investigación que vamos a propiciar en la formación del profesorado, de manera que estos profesionales puedan desarrollar con verdadero acierto las competencias investigativas que lo conviertan en un verdadero docente investigador:

No hay una concepción precisa sobre el abordaje de la investigación y el proceso sistemático de su elaboración, el eje heurístico debe evidenciar su propósito, en cuanto formar profesores que indaguen interdisciplinariamente sobre el accionar educativo, traducido en una práctica pedagógica – didáctica articulada con la investigación, es decir un docente que sabe investigar y lo orienta a la práctica para su mejora.

h) Vinculación teoría práctica

Una preocupación histórica en la enseñanza de la investigación es la falta de vinculación de los fundamentos teóricos necesarios para realizar un legítimo proceso investigativo y cómo en las aulas se puede consolidar con la práctica continua que desarrolle el estudiante orientado por el docente, ante este planteamiento los autores que a continuación se citan fijan su postura en relación con este tópico, por su parte Rizo (2004) señala:

En la enseñanza de materias teórico-prácticas como es el caso de la investigación, el vínculo se acentúa porque el profesor se encuentra ante un grupo de estudiantes a quienes transmitir, no tanto saberes teóricos-conceptuales, sino más bien prácticas y habilidades, aptitudes para el quehacer investigativo (p.23).

Al respecto uno de los testimonios evidencia esta preocupación por la falta de vinculación teórico-práctica en los cursos y fases del eje de investigación, cuando señala:

“La teoría y la práctica, en el desarrollo de los cursos y fases del Eje Heurístico, no consiguen una articulación que promueva la construcción de conocimientos pertinentes en el futuro docente, convirtiéndose en un obstáculo pedagógico a su desarrollo” (TFD1L30-33).

Vale destacar que acá se hace evidente, de nuevo, la desvinculación y falta de articulación entre los conocimientos teóricos que se desarrollan en los cursos del eje investigativo en la UPEL-IPB y su necesaria vinculación con la acción práctica que se pretende demostrar en los centros educativos, ocasionando en el futuro educador desconocimiento y frustración a la hora de poner en práctica su aprendizaje y dejar legados en los centros educativos.

Hallazgos develados en los espacios de formación en investigación

En cuanto a los espacios de formación propuestos, es importante destacar, los hallazgos en los testimonios focalizados de los docentes que asistieron a las jornadas denominadas “Espacios de Formación en Investigación UPEL 2009”, durante los días 26 de mayo y 25 de junio, a las cuales fueron invitados Investigadores consolidados, expertos en las diferentes perspectivas, enfoques y metodologías, de manera que los asistentes a estas jornadas de trabajo, se le presentara un abanico de posibilidades con respecto al contexto onto-epistémico y metodológico de la investigación. Es importante destacar que luego de las disertaciones se abrieron espacios para preguntas y respuestas, espacios que los docentes aprovecharon para disipar algunas dudas que emergieron durante la actividad.

Una vez culminadas las jornadas, solicitamos a los docentes asistentes, consignarnos algunos testimonios focalizados escritos los cuales comprendían algunas categorías orientadoras para ser respondidas por ellos. Después de sistematizadas y categorizadas encontramos algunos hallazgos interesantes de compartir con la comunidad académica y que a continuación se destacan:

En referencia a la categoría orientadora, *Abordaje de las temáticas*, algunos de los docentes expresaron:

T4) Considero que las temáticas hoy abordadas fueron muy interesantes debido a que permiten profundizar en base a las perspectivas y planos del conocimiento que a su vez constituyen apoyo a los paradigmas, sin embargo hay temáticas que fueron abordadas varias veces, hubo contenidos que se sentían repetidas (TFFEL11-14)

T15) Se abordaron los temas con una mirada cosmogónica, abierta y profunda (TFFEL25).

T18) Las temáticas están abordadas para profesionales, los estudiantes que estuvieron a mi lado manifestaron que las conferencias estaban muy técnicas, con mucha profundidad (TFFEL37-39.)

T20) Excelente ambas conferencias permitieron ubicarnos en el contexto onto-epistémico de lo que es el proceso investigativo (TFFEL41-42).

Al analizar algunos de los testimonios relacionados con la primera categoría orientadora, se observa la satisfacción de varios asistentes al encuentro con el desarrollo de las temáticas, reconocen los aportes significativos; sin embargo, también reconocen las debilidades presentes como repetición de contenidos y el nivel académico para los estudiantes.

T2) Buen esfuerzo por llevar a hechos prácticos, pudo evidenciarse mejor, por ejemplo tomar una temática y ser vista por dos enfoques (TFFEL49-50).

T9) La coherencia de la mañana, en las disertaciones de las Dras. Piñero y Varela se ven engrandecidas con las vinculaciones de la tarde dadas por los Dres. Crespo y Zambrano (TFFEL63-64).

T19) Es necesario realizar prácticas o plasmar experiencias que pueden servir para la comprensión e interpretación de las exposiciones de los ponentes y así el estudiante que acude a este tipo de evento se vaya más claro, reflexivo y crítico con información sólida y profunda (TFFEL77-80).

(TFFEL70-71).

T21) Considera que la ejemplificación como proceso mental empleada a través del discurso permitieron reforzar la vinculación teoría-práctica en el proceso de investigador (TFFEL82-83).

Los aportes a esta categoría orientadora resultaron muy puntuales ya que los docentes testimoniaron la vinculación teoría y práctica presente en las disertaciones de las jornadas. Este aspecto resulta relevante, ya que permite a la audiencia, aprender de manera más significativa y contextualizada sobre los aspectos desarrollados durante el encuentro; igualmente les permite evaluar cómo ellos vienen desarrollando sus procesos investigativos y cómo están enseñando a investigar a sus estudiantes.

En cuanto a la categoría orientadora *Vigencia de los planteamientos*, los testimonios focalizados aportados por los docentes, luego de finalizadas las jornadas de actualización, giraron en torno a tres aspectos puntuales: utilidad de los proyectos factibles en el campo educativo, necesidad de actualización y deseos de perfeccionamiento en cuanto a perspectivas, naturaleza, enfoques y paradigmas de investigación:

T5) Creo que los planteamientos tendrán vigencia en la medida que resulta de interés para aprender, para aclarar, comprender y profundizar. En este sentido toda la información suministrada guardó vigencia y pertinencia (TFFEL101-103).

T7) Muy actualizadas; me inscribo en la investigación cualitativa, considero que las Dras trabajaron con mucha claridad metodológica. Solo siento que la propuesta de investigación metodológica presentada al final fue muy superficial (TFFEL107-109).

T12) Creo que se deben observar algunas posiciones de los ponentes. Tratar de entubar a los profesores en la elaboración de investigaciones solo desde lo cuantitativo o lo cualitativo es un error. El profesor “debe” abordar ambos enfoques en el aula y permitir que sea la realidad y los propios alumnos quienes seleccionen desde los objetivos que se propongan (TFFEL115-118).

En estos testimonios aportados por docentes del Instituto y que tienen a su cargo la administración de cursos del eje heurístico, develan además aspectos interesantes, entre ellos la manifestación contundente de una docente que tomó la decisión de convertirse en una investigadora cualitativa, motivada por las temáticas desarrolladas en las jornadas de actualización, temáticas que le permitieron adentrarse más en esta perspectiva investigativa. Igualmente, resalta la posición crítica de otra docente que manifiesta que no se debe “entubar” a los profesores en sus investigaciones. La reflexión en torno a este juicio condujo al equipo de investigación a indagar un poco más en relación a la postura de los ponentes y a clarificar las razones que motivaron sus argumentos.

Lo que sí quedó claro en los testimonios aportados es que la información suministrada por los ponentes en las jornadas de actualización, fue clara, actualizada, vigente y muy pertinente. Sin embargo, queda planteada la necesidad de debatir con mayor profundidad sobre los siguientes aspectos puntuales: paradigma emergente, transdisciplinariedad, realidad educativa actual y construcción de nuevos conocimientos.

En referencia a la categoría orientadora *Trascendencia hacia su hacer pedagógico*, se

transcriben los testimonios siguientes:

T3) La discusión sobre los paradigmas epistemológicos en concreto en las ciencias sociales y en la adecuación sale continuamente en clase. Por otro lado, el proyecto factible es bastante débil y pertinente para orientar mi propio hacer pedagógico, y conociéndolo puedo orientar a los estudiantes que decidan optar por él (TFFEL142-145).

T7) Mucha claridad y trascendencia en las ponencias de los conferencistas, muchas interrogantes en mi hacer pedagógico; considero que hay que seguir profundizando en este estudio colectivo, en este proceso de formación que nos “mueve” a reflexionar mi desempeño día a día. (TFFEL152-155).

T12) Han sido de gran valor los temas tratados, porque me permiten tener una visión diferente de mostrar a mis estudiantes las investigaciones que yo estoy realizando y como enamorarlos para que ellos también investiguen. (TFFEL160-162).

T18) Una trascendencia muy alta y de calidad pues permite contribuir con mi formación y luego con mi hacer pedagógico en el aula. (TFFEL 174-175).

T19) Ampliación y mejoramiento en cuanto al plano onto-epistemológico de la investigación. Actualización de la praxis en el aula. (TFFEL176-177).

Es interesante resaltar que el primer testimonio aportado en este apartado entra en contradicción con lo expresado por T3, p.15, cuando expresa la poca utilidad, pero pertinencia del proyecto factible en educación: “*el proyecto factible es bastante débil y pertinente para orientar mi propio hacer pedagógico, y conociéndolo puedo orientar a los estudiantes que decidan optar por él* “. Esto evidencia que su uso y aplicación en educación no quedó claro. El resto de testimonios emitidos, aprueban los espacios de investigación como escenarios para trascender hacia el hacer pedagógico.

En referencia a la categoría orientadora “*Desplazamientos significativos que se generaron en el pensamiento de los docentes*”, se transcriben testimonios que avalan lo expresado por los actores del estudio, en cuanto a fortalecimiento del conocimiento en el área de investigación. De igual manera, su apego a profundizar, aún más, en tópicos como: proyectos factibles, metodología y otros.

T2) Consolidó mi objeto de estudio y permitió verlo en los planteamientos. Fortaleció el aporte sobre la necesaria solidez metodológica.

T3) Percibo la necesidad de leer mucho más sobre el positivismo en general de manera especial en Latinoamérica. Por otro lado me impulsa a conocer más sobre el proyecto factible, debido, valga la redundancia a su factibilidad. Algunas inquietudes que tengo, puedo orientarlas en ese camino.

T4) Me he desprendido completamente de lo cuantitativo, el patrón cíclico de la investigación en la realidad actual se desarrolla así. Existe una diferenciación entre enfoque y perspectiva y además soportan los paradigmas junto con los planos.

T5) Me deja súper inquieta y se de lo mucho que debo seguir profundizando. ¡Gracias por los esfuerzos y la preocupación de este gran equipo!

T6) Estoy complacida de haber escuchado algunos planteamientos relacionados con los términos: enfoque - paradigma – perspectiva, igualmente el hecho de distinguir entre proyecto factible y proyecto especial que considero ha quedado claro a raíz del conversatorio, gracias a la diversidad de pensamiento que se encontraba presente en la jornada.

T13) Tener un mejor posicionamiento de mi postura onto-epistemológica en la investigación que estoy realizando actualmente.

T14) Afianzar los enfoques onto-epistémicos en el quehacer investigativo y educativo.

En los procesos investigativos orientados por el método investigación acción participativa, resulta de gran interés develar los cambios, transformaciones, desplazamientos en el pensamiento de los participantes en los proyectos de investigación, es por ello, que resultaron muy significativos los aportes a esta categoría orientadora, en tanto que varios docentes manifestaron en sus discursos escritos y orales, la complacencia, los beneficios, las inquietudes, los conflictos cognitivos que emergieron una vez culminadas las jornadas.

Resulta interesante el reconocimiento que ellos hacen sobre los cambios o desplazamientos que ocurrieron en ellos durante estos encuentros. Igualmente significativo el hecho de que se originen conflictos cognitivos, ya que permiten la búsqueda, la clarificación, la indagación, la observación y otros procesos que les conllevaran a un mejor posicionamiento como investigadores y como formadores de docente con un perfil de investigador de su propia realidad.

Aproximaciones reflexivas

La investigación educativa debe concebirse como un proceso continuo, lo cual establece una visión del saber investigativo como una construcción permanente, no acabada, ni determinada, pero si cotidiana y orientada por la incertidumbre al mismo tiempo, lo que permite el retroceder momentáneamente y reorientar el rumbo del proceso.

Es a través de la investigación realizada por el docente sobre su práctica, que éste podrá comprender su propia situación, con la finalidad de introducir mejoras; por lo que es necesario que el docente asuma una actitud amplia para investigar. Para lograrlo, según Stenhouse (1991), esto implica: el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades. La “actitud amplia” de la que habla Stenhouse, es la que permitirá que el docente dependa fundamentalmente de sus propios descubrimientos y de la teoría que va construyendo y re-construyendo en su acción pedagógica y no de recetas, técnicas, normas, o prescripciones curriculares impuestas desde afuera.

¿Qué? ¿Cómo?, ¿Con quiénes?, ¿Por qué?, ¿Con qué? investigar en la formación docente, son algunas de las interrogantes sobre las cuales pareciera que no tenemos respuestas desde la política educativa del Estado Venezolano y mucho menos en las políticas educativas que se definen en las Instituciones de Formación de Docentes.

Es importante reconocer que en las universidades venezolanas y en particular en la nuestra, no se ha consolidado una política clara, continua y sostenida, orientada a promocionar en los docentes la investigación como herramienta fundamental para mejorar su práctica pedagógica y como espacio formativo que permita promocionar en sus estudiantes el deseo de convertirse en futuros investigadores.

En los programas instruccionales que se administran en la UPEL-IPB, evidentemente subyace una concepción de ciencia y de investigación educativa propia del modelo tecnocrático y pragmático; modelo que establece una jerarquía insalvable entre el conocimiento cotidiano del maestro y del alumno (Duhalde, 1999. p.92).

Es por ello que una de las tareas iniciales representó la revisión, mejoras, actualizaciones de los programas de los cursos del eje de investigación, de manera que los mismos permitieran el desarrollo y consolidación de competencias investigativas en los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, este proyecto está propiciando la reflexión permanente de los docentes que administran los cursos del eje de investigación, a través de los espacios formativos que se están desarrollando continuamente, con miras a construir una posición crítica y reflexiva frente al rol de investigador que es imperante consolidar. Estos encuentros deben conducirnos a potenciar competencias, habilidades y destrezas para desarrollar de manera autónoma las investigaciones en nuestros escenarios naturales en el aula de clase, de manera que incorporemos los logros alcanzados a fin de favorecer la formación de nuestros estudiantes.

Es conminatorio que nosotros como docentes que tenemos la responsabilidad de propiciar espacios para incentivar la investigación, evidenciamos y demostremos competencias investigativas; sólo de esta manera podemos modelar para nuestros estudiantes. En palabras de Rizo (2006), “se debe transitar de la enseñanza de la investigación como materia obligatoria a la formación de investigadores que comprendan la investigación desde un orden de deseo y pasión. Desde un orden de implicación, compromiso y significación” (p.23).

Además es conveniente que los docentes le imprimamos un sentido reflexivo al producto de nuestras prácticas investigativas y que las asumamos como un proceso en continua deconstrucción, construcción, co-construcción y reconstrucción. Todo esto nos lleva a afirmar que sólo se puede enseñar a investigar, investigando, desde el contexto del aula, ya que ésta representa un rico laboratorio para el docente investigador reflexivo.

En atención a estas reflexiones, la presente investigación en desarrollo, está centrando su interés en estimular la indagación e incentivar en los docentes que administran los cursos y fases del eje investigación, del plan de estudios en nuestra universidad a desarrollar investigaciones sobre su propia práctica, de manera que la brecha entre teoría y práctica se reduzca cada día más. Tal como lo destaca Elliott (1999),

La investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado

en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos (p.71).

La selección de la metodología investigación-acción participativa para desarrollar el presente proyecto representa una opción poderosa, toda vez que ha permitido partir de la identificación colectiva de los nudos críticos a revisar, analizar y tratar de resolver; organizar y ejecutar actividades en atención a las necesidades e intereses de los beneficiarios del proyecto, representados por los docentes que administran los cursos de investigación, evitando diseñar programas preestablecidos y diseñados por expertos que posiblemente no atiendan a las expectativas de los mismos.

Por otra parte esta metodología implica procesos reflexivos y acciones continuos que han generado desplazamientos progresivos en el pensamiento y accionar de los docentes comprometidos en este propósito, que se evidencian en sus participaciones y en las estrategias que han seleccionado para administrar sus cursos.

De manera permanente se solicita a los docentes expongan sus principales dificultades en el desarrollo de los programas de investigación, las estrategias que han implementado, los logros y dificultades; además se les invita a expresar las temáticas de interés para próximos encuentros, de esta forma, se atienden sus inquietudes, evitando conformar un programa estructurado y prediseñado con temas ajenos a sus inquietudes.

En resumen la investigación-acción participativa ha permitido la participación del colectivo en el diagnóstico que nos condujo a identificar los nudos críticos que encontraban los docentes en la administración de los cursos, reconociendo entre ellos la falta de una formación sólida como mediadores para potenciar el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes; igualmente la participación activa en el diseño, organización y ejecución de las actividades de formación, seleccionando temas, invitados y estrategias más convenientes; poniendo de manifiesto sus reflexiones como derivación de las discusiones, sesiones, encuentros permanentes, además de los cambios en las estrategias para incentivar en sus estudiantes el entusiasmo por la investigación.

Finalmente, resulta necesario construir con la participación de todos los actores sociales, un posicionamiento sobre los temas a investigar y los proyectos a desarrollar en educación, especialmente en nuestra casa de estudios, sólo de esta manera, podremos caminar unidos y encauzar esfuerzos en pro de la universidad que todos soñamos.

Referencias bibliográficas

- Balza, A. (2008). *Educación, Investigación y Aprendizaje*. Una hermenéutica desde el pensamiento complejo y transdisciplinario. Venezuela: APUNESR.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid:Paidea.
- Cerda, H. (2007). *La Investigación formativa en el aula*. La pedagogía como investigación. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Duhalde, M. (1999). *La Investigación en la escuela*. México. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Eisner (1998). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1999). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata. Tercera Edición.
- Elliot, J. (1990). *Investigación-Acción en la Educación*. Madrid. Morata.
- Gómez y otros. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. España: El Roure.
- Hurtado de B. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación*. Un acercamiento desde la Investigación Holística. Caracas. Venezuela: Fundación Sygal.
- Imbernon, F. (2007). *La formación del Profesorado*. España: Grao.
- Kemmis, K. (1998). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Muñoz y otros. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Colombia: Magisterio.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. La Investigación Acción*. Madrid: Muralla.
- Porlán (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Rizo, M. (2006). *Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Documento en línea. Recuperado Agosto 27, 2010. Disponible en: <http://www.pucp.edu.pe/departamento/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>.
- Sánchez Gamboa, S. (2001). *Fundamentos para la investigación educativa*. Colombia: Delfín.
- Shön, (1998). *El Profesional Reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *El Profesor como investigador en el aula*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (1998b). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Debate temático: La formación del personal de la educación superior: una misión permanente*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París 5-9 de octubre.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertados (UPEL). Vicerrectorado de Docencia. (2000). *Políticas de Docencia*. Caracas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertados (UPEL). *Reglamento de Investigación UPEL 2008*. Caracas.
- Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Resolución N° 338). (2000, Noviembre 9). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.499 (Extraordinario), Noviembre 10, 2000.

Villarroel, C. (2006). *La calidad de la educación superior latinoamericana*. Caracas: FANARTE.

Yinger, R. (1986). *La enseñanza como una profesión de diseño*.