

INVESTIGAR ACOMPAÑADO

Si los Programas de Doctorado en Educación sólo responden a diseños curriculares fundamentados en seminarios y presentación de ponencias, difícilmente podremos cambiar las actitudes individualistas hacia la investigación, aun cuando contemos con excelentes investigadores académicos y suficientes recursos financieros y tecnológicos. Es necesario asumir un verdadero acompañamiento institucional, basado en estrategias que estimulen y promuevan el aprendizaje compartido, la corresponsabilidad de tutores y participantes en las investigaciones, y la disposición de cada investigador para continuar ese proceso de acompañamiento con otros colegas en el futuro.

A medida que nos aproximemos a una cultura de acompañamiento colectivo, durante el proceso investigativo, en esa misma medida nos acercaremos al desarrollo de investigaciones pertinentes, cuyos resultados constituyan aportes educativos tangibles para beneficio de diversas comunidades.

Josefa Sánchez (Comp.)

Profesora Titular, Jubilada (UNESR). Coordinadora Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Responsable de la Unidad de Investigación: Área investigación-Docencia, ante la OPSU, Proyecto Alma Mater, Programa Formación de Doctores.

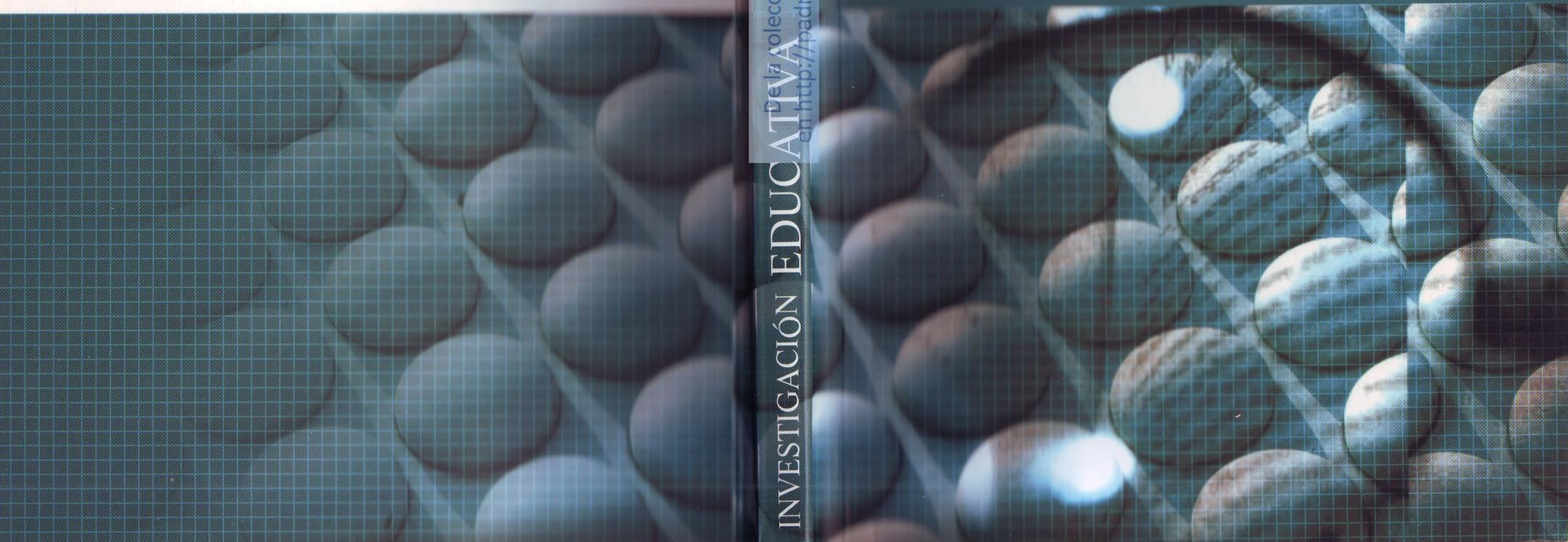
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
de la colección **UN PAPEROS JISC PARA INVESTIGAR Y APRENDER CON OTROS**
en <http://padron.entretemas.com.ve>

Josefa Sánchez

Josefa Sánchez

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

UN COMPROMISO PARA INVESTIGAR Y APRENDER CON OTROS



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Un compromiso para investigar y aprender con otros

Autora- Compiladora

Dra. Josefa Sánchez

Ente Finaciador

Consejo Nacional de Universidades
Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU)

Proyecto Alma Mater - Programa de Formación de Doctores

Diseño Editorial

Ángela Rodríguez Torres

Diseño de Cubierta

Maryury Rojas (Mayu)

Corrección de Estilo

Profesora Carmen Teresa González

Depósito legal

lf824200613847

Impresión

Grupo Gaudeamus, C.A.

IMPRESO EN VENEZUELA, 2006

Josefa Sánchez (Comp.)



Ministerio de Educación Superior

CNU

Consejo Nacional de Universidades

OpSU

Oficina de Planificación Sector Universitario



Proyecto Alma Mater

Programa de Formación de Doctores

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Decanato de Postgrado



Núcleo Barquisimeto

Coordinación de Postgrado

Doctorado en Ciencias de la Educación



Unidad Investigación
Área Investigación-Docencia

De la colección de **PAPELES JPG**
en <http://padron.entretemas.com.ve>

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Un compromiso para investigar
y aprender con otros**

Josefa Sánchez (Comp.)

RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS

Deseo manifestar mi reconocimiento al Ministerio de Educación Superior, Consejo Nacional de Universidades, a través de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), por la acertada política académica de crear el Proyecto Alma Mater, Programa Formación de Doctores, por cuanto constituye una posibilidad real de formación del personal docente, a nivel doctoral, de las universidades públicas de nuestro país, y por otra parte, contribuye con apoyo financiero a unidades de investigación de las universidades, que incorporen Becarios en los Programas de Doctorado. En el caso concreto del Núcleo Barquisimeto de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en la Unidad del Área Investigación-Docencia se recibieron tres Becarios (Cohorte 2002); en este sentido, el financiamiento de la presente publicación se realiza con parte de los fondos asignados, en atención a lo establecido por el número de Becarios inscritos en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Mi agradecimiento a los(as) Docentes Investigadores(as) quienes gustosamente aceptaron la invitación a escribir sobre sus experiencias y sugerencias en torno a la labor de tutoría, que han asumido durante más de dos décadas en diferentes Programas de Doctorado en nuestro país y en el exterior.

A los Participantes del Área Investigación-Docencia, egresados y con proyectos en desarrollo, mi gratitud por permitir la inclusión de sus artículos, donde se registran opiniones sobre el proceso vivido, durante el desarrollo del Programa de Doctorado, y alcances de sus investigaciones.

Mi reconocimiento a la Profesora Carmen Teresa González, especialista en el área de Lenguaje y Literatura, quien acertadamente asumió la ardua tarea de corrección de estilo.

Los aportes de Luis Alfonso Hurtado Sánchez y Sandra Peña permitieron la revisión permanente y estímulo para culminar la presente publicación.

Josefa Sánchez (Comp.)

CONTENIDO

A manera de Presentación	11
Compiladora y Autores Colaboradores	15
Primera Parte:	
El Proceso Investigativo Corresponsabilidad de Actores y Compromiso Institucional	21
Investigar Acompañado. Investigar con Otros, por Josefa Sánchez	23
¿Cómo ser un buen Tutor?, por Hilda Lóopez de George	31
Autorreflexión Crítica sobre el Método Tutorial en el Aprendizaje de la Investigación en Los Estudios de Postgrado, por Carlos Ruíz Bolívar	43
Realidad y Magia de la Tutoría, por Migdy Chacín	59
Acerca de la Investigación Educativa del Nivel Doctoral. Testimonios de un Tutor, por José Padrón G.	71

Segunda Parte:

El Horizonte de Algunos Estudios del Área Investigación – Docencia	97
La Investigación Educativa en el Proceso de Formación Universitaria del Futuro Docente. Aproximación a su Significado , por Maribel Butrón	99
El Transitar de la Dimensión Socioafectiva de la Relación Tutorial , por Yanira López	109
El Proceso Investigativo o Creador. Una Experiencia Individual y Colectiva , por Belkis Mendoza	115
¿Qué Tipo de Conocimiento Práctico o Técnico Predomina en la Construcción del Conocimiento Profesional Docente? , por Diego Durán	131
El reto de la Integración de la Docencia, la Investigación y la Promoción Social en la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” , por Pier Angelo Boffelli	139
Aportes Teórico-Prácticos del Aprendizaje Cooperativo en el Aula dentro de una Perspectiva Cognitiva que Accione la Crítica y la Reflexión , por Yelitza Casanova	145

A MANERA DE PRESENTACIÓN

Josefa Sánchez

Compiladora

La publicación que presentamos se hizo posible con el financiamiento de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), en el marco del Proyecto Alma Mater, Programa Formación de Doctores. Esta compilación constituye una contribución para retomar la discusión creativa que oriente la búsqueda de nuevas alternativas para mejorar la productividad intelectual, en la elaboración de los trabajos de grado, de quienes deciden incorporarse a Programas de Postgrado en Educación, a nivel doctoral.

La discusión sobre la elaboración de trabajos de grado, uno de los requisitos académicos para optar al título de Maestría y Doctorado, se ha abordado desde diferentes perspectivas vinculadas con: el estudiante, el tutor, el currículo, las instituciones universitarias y la gerencia de los Programas de Postgrado, entre otras. En esta oportunidad, el alcance de los artículos incorporados se inserta desde cada uno de estos ángulos y expresa conceptual y testimonialmente una visión del área temática revisada.

Los objetivos de la obra están orientados a:

- Registrar experiencias, reflexiones, testimonios, recomendaciones y propuestas de Docentes Investigadores, como tutores de Participantes de programas de postgrado.
- Difundir algunos aportes de investigaciones concluidas y en desarrollo, enmarcadas en el área Investigación-Docencia, a nivel doctoral.
- Compartir con docentes investigadores, tutores y autoridades universitarias, algunas implicaciones para abordar el proceso investigativo como un compromiso institucional.

En las últimas dos décadas he asumido compromisos académicos como: tutora de trabajos de grado a nivel de maestría y doctorado en educación; miembro de jurados evaluadores, en universidades públicas y privadas del país; Coordinadora de Programas de Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR); paralelamente he ejercido cargos directivos en la UNESR, Núcleo Barquisimeto. A través de estos años, he compartido algunas experiencias y reflexiones, con colegas y estudiantes, en torno a esos compromisos. La interacción permanente con tesis y el análisis de los diferentes factores asociados al proceso investigativo de éstos, me estimuló a planificar esta publicación como Compiladora, donde los invitados a escribir son docentes investigadores con amplia experiencia en acompañar a estudiantes de postgrado en la construcción de sus proyectos de investigación. Adicionalmente, se invitó a escribir, a Egresados y Participantes, con proyectos de investigación aprobados, sobre sus experiencias durante el desarrollo del Programa de Doctorado, y alcances de las investigaciones culminadas o en desarrollo.

En términos de la direccionalidad del contenido de los artículos, la publicación se estructuró en dos bloques. El primero de ellos, relacionado con la función del tutor en el proceso de investigación, bajo la perspectiva de cuatro docentes investigadores: Hilda Lóopez de George, Carlos Ruíz Bolívar, Migdy Chacín y José Padrón Guillén. Cada uno de ellas y ellos son una referencia académica en los Programas de Doctorado en Educación desarrollados en nuestro país. Sus planteamientos proporcionan diferentes puntos de vista, fundamentados en sus experiencias como acompañantes del proceso investigativo de estudiantes doctorales. Relacionar sus experiencias y recomendaciones constituye una oportunidad de aprendizaje colectivo, especialmente para quienes están interesados en investigar para aprender con otros y al hacerlo, disfrutar la vivencia.

El segundo bloque, centrado en el proceso investigativo bajo la perspectiva de seis participantes, egresados y con proyectos aprobados, del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, área Investigación-Docencia, ofertado por la UNESR, en el Núcleo Barquisimeto, (cohortes 1998 y 2002): Maribel Butrón, Yanira López, Belkis Mendoza de Gómez, Diego Durán, Pier Angelo Boffelli y Yelitza Casanova. El número de invitados, para este

bloque, inicialmente fue de ocho; sin embargo, sólo seis de ellos respondieron voluntariamente a referir sus experiencias y trabajos de investigación

Los artículos que integran esta publicación son una invitación a la discusión, controversia y reflexión en la búsqueda de alternativas para abordar el proceso investigativo, como una acción que implica responsabilidades conjuntas por parte de: la institución, los docentes investigadores, los tutores y los participantes inscritos en programas de postgrados en educación. Por otra parte, son una contribución en el horizonte de posibilidades del hacer, investigación, con otros; de construir, desarticular, ampliar o reconstruir el conocimiento y sobre todo, alcanzar satisfacción en la práctica recíproca y común de indagar.

COMPILADORA

JOSEFA SÁNCHEZ: Es Profesora en la Especialidad de Castellano y Literatura (UPEL-IPB); con estudios de Especialización en Desarrollo Comunitario y Maestría en Estudios Educativos (Universidad de Edimburgo, Reino Unido); Doctorado en Educación (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Barquisimeto). Participó en varios proyectos de investigación sobre Escuelas Efectivas y Mejoramiento Escolar, como Profesora Visitante (Colegio de Educación de la Universidad de Saskatchewan, Canadá). Su experiencia docente va desde el nivel de Educación Media y Diversificada, hasta el nivel de Postgrado, donde ha sido Facilitadora de cursos de Maestría y Doctorado. Ha ejercido cargos académicos y directivos en la UNESR, Núcleos Araure, Coro y Barquisimeto. Ha compartido experiencias como tutora, jurado de tesis de Maestría y Doctorado (UNESR, UPEL, UCLA, UNEXPO, UFT). Ha recibido dos versiones del Premio Estímulo al Investigador (PEI-UNESR). Hasta febrero de 2006, fue Coordinadora del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, UNESR, Núcleo Barquisimeto; Responsable de la Unidad de Investigación: Área Investigación-Docencia, ante la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), Proyecto Alma Mater, Programa Formación de Doctores. Profesora Titular-jubilada- de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

AUTORES COLABORADORES

HILDA LÓKPEZ DE GEORGE: Nació en Caracas. Es Licenciada en Educación, mención Biología (Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela), Magíster y Doctora en Educación (Universidad de Boston, Estados Unidos) con Postdoctorado en Investigación y Evaluación Cualitativas (Centro de Investigaciones Aplicadas a la Educación, CARE, Universidad de East Anglia, Reino Unido) y realizó el Curso Internacional de Desarrollo Curricular y Planificación de Estudios (Centro Internacional Aharon Ofri, Jerusalem, Israel). Es Profesora Asociada -jubilada- de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Fue coordinadora del Programa de Postgrado del Instituto Universitario Politécnico de las Fuerzas Armadas y del Doctorado en Educación

de la UNESR. Ha sido profesora de postgrado en la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Oriente y en el Programa Interinstitucional del Doctorado en Educación (Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre). Desde 1994 es docente del postgrado en Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello y desde 2001 en el Ensayo de Educadores Comunitarios (Fundaciones Luz y Vida y Fundación Escuela de Gerencia Comunitaria y el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente UNESR).

CARLOS RUÍZ BOLÍVAR: Doctor en Psicología Educativa (Nova University, USA, 1981) y Master en Ciencias (Nova University, USA, 1976), Especialista en Psicología Cognitiva (Hadassah-Wizo Canada Research Institute, Israel, 1983), Licenciado en Educación (Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1969). Ha sido decano de investigación y postgrado de la Universidad Nacional Experimental de Guayana; Diseñador y coordinador-fundador del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y actualmente es docente-investigador en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación, patrocinado por UPEL-UCLA-UNEXPO. Tiene varios libros y corrientemente publica artículos en revistas especializadas. Fue premio nacional de investigación (UPEL, 1998), ha ganado el premio al mérito académico (CONABA) en cuatro oportunidades y es miembro del Programa de Promoción del Investigador (PPI, nivel II).

MIGDY CHACÍN: Es profesora en la Especialidad de Biología y Química (Instituto Pedagógico de Caracas). Magíster en Planificación y Administración de la Educación Superior (Universidad Pedagógica Libertador). Magíster en Tecnología Educativa (Instituto de Estudios Superiores Tecnológico de Monterrey, México). Doctora en Filosofía (PhD) (Southern Illinois University at Carbondale, USA). Coordinadora de la Línea de Investigación “Función Docente”. Coordinadora del Equipo de Investigación sobre “Calidad de la Docencia y “Formación del Profesor”. Autora de un significativo número de artículos publicados en revistas especializadas. Actualmente es Directora del Núcleo Caracas de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

JOSÉ PADRÓN GULLÉN: Profesor Titular –jubilado- de la Universidad Nacional Abierta. Profesor Invitado de la Universidad del Zulia (Doctorado en Ciencias Humanas, Maracaibo), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Doctorado en Educación, Rubio), Universidad de Pamplona (Decanato de Postgrado, Pamplona), Universidad de Oriente (Doctorado en Educación), Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (Decanato de Investigación y Postgrado, Caracas). Graduado en Filosofía. Postgrado en Lógica Matemática. Magíster en Lingüística. Doctor en Planificación Educativa. Presidente de la Fundación “Línea de Investigaciones en Enseñanza/Aprendizaje de la Investigación”, LINEA-i. Tutor de 28 tesis doctorales. Autor de los libros: “Análisis del Discurso e Investigación Social”, “Tres Críticas a las Doctrinas del Paradigma Emergente”, “Investigación y Docencia”, “Referencias Básicas en la producción de una Tesis Doctoral” (coautoría), “Encuentro entre Líneas” (coautoría). Artículos y documentos académicos disponibles en <http://padron.entretemas.com>.

MARIBEL BUTRÓN: Es Licenciada en Educación Integral, Mención: Lengua y Matemática, egresada de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), donde obtuvo igualmente su título de Magíster en Administración de la Educación Básica. Su vida profesional se inició en la Unidad Educativa Br. José Trinidad Jiménez, donde se desempeñó como Maestra de aula y Directora. Actualmente es Docente de la UNERMB y Coordinadora del Subprograma Currículo de esa Casa de Estudios. Recientemente defendió su Tesis Doctoral como Participante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNESR, Núcleo Barquisimeto.

YANIRA LÓPEZ: Es Profesora en la Especialidad de Biología, UPEL-IPM; con estudios de Maestría en Educación Superior, mención Docencia Universitaria del Instituto Pedagógico de Maracay; Participante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNESR, Núcleo Barquisimeto, recientemente defendió su Tesis Doctoral. Ha desempeñado cargos directivos y académicos en instituciones adscritas al Ministerio de Educación. Igualmente ha ejercido diferentes cargos académicos en la Universidad Fermín Toro y, en la Universidad Pedagógica Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto actualmente es facilitadora de las cátedras de Investigación Educativa e Investigación Cualitativa. Ha compartido experiencias como tutora y jurado

de tesis de Maestría en diferentes universidades.

BELKIS MENDOZA DE GÓMEZ: Es egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como Profesora en Ciencias Experimentales, Mención Ciencias Biológicas. Docente de la UNESR, Núcleo Barquisimeto, Responsable del Área Ciencias y de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación y Administración. Facilitadora de cursos de la Maestría en Ciencias de la Educación y Cofacilitadora de los Seminarios de Investigación del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNESR, Núcleo Barquisimeto. Miembro de la Línea de Investigación: Enseñanza-Aprendizaje de la Investigación; Coordinadora de la Línea de Investigación: "Calidad Educacional"; miembro del Equipo Técnico del Proyecto Escuelas de Calidad. Actualmente es miembro del personal docente de la UNESR, Núcleo Barquisimeto. Candidata Doctoral.

DIEGO DURÁN: Profesor en la Especialidad de Matemática, egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Pedagógica. Obtuvo su título de Maestría en el área de Administración (UPEL). Realizó estudios de postgrado en Administración de Tecnología Educativa, en el marco del Convenio de la UNESR y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) México. Premio CONABA, Región Occidente; ha calificado en el Programa Estímulo al Investigador (PEI) de la UNESR. Se ha dedicado a la docencia en los últimos veinticinco años. Actualmente labora en la UNESR, Núcleo Barquisimeto. Candidato doctoral.

PIER ANGELO BOFFELLI: Es profesor en la Especialidad de Castellano y Literatura, egresado del Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Barquisimeto. Magíster en Administración y Supervisión de la Educación. Actualmente es Docente a dedicación exclusiva y Coordinador de Investigación en el Núcleo San Carlos de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, UNESR, Núcleo Barquisimeto.

YELITZA CASANOVA: Es Licenciada en Educación Integral y Magíster Scientiarum en Docencia para Educación Superior, de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Actualmente es Profesora Agregada a

Dedicación Exclusiva de la referida Universidad, con doce años de experiencia. La docencia directa está vinculada con la facilitación de asignaturas en el área Formación Docente Pedagógica. Su interés investigativo se orienta a la búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje, donde cada estudiante aprenda a valorar el trabajo con otros. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, UNESR, Núcleo Barquisimeto.

De la colección de **PAPELES JPG**
en <http://padron.entretemas.com.ve>

PRIMERA PARTE
El Proceso Investigativo
Corresponsabilidad de Actores y Compromiso Institucional

INVESTIGAR ACOMPAÑADO Investigar con Otros

Josefa Sánchez
tintorerojosefa@gmail.com

Las consideraciones que deseo compartir, en este artículo, están orientadas a revisar las implicaciones subyacentes en la identificación del proceso investigativo, como un acompañamiento que va más allá de la culminación de una tesis o trabajo de grado, proceso que debería estimular un cambio de actitud hacia la investigación y por ende un disfrute de esa actividad. Esta perspectiva nos conduce a introducir nuevas formas de abordar: el compromiso académico y administrativo de las instituciones universitarias; la asesoría; la tutoría; la retroalimentación por parte de docentes, compañeros de cursos, especialistas; la forma de leer papeles de trabajo de los participantes; la manera de asumir las correcciones tanto del docente o tutor, como del participante; la revisión de trabajos de grado bajo un código de ética que garantice la evaluación en las fases preparatorias, como las versiones para defensa pública, y no como un simple compromiso laboral..

En otras palabras no podremos cambiar la tradición rígida y traumática y poco estimuladora para superar realmente el síndrome “Todo menos tesis”, sino se asume la ruta del proceso investigativo como un acompañamiento institucional que genere cambios significativos en la forma de abordar la investigación de quienes se están formando en los postgrados en educación. En este sentido, propongo incorporar a la discusión cinco planteamientos que pudieran contribuir con la profundización de ese acompañamiento, en el desarrollo de investigaciones educativas, a nivel doctoral.

El primero de estos planteamientos se relaciona con la necesidad de romper con las prácticas académicas, que aún persisten en los ámbitos universitarios: el marcado reduccionismo y utilitarismo individualista de lo que se investiga, los proyectos de investigación responden, en buena medida, a normativas institucionales y acuerdos gremiales para el ascenso, como principal requisito para aspirar a mejoras salariales; esta concepción ha condicionado la inversión

en el mejoramiento de los espacios para la investigación y el financiamiento de investigaciones sociales pertinentes, en su lugar ha privilegiado la supremacía de prácticas “administrativistas”, desviadas de planes concretos para el avance de la actividad investigativa en cada universidad. Este planteamiento está presente en la mayoría de los postgrados en nuestro país, donde los diseños curriculares pocas veces están fundamentados o apoyados en áreas, redes o proyectos de investigación.

El requisito trabajo de grado continúa siendo el objetivo académico final, indistintamente del tipo de escolaridad que se asuma; si bien es cierto que el mismo constituye un esfuerzo intelectual individual, también es cierto que se convierte en un trabajo solitario, totalmente desvinculado de la vida académica de la unidad de postgrado que le ofreció el programa y le exigió una escolaridad temporal. Igualmente, con frecuencia observamos que la infraestructura física y la planta de docentes-investigadores de los Programas de Postgrado están subordinadas a disponibilidades transitorias, a la contratación de docentes sin vinculación directa con los objetivos institucionales de quienes realizan la oferta educativa; no se niega la conveniente participación de docentes investigadores, con amplia experiencia, en nuestros postgrados; se trata de enfocar el análisis de la dinámica del desarrollo de éstos, bajo una concepción segmentada, donde no está planteado un acercamiento entre el hacer de la investigación y la docencia, a este nivel.

El acompañamiento institucional pudiera ser analizado en dos direcciones: a) la primera está asociada al tiempo estimado para el desarrollo del plan de estudio, generalmente estructurado en seminarios, es el llamado lapso de escolaridad, su duración oscila entre 2 y 3 años; b) la segunda, vinculada al tiempo que transcurre desde el inicio del proyecto de investigación hasta la culminación del trabajo de grado, puede ir de 2 a 4 años, después de haber culminado la escolaridad. En otras palabras, el mayor tiempo se concentra en compañía del tutor, indistintamente de la forma y frecuencia de ese acompañamiento. Este planteamiento cobra mayor importancia por cuanto los programas de postgrado asumen que, durante el periodo de escolaridad, los participantes adquieren competencias comunicativas y herramientas para abordar investigaciones, cuando en muchos casos se carece de ellas en los niveles más elementales; gran parte del tiempo asignado, para asesorías

sobre la producción de papeles de trabajo de los participantes, se consume en correcciones centradas, en primer lugar, en lo escritural: construcciones gramaticales, signos de puntuación, construcción de párrafos; en segundo lugar, las referidas al dominio de herramientas básicas para el procesamiento de información de fuentes documentales, con preocupación se observa como se acude al parafraseo y al excesivo uso de citas descontextualizadas; sin entrar en debilidades de fondo o contenido, difícilmente con estas carencias, presentes en la mayoría de los participantes aspirantes al grado, podemos esperar que durante la escolarización, generalmente centrada en la discusión oral y expositiva, puedan desarrollarse las competencias señaladas con anterioridad. Por otra parte, las instituciones universitarias sólo asumen el compromiso con sus estudiantes hasta la culminación de la referida escolaridad, dejándolos a la deriva durante el proceso de elaboración del trabajo de grado, bajo acuerdos convenidos con un(a) tutor(a), donde la institución jamás se involucra en los alcances y términos de los mismos.

Asociado a estas prácticas, podemos incorporar el concepto de autofinanciamiento de los programas de postgrado, si bien es cierto que en las universidades públicas y privadas, este nivel está normado por exigencias arancelarias, diferentes a las aplicadas a los niveles universitarios precedentes (carreras cortas y largas), también es cierto que, este financiamiento demanda un compromiso institucional con la población que se incorpora a estos programas. No solamente la asignación de espacios adecuados y un equipo de docentes-investigadores que acompañen el proceso investigativo, que necesariamente no culmina con la presentación del trabajo de grado, sino que debería establecer mecanismos de participación permanente de sus egresados, en el continuo hacer de quien asume el compromiso de investigar con otros, y de esta manera contribuir con nuevas redes investigativas que se generarán, a partir de un trabajo académico sistemático, con cada cohorte que inicie un programa de postgrado.

El segundo planteamiento está vinculado con algunas interrogantes relacionadas con las prácticas que caracterizan la convivencia entre docentes investigadores y aspirantes al título de Doctor(a). En este sentido, será necesario reflexionar sobre: ¿Cómo estamos asumiendo el encuentro entre hombres y mujeres para compartir aprendizajes y experiencias en los estudios

de postgrado? ¿Cómo se abordan las relaciones interpersonales entre los docentes, quienes institucionalmente tienen responsabilidades académicas para desarrollar los diseños curriculares y los profesionales aspirantes al grado? ¿Qué estrategias estamos utilizando para estimular la búsqueda y profundización del conocimiento en los participantes que atendemos? Si la relación que se establece es de dominación, de poder para generar obediencia y subordinación en los participantes; donde la evaluación se utilice para calificar, medir, premiar o castigar, orientada a enseñar a vencer a los demás en el proceso de llegada para el logro de una meta, en lugar de guiar, promover aprendizajes, ayudar y orientar, difícilmente se podrá abordar un acompañamiento, porque acompañar significa caminar juntos, compartir, interactuar para aprender con el otro.

El tercero, está relacionado con el nivel de responsabilidad de quienes se inscriben en los Programas de Doctorado. Los aspirantes al grado de doctor(a) en educación deberán enfrentar los estudios de postgrado de acuerdo con las particularidades de cada universidad, pero aparte de las diferencias en diseños y modalidades de escolaridad, el más crítico de los factores a considerar es poder llegar a internalizar que aún se tiene mucho que aprender y compartir, será necesario identificar sus aciertos y carencias que obligará a ensayar nuevas formas de abordar la responsabilidad adquirida. En esta búsqueda, el proceso investigativo se perfila en tres dimensiones: el acompañamiento institucional, la gestión personal para el autoaprendizaje, y el aprendizaje con otros. Algunos de los factores que pudieran estar asociados con el desarrollo de estas tres dimensiones, aparte de los ya señalados y asociados con la institución universitaria, se identifican en términos de la procedencia, en tal sentido, aparecen los vinculados con el propio participante: su dedicación al postgrado, responsabilidades laborales, ubicación geográfica de residencia con relación a la sede de las instalaciones del programa seleccionado, disponibilidades y apoyo financiero sostenido, perfil de socialización para compartir con otros, actitudes acertivas para proporcionar y recibir retroalimentación oportuna. Otros factores, inherentes al grupo de estudio, están vinculados con la interacción social y académica de los diferentes miembros del grupo: la tolerancia, empatía, receptividad a la crítica, disposición a compartir con los demás y cooperar en la consecución de metas individuales y colectivas, entre otros.

El cuarto, está orientado a discutir cómo los docentes asumen, responsablemente, trabajar para superar algunas debilidades académicas, antes de aceptar compromisos como asesores y tutores en áreas vinculadas con el desarrollo de proyectos de investigación. Es necesario profundizar la discusión sobre la proliferación de los “asesores metodólogos y asesores temáticos” como una de las desviaciones, que desde el punto de vista teórico y práctico, poco contribuye a la profundización de quienes desean iniciar un camino crítico hacia el desarrollo de proyectos de investigación, sin dejar de mencionar los intereses monetarios ocultos en esta falsa dualidad de funciones. Llama la atención como los “metodólogos” forman parte de la terminología incorporada en publicaciones vinculadas con el área (Hurtado de Becerra 2000):

“... para la formación de investigadores metodólogos con destrezas para la docencia y la asesoría en la investigación se requiere de programas cuyos principios se centren en una comprensión holística de la investigación que permita integrar las labores docentes con las labores investigativas...” (p. 247).

Será necesario desarrollar la capacidad para desaprender los mitos que han marcado un instrumentalismo sobre como investigar en Ciencias Sociales. Este planteamiento está asociado con “El imprinting y la normalización” propuesto por Morin (1999): El culto al método, se subordina lo epistemológico y ontológico, a lo procedimental.

Igualmente, el proceso de acompañamiento institucional se tiene que discutir sin dejar de lado comportamientos y desviaciones tales como: el egoísmo entre profesionales, la competencia desleal; las políticas educativa y su desvinculación de la actividad investigativa en las universidades, la gerencia de las instituciones universitarias y el aislamiento de la investigación, los obstáculos para el avance de los proyectos y los agentes bloqueadores, representados por gerentes focalizados en funciones administrativistas.

El quinto y último planteamiento lo oriento hacia una aproximación de respuesta a la interrogante: ¿Por qué un acompañamiento? Si asumimos

que los Programas de Doctorado en Educación, que vamos a continuar ofertando en nuestras universidades, van a responder a diseños curriculares fundamentados en seminarios de discusión y presentación de ponencias, aun cuando podamos tener o disponer de excelente académicos investigadores, suficientes recursos financieros para responder tecnológicamente a las necesidades de los aspirantes a este nivel, difícilmente podremos cambiar las actitudes hacia la investigación de nuestros aspirantes al grado, si no nos involucramos en un verdadero acompañamiento institucional durante el desarrollo de los referidos programas, cuyo objetivo final sea la producción de una investigación, donde el autor se convierta en un nuevo investigador capaz de continuar ese proceso de acompañamiento con otros colegas en el futuro.

Acompañar en investigación no puede constituirse en una mera decisión personal de docentes investigadores y participantes, debe perfilarse como una estrategia institucional que estimule y promueva, desde el comienzo, un ambiente y facilidades de aprendizaje para todos los estudiantes que se inscriban en programas de postgrados. En tal sentido, acompañar es saber oír desde las ideas iniciales de nuestros participantes, es aprender a identificar fortalezas y aspectos a superar durante el proceso investigativo, pero no solamente identificarlos, es igualmente asumir juntos la búsqueda para superarlos.

Acompañamiento en el proceso investigativo es ayudar a descubrir que por muchos años hemos hecho las cosas equivocadas, cuando leemos fuentes bibliográficas; acompañar implica profundizar la revisión de los primeros papeles de trabajo, para poder abordar transparentemente, en un clima de respeto, que andamos perdidos y que muchas veces, ni siquiera podemos demostrar que lo que se ha producido es una mezcla de escritos de terceros que poco sabemos de ellos.

Acompañar también es saber proporcionar retroalimentación positiva, es saber reconocer los aciertos de la producción de los participantes y comunicarlo directamente sin mezquindad; es valorar cada uno de los esfuerzos que se hacen por cumplir con los acuerdos académicos y para ello es indispensable leer con detenimiento y profundidad la producción escrita de los participantes, a fin de poder argumentar por qué no se evidencian los requisitos acordados.

Acompañar es establecer los acuerdos para el avance de los compromisos académicos, es promover la autoevaluación para identificar donde tenemos mayores fortalezas para investigar.

El acompañamiento institucional es poner a disposición, de quienes aspiran al grado de Doctor (a), un equipo mínimo de docentes investigadores, para garantizar oportunas asesoría e intercambios durante el proceso investigativo. En este sentido, quienes tengan la responsabilidad de revisar y evaluar los avances de los participantes para mejorar, lo harán bajo los acuerdos y criterios previamente establecidos con el grupo, no se trata de establecer una situación de evaluación punitiva permanente por parte de los docentes investigadores, sino asumir esa tarea de revisión como una estrategia para ir mejorando y reconocer los avances de la producción intelectual de cada participante.

Estos planteamientos constituyen una pequeña contribución para ampliar la discusión sobre la búsqueda de nuevas alternativas que permitan reorientar compromisos institucionales y revisar las responsabilidades compartidas, entre docentes investigadores y estudiantes, durante el proceso investigativo. Por otra parte, es una invitación a profundizar lo que estamos desarrollando en nuestros espacios académicos; es una oportunidad para reconocer el esfuerzo intelectual de quienes producen, aportan y comparten, por cuanto son ellos quienes trascienden, porque han sido capaces de aprender a investigar con otros. En síntesis, a medida que nos aproximemos a una cultura de acompañamiento colectivo, durante el proceso investigativo, en esa misma medida nos acercaremos al desarrollo de investigaciones pertinentes, cuyos resultados constituyan aportes educativos tangibles para el beneficio de diversas comunidades. La búsqueda continuará y el compromiso será de todos: quien investiga, quien acompaña, quien es capaz de superar el síndrome de los cargos y, en su lugar, asumirlos para trabajar con todos, sin atropellar y excluir.

Considero que la travesía del proceso investigativo, como un acompañamiento permanente, lo podríamos aproximar a lo que Savater denomina “aprendizaje de capacidades abiertas, cuyo dominio es gradual y en cierto modo infinito” (Esteve, 2003):

“Su característica es que nunca pueden ser dominadas de forma perfecta, que su pleno dominio jamás se alcanza, que cada individuo desarrolla interminablemente su conocimiento de ellas sin que nunca pueda decirse que ya no puede ir de modo relevante más allá. Otra diferencia: el ejercicio repetido y rutinario de las capacidades cerradas las hace más fáciles, más seguras, disuelve o resuelve los problemas que al comienzo planteaban al neófito; en cambio, cuando más se avanza en las capacidades abiertas se van haciendo más sugestivas aunque también más inciertas a medida que se progresa en su estudio. El éxito de las capacidades (...) abiertas, implica ser cada vez más consciente de lo que aún nos queda por saber” (Savater, 1997, p. 49).

Referencias

Hurtado de Becerra, J. (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. (2da. ed.). Instituto Universitario de Tecnología Caripito. Caracas: Fundación SYPAL.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós

¿CÓMO SER UN BUEN TUTOR?

Entrevistadora: Josefa Sánchez
Entrevistada: Hilda Lóñez de George
hlokpezdegeorge@gmail.com

Los aportes de la Dra. Hilda Lóñez de George, para esta publicación, los obtuve a través de una entrevista concedida en su hogar, el día miércoles 14 de junio del presente año. La profesora George fue muy amable en compartir su tiempo y experiencia como tutora de participantes a nivel doctoral.

La riqueza de información proporcionada superó los alcances de las interrogantes de entrada. Los resultados de la entrevista se agruparon en tres áreas, vinculadas con: el (la) tutor(a); el (la) tutorado (a) y las universidades.

La Dra. George inició la entrevista con su definición de lo que es una tesis, antes de abordar consideraciones relacionadas con las preguntas que le fueran formuladas.

Es un proceso de descubrimiento y crecimiento, una aventura de aprendizaje, de creación y apropiación de conocimiento teórico y práctico tanto para el tutor como para el tutorado y existe corresponsabilidad en el proceso y en el producto, respetando los límites del tutor y la autoría del tutorado.

La corresponsabilidad siempre debe estar presente, aunque mayoritariamente es responsabilidad del tutorado. En algunas oportunidades, los tutorados no asumen mis recomendaciones y en su lugar deciden buscar otras vías que considero no son las mejores, sin embargo son aceptables. En otras ocasiones, he tenido que recomendar que los tutorados escriban más, que amplíen sus conceptos, profundicen en la escritura; con otros, he tenido que tachar, eliminar textos, porque están utilizando muchas palabras para comunicar las ideas. En ciertas oportunidades me rindo y dejo que mantengan todo lo escrito, sin embargo la intención es lograr que las tesis no sean tan voluminosas. La mayoría de las investigaciones que superviso son cualitativas y la información es muy densa y hay tutorados (as) que les gusta escribir mucho, adornan lo que dicen, es decir tienen un estilo muy cargado, sin embargo, lo que no se puede permitir es que no se

corrijan las observaciones de fondo, esto es necesario para la aprobación del trabajo. Las observaciones de forma buscan también que los trabajos salgan lo mejor posible, sin embargo su corrección a veces puede ser opcional, en este caso se respetan los límites del tutorado(a).

Otra de las cosas sobre las que he reflexionado es la vinculación entre la tutoría y la amistad y las relaciones de poder. Por lo general, la mayoría de mis tutorados ya eran mis amigos (as), casi todos han sido mis estudiantes y/o compañeros (as) de trabajo. Entre tutoría y amistad, la relación de amistad se ve mediada por la tutoría, por ejemplo, siempre es una relación de poder, el tutorado tiene todas las de perder, cuando eres tutor(a) no tienes esa horizontalidad que implica las relaciones entre iguales, entre amigos. El (la) tutor(a) se tiene que manejar con mucho cuidado, diplomacia, discreción para no ejercer ese poder y ser injusto con la amistad o perjudicarla. Cuando he tenido algún reclamo como amiga espero que termine la relación de tutoría para hacerlo.

1. ¿Cómo podría caracterizarse la labor de un(a) tutor(a), de acuerdo con su experiencia, en cuanto al acompañamiento académico y socioafectivo?

La respuesta a esta interrogante se orientó a precisar cómo ser un buen tutor, en atención a: la diversidad de roles; condiciones requeridas para ser tutor, y actividades inherentes a la tutoría. En cuanto a la diversidad, se identificaron trece roles, cada uno se describe, unos en forma independiente y otros, en forma complementaria:

- **Abogado(a) del diablo/Amigo(a) crítico(a):** aparte de reconocer fortalezas, se identifican las debilidades, omisiones; a veces pudiera causar alguna molestia; sin embargo, se podrá ir aceptando en la medida que se desarrolle una buena relación de aceptación mutua; debemos convertirnos en principales críticos de nuestro propio trabajo y si vamos a ser tutores debemos asumirlo en profundidad.

- **Presentador(a) de opciones:** es la capacidad de ofrecer otras miradas cuando las personas se bloquean; es estimular la

exploración de otras vías de lograr metas, presentar posibilidades de nuevas estrategias, enfoques, que se puedan analizar todas las opciones disponibles.

- **Modelo en tareas de investigación y tutorías:** he recibido mucha retroalimentación por mi modelaje, aunque no lo he hecho de una manera consciente, nunca he pretendido verme como modelo; lo que hago es facilitar herramientas metodológicas, porque a veces las personas llegan a las tutorías con carencias, problemas de formación; lo ideal es que las tengan, frente a esta situación realizo ejercicios con los tutorados para que logren el dominio de algunas herramientas, como por ejemplo la construcción de categorías para ver el proceso de pensamiento y análisis. Este rol está relacionado con la promoción de la reflexión y de la metacognición. Para mí es muy importante no sólo que vean el producto, sino el proceso de pensamiento por el cual arribamos a un producto, a un camino; trato de ser cuestionadora, formular preguntas proponer ejercicios que conduzcan a la reflexión.

- **Promotor(a) de la creatividad y originalidad:** generalmente hay tutorados que presentan esquemas de trabajos de autores relevantes para las temáticas de estudio, sin embargo, si bien es cierto que reconozco el esfuerzo del trabajo, usualmente les pido que asuman sus propias posturas y sean capaces de representarlas críticamente.

- **Retroalimentación con tacto (o delicada) y específica:** Esto tiene que ver con la forma de dar retroalimentación, soy muy directa y considero que soy poco diplomática para proporcionar retroalimentación; sin embargo, algunos participantes me dicen que soy delicada cuando lo hago, creo que debo seguir aprendiendo para hacerlo mejor con mayor sensibilidad. Además, la retroalimentación debe ser específica, no decir por ejemplo esto está mal, sino señalar cuáles son las deficiencias y proporcionar algunas vías para solventarlas.

- **Proveedor(a) de retos:** está relacionado con ser exigente, estimular para que los tutorados den más, intenten hacerlo mejor, exploren otros caminos. A veces pregunto ¿Quieres aprender haciendo la tesis, o quieres salir de eso? Si quieres hacer lo que ya sabes para salir de eso, yo no quiero ser tu tutora; si quieres aprender, tienes que asumir nuevos retos, porque no se va a hacer una tesis sólo para probar que ya sabes algo, sino para aprender más. Hay multitudes de retos durante todo el desarrollo de la tesis, asumir su elaboración constituye el reto más grande, durante el camino irán apareciendo otros.

- **Proveedor(a) de ejemplos:** es una buena manera de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje; no sólo decir “eso está malo”, “Vuélvelo a hacer”, sino mostrar que hay varios caminos para investigar, se recomiendan lecturas, se muestra como lo hicieron otros, ejemplificar lo que uno está diciendo desde el punto de vista teórico y metodológico.

- **Suministrador(a) de información:** implica estar actualizado en el tema y la metodología; muchos de mis tutorados se quejan de que mando muchas lecturas, pero siempre son relevantes; buscar información también es una responsabilidad compartida.

- **Pilar de apoyo:** es común que durante el desarrollo de la tesis se presenten momentos de desaliento, cansancio, problemas de toda índole, allí es cuando considero que el afecto del tutor contribuye para seguir el camino, continuar con los compromisos y plan de trabajo, retomar el interés, el cariño por lo que se está haciendo.

- **Orientador:** tiene muchos aspectos esa orientación: teóricos, metodológicos, afectivos, en atención a las características del desarrollo del proceso investigativo y de los estudiantes.

- **Monitor(a) constante:** indispensable para garantizar el seguimiento, para eso tienes que tener memorias, registros. Es muy difícil que sin un monitoreo constante la gente culmine el trabajo. Sin

embargo, hay estudiantes que hacen la tesis solos y no buscan ayuda, no verbalizan la solicitud de ayuda, esto tiene que ver con condiciones determinadas, en todo caso lo importante es la disponibilidad para cuando te necesitan. Un buen maestro no sustituye al estudiante, hay muchas cosas que no puedes o debes hacer por el otro. Pensando en términos vigostkianos, la zona de desarrollo próximo y la de desarrollo potencial, acompañarlos pero dejarlos que se desarrollen, intervienes si es necesario, si no lo es, dejar crecer toda su creatividad y proactividad.

- **Interlocutor(a) teórico y metodológico:** cuando estás elaborando tu tesis, necesitas de alguien con quien hablar, con quien discutir sobre marco teórico, metodológico, discutir sobre las experiencias del trabajo de campo. Esto varía de acuerdo con las diferentes etapas del trabajo: cuando se conceptualiza el problema, cuando se está escribiendo, analizando, pero lo más importante es que tengas un interlocutor válido, que sepa interpretar lo que estás haciendo. Podría sintetizarse en una sola palabra: el acompañante, quien exige siempre y apoya cuando es requerido.

- **Otorgante de reconocimiento al esfuerzo y al resultado:** todos los seres humanos necesitamos reconocimiento y es muy importante para la persona tutorada, la confianza y seguridad que te proporciona el respeto que le tienes al tutor(a), que te señalen que estás bien encaminada(o), que valoran tus esfuerzos y resultados, aunque el producto intermedio no sea bueno, pero te reconocen el esfuerzo por lograrlo.

Estos roles varían con las características del tutor y el tutorado, con las etapas de la investigación y con el tipo de investigación que se realiza.

La profesora Hilda en sus reflexiones sobre las condiciones requeridas para un(a) tutor(a), logra identificar nueve condiciones, y al igual que la diversidad de roles, proporcionó una descripción de cada una de ellas:

- **Disponibilidad de tiempo:** la tutoría consume mucho tiempo en todas sus etapas. Es indispensable que tanto el (la) tutor(a) como el (la) tutorado(a) dispongan de tiempo, si no lo tienen, no deben comprometerse, por lo menos no con las exigencias que hago yo. En términos del tiempo, también es importante que se establezcan límites y no se violenten espacios y tiempos personales del tutor que atentan contra la privacidad.

- **Conocimiento del tema y de la metodología:** Conocimiento tanto del tema de investigación como de la metodología utilizada, así como disposición permanente a la búsqueda de lo actualizado. Durante el desarrollo de una tesis a veces suceden cambios que deben incorporarse y demandan de la actualización del tutor(a) y del tutorado(a).

- **Dominio de otro idioma:** indispensable para la actualización, en algunas oportunidades he tenido que traducir capítulos enteros para algunos tutorados que son mis amigos(as) y hasta libros completos, y aquí nuevamente aparece la necesidad de establecer límites, especialmente cuando hay nexos de amistad y compromisos de trabajo.

- **Paciencia:** tiene que ver con el ritmo de trabajo del tutor(a): He tenido casos donde se ha perdido el trabajo por razones ajenas al tutor(a) y al tutorado(a), sino por circunstancias del trabajo de campo, en estos casos es cuando se requiere más paciencia para volver a empezar. Como docente soy muy paciente para interactuar y proporcionar retroalimentación, aun cuando en mi vida personal soy muy impaciente.

- **Memoria y sistematización:** generalmente estamos haciendo muchas cosas a la vez y se requiere registrar los acuerdos en las sesiones, en mi caso llevo un cuaderno para cada tutorado(a) y en otros casos los agrupo y esto me permite hacer un mejor seguimiento del trabajo, la revisión del cumplimiento de las tareas acordadas. Recomiendo a los(as) tutorados(as) usar un grabador en las sesiones

de tutoría, esto ayuda a esa capacidad de registrar y sistematizar, de hacer seguimiento, evaluar e interpretar.

- **Flexibilidad:** Aceptar distintos estilos y formas de trabajo: saber y apoyar para que otros aprendan, si están dispuestos a hacerlo.

- **Respeto y confianza:** Es indispensable el trato respetuoso y confiar en la capacidad del tutorado.

- **Compromiso con la tarea y con la persona:** son dos vías, una es conocer lo que están haciendo los(as) tutorados(as); la otra está vinculada con la persona, qué hizo, qué dificultades ha tenido, esto implica que como tutora estoy involucrada en la investigación. Considero que existe un compromiso con el (la) tutorado(a) y el trabajo, pero también el (la) tutorado(a) debe tener un compromiso con el tutor, invertimos mucho tiempo en ellos(as). Si los(as) tutores(as) no están involucrados es fácil que algunos tutorados(as) presenten plagios o digan mentiras sobre su trabajo.

Hay otro aspecto que desearía incorporar en estas reflexiones, lo relacionado con el cobro por el trabajo de tesis, aun cuando no lo he reflexionado con suficiente profundidad. Nunca le he cobrado a un estudiante por ser tutor(a); si embargo, pienso que debería pagarlo la universidad. Si uno es tutor(a) de estudiantes de su universidad, eso es parte de nuestra responsabilidad como personal docente; pero si uno va a ser tutor(a) de una persona de otra universidad, creo que es legítimo que se cobre; lo que pienso es que quien debería pagar es la universidad y no juzgo que otras personas cobren, cuando la universidad no paga. En la Universidad Católica Andrés Bello, hace 3 o 4 años, están pagando al tutor(a) un porcentaje de lo que paga el estudiante por inscripción de tesis, cuando éste entrega el trabajo final; nunca el pago equivale al trabajo que uno realiza, eso es impagable, pero es un reconocimiento económico al trabajo.

Pudierapensarsequequienpaga,puedeexigirquesutrabajoautomáticamente lo apruebe el(la) tutor(a), pero si no se cumple con las exigencias y el (la) tutor(a) si asume su compromiso, simplemente el trabajo no llegará a la

defensa. También se han visto casos donde el(la) tutor(a) durante la defensa de la tesis de un tutorado(a), no la aprueba. Esto significa que este(a) tutor(a) no hizo bien su trabajo y también sale reprobado junto con el (la) tesista, esto reafirma el criterio de corresponsabilidad en el proceso y el producto.

Las actividades vinculadas con el trabajo del tutor constituyen otro aporte para la reflexión, ellas varían según las etapas del desarrollo de la investigación: en la conceptualización del problema, se ayuda a clarificar, se estimula a utilizar las estrategias que se tengan, a vincularla con los intereses profesionales y del área, a utilizar todos los criterios para la evaluación de problemas, recursos disponibles, entre otros. En esta fase es muy importante la claridad conceptual y metodológica.

En la fase de presentación de la propuesta, estoy de acuerdo con la predefensa porque se generan recomendaciones muy valiosas para mejorar el trabajo final; para ello es necesario la apertura del tutor(a) y tutorado(a) a la crítica constructiva.

En cuanto al desarrollo del marco teórico, el (la) tutor(a) obviamente con mayor experiencia, puede detectar con más facilidad las omisiones, de forma y fondo en todo el proceso; las discusiones de los marcos teóricos y metodológicos siempre son muy enriquecedoras, es un aprendizaje para ambos(as), siempre hay algo nuevo que aprender, nuevas formas de abordar la investigación. Igualmente, el trabajo de campo, a través del trabajo del tutorado(a) te actualiza con relación a lo que está aconteciendo en las escuelas, las empresas, las comunidades, de la misma manera dispones de información oportuna de los apoyos y dificultades que confrontan los estudiantes, con atención al tipo de investigación. Por ejemplo, no es lo mismo recoger datos y después trabajar en un modelo teórico, o sólo trabajar con un modelo teórico, o con una experiencia con maestros u otros sujetos. Si no tienes mucho amor al conocimiento -que se supone lo tienes porque estás haciendo un doctorado-, se te hace más dura una investigación que enfatiza la construcción teórica.

El estudio de campo favorece la referida construcción porque el compromiso que sientes con las personas, quienes están compartiendo la investigación

contigo, se convierte en un estímulo para terminar la tesis; por otra parte, es una fuente enorme de enriquecimiento; claro que hay un enriquecimiento con la teoría y otro con la persona, es decir son dos tipos de enriquecimiento. Es muy importante estar atento al trabajo de campo porque puedes corregir sobre la marcha y evitar pérdida de esfuerzos. En la etapa de cierre, el tutor debe intervenir para poner el tope de culminación del trabajo, indistintamente que el tutorado quiera continuar investigando, esto lo puede hacer después de terminar la tesis.

La etapa de análisis de resultados es la más interesante, sobre todo en cualitativa, uno va viendo mucho crecimiento, como el estudiante va profundizando, es una de las gratificaciones más significativas de mi trabajo como tutora, es como ver una flor que se abre. En cuanto a la presentación del informe final, el (la) tutorado(a) debe ser muy paciente, porque en mi caso devuelvo muchas veces diferentes versiones de las tesis, pero eso permite que las personas se sientan satisfechas con la versión final. Esto tiene que ver con la lectura y retroalimentación a fondo del material entregado por los(as) tutorados(as); sé que mucha gente se queja de que algunos(as) tutores(as) no leen los trabajos o los leen superficialmente, y de las contradicciones en la forma de corregir, la retroalimentación debe ser específica, no solo decir “reformula”, sino especificar los términos de esa reformulación.

Otras de las actividades identificadas, está relacionada con el registro de resultados de las sesiones y de las tareas acordadas, esto va a depender de la disponibilidad de tiempo y del tipo de tesis. Generalmente tengo reunión semanal con mis tutorados y verificamos compromisos y tareas, además de ser una exigencia el cumplimiento de tareas, se asume la supervisión de éstas. Se revisa y se retroalimenta lo ejecutado o las metas cumplidas, de nada sirve acordar compromisos si no se valoran. En estas sesiones, se da el establecimiento conjunto de metas o plan de trabajo que se irá reformulando durante el proceso.

La selección de un(a) tutorado(a) es otro aspecto a considerar para que se pueda concretar un trabajo de investigación exitoso en el tiempo previsto. En mi experiencia, considero que debe ser preferiblemente una persona conocida, la mayoría de mis tutorados son mis estudiantes, compañeros de

trabajo. La aceptación de un tutorado está condicionada a un período de prueba, es decir nos sometemos a prueba los dos por un tiempo determinado, en ese lapso nos podemos dar cuenta si podemos trabajar juntos, en atención al tiempo disponible, el ritmo y estilos de trabajo tanto del tutor(a) como del tutorado(a).

2. De acuerdo con su experiencia, ¿se podría decir que los egresados de Programas de Doctorado en Educación son investigadores que continuarán investigando con otros?

Aprovecho la oportunidad para incluir otra reflexión en torno a este punto, considero que he sido tutora real de 16 tesis, pero asesora de más del doble de esta cifra, por ausencia de los(as) tutores(as). Si bien es cierto que puede ser legítimo, como tienen algunas universidades, el asesor de contenido y el metodológico, pero deben trabajar conjuntamente. No niego totalmente este tipo de figura, lo ideal es que se domine contenido y método, pero no dudo que en casos especiales pudieras tener los dos asesores, pero el trabajo debe ser integral, no debería ser la regla.

Así como propongo la selección de los(as) tutorados(as), también he identificado algunas exigencias que le hago a mis tutorados(as). A pesar de estar en un nivel doctoral, no es fácil tener un(a) tutorado(a) crítico(a), sobre todo cuando te asignan cualidades de infalibilidad como tutor(a), los participantes no se atreven a contradecirte, hay cierto temor a la divergencia, a la controversia con el(la) tutor(a). La criticidad tiene que ver con la experiencia de la persona, la mayoría de los estudiantes se están iniciando; la figura de un(a) tutor(a) está asociada a la seguridad y respeto académico, pero debemos estar atentos a como se promueve la criticidad en los(as) tutorados(as).

Al tutorado(a) se le debe exigir una apertura y receptividad a la crítica constructiva; sistematización, llevar un buen registro que garantice la disponibilidad de datos confiables; dimensionar apropiadamente las exigencias de una tesis doctoral, y el dominio de otro idioma, necesario para la actualización.

En relación con la continuidad de la investigación por parte de quienes culminan sus tesis, considero que cualquier tutor(a) que concibe la tutoría como un aprendizaje, sus tutorados(as) muy posiblemente van a seguir investigando. En mi experiencia, creo que la mayoría de mis tutorados(as) han seguido investigando; esto va a depender de la concepción del proceso investigativo, de cómo se ha disfrutado ese proceso, que se haya investigado lo que se deseaba hacer, entre otros.

3. ¿Qué recomendaciones le sugeriría a las universidades que ofertan Programas de Doctorado en Educación?

No puedes abrir estos programas si no tienes profesores a tiempo completo. Es una responsabilidad institucional. Si los docentes no están dispuestos a ser asesores y tutores, los estudiantes tienen que salir a buscar tutores externos, lo cual no quiere decir, que cuando no se disponga de un especialista, se busque un tutor externo.

- Las universidades deben tener una mayor responsabilidad institucional para promover una mayor apertura a diferentes paradigmas y enfoques. En este sentido, debiera existir una disposición a sensibilizar a sus docentes sobre nuevas formas de investigar. Hay universidades, por ejemplo, que no aceptan Estudios de Caso como tesis doctorales, cuando en Harvard si lo aceptan; hay un desconocimiento de la metodología.

- Promover y consolidar la responsabilidad del personal de las líneas de investigación en el acompañamiento de los trabajos de investigación de los estudiantes.

- Disponibilidad de un Banco de Tutores.

- Normar el pago a los docentes tutores.

- Disponer de servicios de biblioteca actualizados; Centros de computación; Base de datos en las áreas donde se está ofreciendo el postgrado.

- Hay muchos mitos sobre la investigación y creo que no se ha escogido el mejor camino para enamorar a la gente, se obliga; creo que el mejor camino es enamorar a la gente y formarla. Hay distintos tipos de investigación y cualquier docente puede sentirse animado a realizar investigación en su aula. Es necesario el respeto por la investigación educativa, no considero que deben haber universidades que sólo hagan docencia, o sólo investigación, no estoy de acuerdo con esa tendencia de hace bastantes años; la docencia merece tanto respeto y reconocimiento como la investigación y obviamente ambas están vinculadas. Es necesario trabajar mucho para superar estos mitos; se requiere otro ambiente de trabajo en las universidades, lamentablemente es un problema más complejo y ameritaría una discusión más profunda; se requiere un mayor seguimiento y acompañamiento al docente.

AUTORREFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL MÉTODO TUTORIAL EN EL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO

Carlos Ruiz Bolívar
cruizbol@cantv.net

La dinámica de los nuevos tiempos nos impone la necesidad de autocriticarnos de manera sistemática y permanente como una estrategia de crecimiento, autorregulación y adaptación de nuestro comportamiento a las exigencias de las realidades emergentes en el plano profesional, personal y sociocultural.

Iniciamos el oficio de tutor de tesis de grado hace un poco más de dos décadas, en la Universidad Nacional Experimental de Guayana. Cuando reflexionamos sobre esta experiencia nos damos cuenta que hemos cambiado en la manera de abordar nuestro oficio, probablemente inducido por la interacción de múltiples factores, tales como: (a) la calidad de los resultados obtenidos; (b) las exigencias de la normativa de postgrado; (c) los cambios observados en el entorno; (d) el mejoramiento de la competencia tutorial; y (e) la búsqueda de una mayor pertinencia social en las tesis de grado.

Nuestra visión del trabajo tutorial en la década de los años 80 estaba centrada fundamentalmente en la competencia del tutor como metodólogo, especialmente en el manejo de las herramientas del diseño experimental, la aplicación de los métodos estadísticos y el análisis computarizados de los datos. El propósito básico del trabajo era orientar y apoyar al estudiante para que elaborara una tesis de grado metodológicamente sostenible.

Hoy día, nuestra visión es diferente. Nos interesa mucho la pertinencia social de la tesis de grado, independientemente del paradigma epistémico utilizado por el tesista. Asimismo, nos preocupa que el estudiante no sólo obtenga una buena tesis al final del proceso, sino que además desarrolle, de manera consciente, las competencias propias de un investigador independiente. En síntesis, nuestra visión hoy de la tutoría de tesis se enfoca como un trabajo

basado en la co-construcción social, apoyada en la interacción dialógica tutor-estudiante y en la mediación cognitiva del tutor.

¿Qué ha cambiado en nosotros, durante estas dos décadas, en el oficio de ser tutor? Por supuesto que la práctica, pero a partir de una reflexión crítica y sistemática en y desde la acción, lo que nos ha permitido pensar de una manera diferente sobre el rol del tutor en el proceso de elaborar la tesis de grado. Ello nos ha llevado a buscar nuevas estrategias de trabajo lo cual, a su vez, ha devenido en resultados cualitativamente distintos.

Pensamiento, Acción y Resultados

La relación entre los procesos de pensamiento y su influencia sobre el comportamiento humano, puede ser analizada desde dos puntos de vistas, que tienen origen teórico distinto, pero que se complementan en la práctica. Por un lado están los aportes que, al respecto, ha hecho la psicología cognitiva; mientras que por el otro están las contribuciones emanadas de la teoría organizacional.

La psicología cognitiva ha puesto de manifiesto la importancia de los procesos (cogniciones internas) en la explicación del comportamiento humano. De allí que se asuma que la conducta del docente está sustancialmente influenciada y, aun, determinada por los *procesos de pensamiento del profesor*, como lo sostienen Clark y Peterson (1990). Estos autores han propuesto un modelo en el que representan y relacionan los procesos de pensamiento del profesor (teorías y creencias, planificación antes y después de la instrucción, y pensamiento interactivo y toma de decisiones del docente) con las *acciones del docente y sus efectos observables* (conductas del profesor durante la clase, conducta del alumno durante la interacción didáctica y rendimiento estudiantil). Las relaciones entre estas variables, más que lineal, se asume como de efecto recíproco o de causalidad mutua.

En este trabajo se asume como válida la relación probable entre pensamiento → acción → resultados. Es decir, muchas de las cosas que hacemos están precedidas de los procesos de pensamiento (por ejemplo, teorías, creencias, valores, emociones) y son finalistas (persiguen un propósito consciente o

inconsciente). Las acciones humanas, orientadas por el pensamiento, generan resultados y éstos tienen consecuencias. Nuestros pensamientos iniciales, producto de nuestra historia personal y socio-cultural, pueden estar en permanente enriquecimiento si asumimos nuestra práctica como una fuente de aprendizaje.

Cuando reflexionamos críticamente sobre lo que pensamos y tomamos conciencia de nuestros pensamientos (metacognición), podemos cambiar nuestros esquemas de pensamiento; cuando reflexionamos sobre y desde la práctica, también podemos cambiar nuestros patrones de pensamiento. Asimismo, cuando reflexionamos acerca de los resultados de nuestras acciones y los comparamos con los fines o propósitos previstos, también nos induce a cambiar nuestros pensamientos. Cada vez que tenemos una oportunidad de transformar nuestros pensamientos es altamente probable que emprendamos acciones distintas a las acostumbradas, lo cual tendrá un efecto directo sobre la calidad de los resultados.

La teoría organizacional, en el contexto del paradigma cualitativo, parte de una crítica profunda al modelo de la racionalidad técnica, como epistemología positivista de la práctica. De acuerdo con este modelo, la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica. Frente a este modelo tradicional, Schön (1988) propone “buscar la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores” (p. 55), para lo cual él propone la reflexión sobre y desde la acción. Al respecto señala:

Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con la que ha encuadrado el problema que

está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio ... Es este proceso completo de reflexión desde la acción el que resulta central para el arte mediante el cual los profesionales algunas veces reaccionan bien en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores (p. 67).

La reflexión sobre la acción puede ser el resultado de un proceso evolutivo de autocrítica personal y profesional consciente, o puede ser inducida por otra persona (docente, coach, tutor o supervisor). En cualquiera de los casos, se espera que tal reflexión crítica sobre la práctica contribuya a enriquecer los procesos de pensamiento e incidan en el cambio cualitativo de las nuevas acciones a emprender.

De acuerdo con lo anterior, se puede hipotetizar que sólo modificando la manera de pensar de las personas sobre las cosas y sobre sí mismas, y no induciendo cambios sólo en las acciones “per se”, aquéllas pueden actuar de una manera distinta, divergente, novedosa y, en consecuencia, lograr resultados cualitativamente mejores que los obtenidos actualmente o en el pasado reciente.

Los procesos de pensamiento representan el conjunto de las cogniciones internas del sujeto que determinan su hacer; comprenden las actitudes, valores, emociones, expectativas, habilidades, creencias, emociones y conocimiento, que explican un determinado comportamiento humano. El hacer del sujeto comprende el conjunto de acciones, interacciones y transacciones que emplea para lograr un objetivo, meta o propósito. Los resultados se expresan en términos de los productos logrados (diferentes tipos de aprendizaje) al final del proceso, los cuales se espera tengan pertinencia social.

Aplicado al contexto de la tesis de grado, lo que queremos decir es que el perfil del egresado del programa de postgrado, y su adecuación con las demandas del entorno, depende, fundamentalmente del tipo de pensamiento de los actores (tutor-tutorado) y de la pertinencia de las estrategias utilizadas para lograr su propósito.

Necesidad de Un Modelo de Tutoría

La reflexión sobre el trabajo tutorial durante estas dos décadas, no ha llevado a concebirlo como un modelo de aprendizaje de la investigación basado en problemas, en los términos sugeridos por Mayer (1985). En la literatura científica se pueden apreciar diferentes clasificaciones de los modelos que intentan describir o explicar el proceso de aprendizaje. Una de ellas, los agrupa en modelos del tipo *caja negra* y de *caja traslúcida*. En el primero, el fenómeno de interés se estudia a partir de factores externos, como lo hace la teoría conductista. En este sentido, la explicación del aprendizaje se expresa en términos de la asociación entre estímulos y respuestas o entre éstas y sus consecuencias (refuerzo o castigo). Un ejemplo de este tipo de modelo, en el contexto de la elaboración de la tesis de grado, lo constituye el propuesto por Dillon, Kent y Malott (1980).

El modelo de caja traslúcida enfatiza los procesos implícitos en la producción del fenómeno objeto de estudio, como lo hacen los enfoques cognoscitivo-constructivista del aprendizaje. En este contexto, la elaboración de la tesis de grado es entendida como un proceso complejo de interacción humana (tutor-tesista) en un contexto formado por variables institucionales, familiares y laborales. Este es el caso del modelo SMT, el cual tiene un doble propósito: práctico y heurístico, ya que, por una parte pretende servir de guía al tutor, no experto, en la conducción exitosa de un trabajo de grado; mientras que, por la otra, ofrece una posibilidad cierta de continuar indagando sobre el fenómeno en referencia a partir de los postulados e hipótesis que se asumen a partir de la fundamentación teórica del modelo.

En palabras de Bunge (1975) “las teorías de la caja negra se concentran en la conducta de sistemas y, particularmente, en sus entradas y salidas observables. Las teorías de la caja traslúcida no consideran la conducta como un algo último sino que intentan explicarla en términos de la constitución y estructura de los sistemas concretos de que se ocupa; a tal fin introducen construcciones hipotéticas que establecen detallados vínculos entre los *inputs* y *outputs* observables” (p. 58).

El Sistema de Mediación Tutorial

La revisión de la literatura sobre la elaboración del trabajo de grado sugiere que el éxito o fracaso en este proceso está asociado a un conjunto de variables representativas de los factores involucrados en dicho proceso (tesista, tutor, contexto). Sin embargo, se puede apreciar que en la mayoría de los estudios revisados la relación asumida entre las variables es de tipo lineal. En el modelo SMT, a diferencia de lo anterior, se asume tal proceso desde una perspectiva sistémica-integral-interactiva. En el primer caso, se hace referencia a la *dimensión temporal* del modelo la cual está representada por los tres momentos o fases que integran todo sistema, como son: (a) la *entrada* (insumos o situación inicial); (b) el *proceso de transformación*; y (c) la *salida* (producto o situación final) y su correspondiente acción de retroalimentación. En el segundo caso, se alude a la *dimensión estructural*, la cual está representada por las interacciones complejas que se derivan de sus componentes básicos, como son: el estudiante (E), el tutor (T) y el contexto (C). Estas dos dimensiones se pueden apreciar en el gráfico 1.

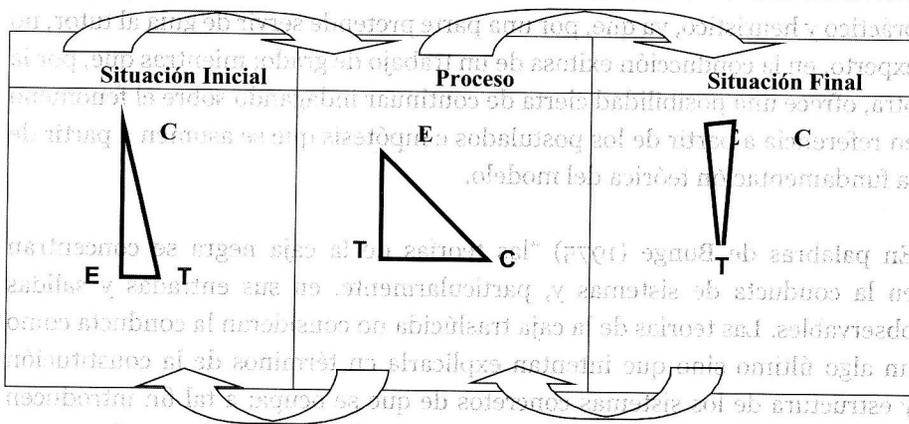


Gráfico 1. Dimensiones temporal y estructural del modelo SMT

Como se puede observar en el gráfico 1, la relación entre los factores estructurales del modelo va cambiando en la medida que avanza el proceso de la tesis a través de las fases de la dimensión temporal. Así, se puede apreciar que en la fase 1 (situación inicial), la relación del estudiante (E) con el tutor (T) es muy cercana; mientras que con el contexto es más bien lejana, indicando un cierto grado de dependencia para actuar y poco control del entorno. En la fase 2 (proceso de transformación), la relación del E con T se hace más lejana y se acorta con C, sugiriendo una mayor independencia de E para actuar y controlar el contexto. Finalmente, en la fase 3 (meta), la situación de la fase 2 se profundiza, indicando un mayor grado de autonomía del E para actuar y un óptimo control del contexto.

Descripción

En el contexto del modelo SMT, la elaboración del TG constituye un proceso de crecimiento profesional y personal que involucra activamente al participante en la construcción de su propio aprendizaje de la investigación. En tal sentido, el rol fundamental del tutor consiste en intervenir sistemáticamente al tesista con el fin de ayudarlo a superar sus debilidades académicas y personales y a que tome conciencia acerca del uso y control de los procesos de pensamiento que debe emplear y autorregular para lograr cada una de las submetas implicadas en la elaboración del TG.

En consecuencia, el tutor orientará dicho proceso de tal manera que el participante vaya pasando progresivamente de un estado de máxima dependencia (control externo), especialmente al inicio de la tesis, a una situación cada vez más autogestionaria de su aprendizaje, a través de las diferentes fases y submetas del proceso (autocontrol). Para tal fin, el tutor desempeñará el doble rol de estrategia y mediador del aprendizaje. Como estratega, él evalúa las condiciones interna y externas al estudiante que pueden favorecer o no la elaboración del trabajo de grado y hace que el tesista se haga consciente de su realidad; analiza con el estudiante las diferentes submetas implícitas en el proceso y hace transparente las estrategias a ser utilizadas; y, finalmente, anticipa la meta a ser lograda, la cual tiene dos partes relacionadas: (a) el trabajo de grado como un producto académico que debe cumplir con determinados requisitos de contenido y de forma; y (b) las competencias

desarrolladas como investigador, entre las cuales están:

1. Planificar proyectos de investigación, utilizando diferentes enfoques y métodos.
2. Buscar, procesar y organizar información relevante.
3. Evaluar críticamente el estado del arte del conocimiento en su área de estudio.
4. Diseñar o seleccionar instrumentos y técnicas de recolección de datos apropiados a los fines de la investigación.
5. Analizar datos cuantitativos y cualitativos mediante el uso del software apropiado.
6. Escribir reportes de investigación de acuerdo con las normas de publicación de aceptación nacional e internacional (v. g., normas APA).
7. Resolver problemas asociados con el proceso de investigación.
8. Tomar decisiones orientadas hacia el logro de la meta.

En el rol de *mediador*, el tutor intercede entre el estudiante y el contexto de investigación para ayudarlo a aprender y a crecer cognitivamente, a anticipar problemas en el en proceso de elaboración del trabajo de grado y a planificar soluciones para resolverlos exitosamente. Finalmente, el tutor-mediador guía al estudiante hasta llevarlo a ser un investigador consciente y autónomo. En este caso, el tutor pondrá énfasis en la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas, más que en el desarrollo de acciones concretas dirigidas a resolver directamente las dificultades encontradas por el estudiante; en el entendido de que el objetivo no es solamente que el estudiante logre culminar exitosamente su trabajo de grado (documento escrito, producto académico) sino que, además, crezca profesional y personalmente a través de dicho proceso hasta llegar a ser un investigador independiente.

Dimensiones del Modelo

Como ya se mencionó anteriormente, el modelo SMT consta de dos dimensiones complementarias, a saber: la dimensión temporal y la dimensión estructural. La primera se refiere a la secuencia de fases que se deben seguir durante la aplicación del modelo; mientras que la segunda toma en cuenta la manera como sus componentes interaccionan en cada una de las fases, durante el proceso de elaboración de la tesis de grado.

Dimensión temporal. Comprende las fases siguientes: la situación inicial (SI), el proceso de transformación (PT) y la situación final (SF). A continuación se describen cada una de ellas.

La *situación inicial*, representa el primer momento del sistema en el que se evalúan los insumos disponibles, representados por el perfil académico-personal del estudiante y el contexto. El primero comprende los dominios: *cognitivos* (conocimientos y habilidades asociadas con la investigación); *afectivos* (motivación por la investigación, actitud científica); y *conductual* (acciones estratégicas orientadas hacia la meta) con que cuenta el estudiante para enfrentar el reto de hacer su tesis.

El segundo insumo, *el contexto*, se refiere a las características o recursos externos al tesita que influyen y/o condicionan el éxito del proceso de elaboración de la TG, según que se comporten como oportunidades o amenazas. Comprende tres categorías de variables, a saber: *institucionales* (infraestructura académica disponible), *laborales* (soporte económico necesario y disponibilidad de tiempo) y *familiares* (soporte emocional, liberación de tiempo y apoyo económico).

Durante esta fase, como su nombre lo indica, se inicia la interacción tutor-tutorado. Algunas de las actividades que tienen lugar durante la misma son las siguientes: se establece el *rapport* inicial como base para el establecimiento y mantenimiento de la confianza tutor-tutorado; se exploran posibles ideas para el desarrollo de la TG y se toma la decisión correspondiente; se exploran las potencialidades del estudiante para realizar la TG; el tutor hace un diagnóstico del estudiante en términos de sus fortalezas y debilidades; se

evalúan las posibilidades que ofrece el contexto, en términos de oportunidades o amenazas para la realización de la TG; el estudiante obtiene información sobre las posibilidades que le ofrece el futuro tutor; se establece un plan de trabajo de mutuo acuerdo; se establecen las responsabilidades de las partes; se fija un cronograma de trabajo.

El *proceso de transformación* consiste en un conjunto de interacciones entre el tesista, el tutor y el contexto, que permiten instrumentar la ejecución del plan estratégico diseñado previamente, para orientar el desarrollo del TG. Dicho plan tiene como propósito lograr la superación de cada una de las submetas previstas, las cuales son 12, a saber: identificación del problema, documentación, selección del método, elaboración del proyecto, implementación, recolección de datos, análisis de la información, elaboración de las conclusiones, redacción del informe final y, presentación y defensa del TG.

Las actividades más relevantes que se ponen en práctica durante esta fase son:

- (a) *por parte del tesista*: buscar y procesar información, organizar y comunicar la información en forma oral o escrita, interaccionar cara a cara con el tutor; y
- (b) *por parte del tutor*: identificar y ayudar a superar deficiencias específicas de conocimiento, aclarar el significado de determinados aprendizajes, mediar procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas, evaluar sistemáticamente los informes de avance del tesista, ofrecer retroalimentación positiva y crítica al estudiante, ya sea en forma oral o escrita.

La *situación final* constituye la meta que el estudiante espera lograr, a través del proceso de elaboración del TG. La misma comprende dos aspectos:

1. Culminar exitosamente la TG, expresada en el informe final de investigación, de acuerdo con las normas académicas establecidas al respecto, las cuales son de dos tipos: (a) de *fondo o contenido*, tales como: la congruencia temática, actualidad teórico-conceptual, la validez interna y externa, la pertinencia metodológica, la relevancia científico-tecnológica, social o institucional, entre otras; y (b) de *forma o presentación*, como son: la organización del contenido, estilo literario, reglas gramaticales y las normas editoriales, entre otras.

2. El haber logrado las competencias básicas para investigar en forma independiente, en el área de conocimiento objeto del programa de postgrado; ello implica, entre otras cosas, (a) tener un dominio fenoménico (se refiere al *qué*: posibles problemas objeto de investigación); (b) metodológico-instrumental (alude al *cómo*: procedimientos, técnicas e instrumentos); y (c) teórico-conceptual (se refiere al *por qué*: posibles explicaciones) del campo de estudio. El logro de tal resultado depende en gran medida de las acciones que el estudiante logre instrumentar en dirección hacia la meta, en principio a través de la mediación del tutor y, en lo sucesivo, mediante la interacción directa con el objeto de estudio, con la mayor autonomía posible en cada caso.

Durante esta fase, las actividades más frecuentes son: (a) *por parte del tesista*: redacción, revisión y entrega del informe final; preparar la presentación y defensa oral de la TG; y (b) *por parte del tutor*: evaluar las diferentes versiones del informe final previo a su entrega definitiva, y proponer correctivos para su mejoramiento; asesorar al estudiante en la preparación para la presentación y defensa de la TG. Se espera que al final de esta fase, el tesista haya logrado el perfil de competencias para la investigación señalado anteriormente en la dimensión temporal del modelo.

Es importante señalar que el mismo procedimiento general que se utiliza para realizar el TG—considerando la situación inicial, el proceso de transformación y la situación objetivo o meta—también se emplea en el caso de cada submeta, ya que en cada una de ellas el tutor necesita saber: (a) hasta dónde el estudiante es capaz de asumirla con éxito de manera independiente o con su ayuda; (b) clarificar con el tesista en qué consiste el logro de la submeta; y (c) mediar la estrategia que permitirá pasar del nivel inicial a la situación final de la misma.

Dimensión Estructural

En el modelo SMT se asume que el resultado del proceso de elaboración de la TG está en función de la interacción compleja entre el perfil del estudiante (E), la competencia del tutor (T) y el contexto (C).

El perfil del estudiante, está constituido por las características de entrada del estudiante y se agrupan en tres categorías: (a) **cognitiva** (conocimientos previos de tipo teórico-conceptual, técnico-metodológico, y capacidad intelectual); (b) **afectiva** (actitud científica, motivación por la investigación y n-logro); y (c) **conductual** (planificación de trabajo, buscar y procesar información, escribir reportes científicos, resolver problemas y tomar decisiones). La manera como los atributos de cada categoría están representados en cada estudiante permite identificar tres clases de tesis: muy aptos, medianamente aptos y poco aptos.

La competencia del tutor, se expresa como el conjunto de acciones técnico-académicas, científicas, comunicacionales y profesionales, mediadas por factores cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales del tutor, que éste pone en práctica, previo acuerdo con el estudiante, con el propósito deliberado de crear las condiciones apropiadas para que el tesis logre la meta de hacer un buen trabajo de grado, al mismo tiempo que se capacita en el uso de los métodos de investigación. Este constructo está integrado por tres dimensiones, a saber: dominio del área temática o de contenido, experiencia como investigador y entrenamiento como asesor académico o pedagógico (ver Ruiz-Bolívar, 1996). La manera como cada una de estas dimensiones esté representada en cada caso dará origen a los siguientes tipos de tutores: (a) **experto** (gran dominio del área temática objeto del trabajo de grado, experiencia comprobada como investigador(a) y gran dominio de los procedimientos de asesoría pedagógica); (b) **novato** (poco dominio del área de contenido, experiencia mínima de investigación y poco experiencia como asesor pedagógico); y (c) **iniciado** (las tres dimensiones están representadas en diferentes proporciones; es decir, el tutor estaría en algún punto el continuo entre el novato y el experto).

El contexto, se refiere al conjunto de factores externos al estudiante que conforman su entorno. Dichos factores son de tres tipos: (a) **institucional** (infraestructura académica apropiada, docentes de planta, líneas de investigación, currículo centrado en el trabajo de grado); (b) **familiar** (apoyo económico, apoyo logístico, ambiente de estudio); (c) y **laboral** (facilidad de tiempo, financiamiento). La manera como cada uno de estos factores se hace presente en cada caso hace que los mismos se comporten como oportunidades

o amenazas para el desarrollo del trabajo de grado; decir como variables favorables o desfavorables con respecto al logro de la meta.

El modelo estructural permite identificar cuatro posibles interacciones entre sus componentes: tres de primer orden (E x T; E x C; T x C) y una de segundo orden (E x T x C), siendo esta última la de mayor interés a los fines teóricos del modelo SMT. Esta última interacción ofrece 18 posibles combinaciones, como se indica más abajo (ver gráfico 2).

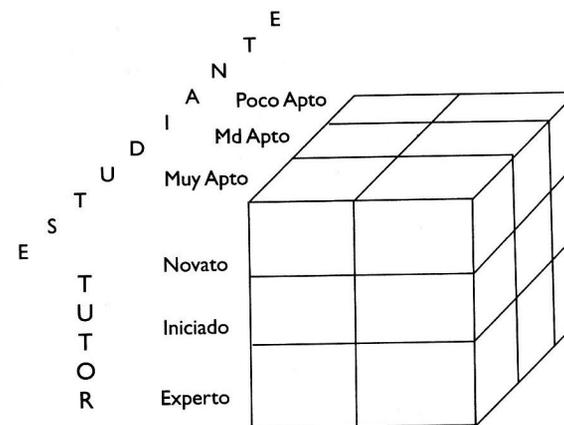


Gráfico 2. Representación Estructural del Modelo SMT

Fundamentación Teórica del Modelo SMT

El modelo SMT se fundamenta, desde el punto de vista teórico, en la psicología cognitiva de procesamiento de información, y en el constructivismo complejo. A continuación se presenta un breve resumen de sus postulados básicos.

Psicología cognitiva. La psicología cognitiva de procesamiento de información se interesa por el estudio de los procesos y estrategias cognitivos y metacognitivos que se ponen en práctica para adquirir, organizar, transformar y recordar la información que penetra al sistema cognitivo humano (SCH),

así como su transferencia o aplicación en situaciones nuevas. En el mismo sentido, Neisser (1967) considera que la psicología cognitiva se refiere a "todos los procesos mediante los cuales el input sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado y usado" (p. 4). En el modelo SMT se asume que el tesista, con base en la acción mediadora del tutor, debe usar de manera consciente sus recursos cognitivos (conocimientos, operaciones, estrategias, funciones) con el propósito de superar las diferentes submetas que implica el proceso de hacer la TG.

Particularmente, es relevante para el modelo SMT la conceptualización que sobre la noción de resolución de problemas hace la psicología cognitiva de procesamiento de información. En este sentido, se asume que todo problema puede ser analizado en función de tres momentos, que son: (a) el estado inicial, que se refiere a los datos e indicadores en cuanto a la información que se tiene sobre el problema y a la potencialidad del sujeto para resolverlo; (b) la meta o estado final, que es el objetivo que se desea alcanzar o la incógnita que se quiere despejar; y (c) la transformación de la situación inicial en el estado final, para lo cual se requiere vencer una serie de obstáculos asociados a la naturaleza del problema. Para tal fin, es necesario utilizar estrategias apropiadas que permitan diseñar un plan, ejecutarlo, controlar su ejecución y evaluar el logro de la meta (Mayer, 1983).

El constructivismo complejo. El constructivismo complejo es una teoría que integra dos concepciones complementaria de la realidad: (a) el constructivismo como teoría del aprendizaje; y (b) la teoría de los sistemas complejos, como una estructura conceptual que intenta explicar la evolución y funcionamiento de sistemas no lineales que pueden ser aplicados en muchas áreas de conocimiento, incluyendo el aprendizaje, la memoria, y la cognición. La misma plantea una visión del aprendizaje como una construcción y adaptación activa de los modelos internos que el sujeto tiene de la realidad basados en la interacción entre el organismo y el ambiente (incluyendo otras personas). En este sentido, el funcionamiento de dichos modelos exceden la suma de sus componentes (Coveney y Highfield, 1995; Morowitz y Singer, 1995).

Conclusión

En este trabajo se reivindica la necesidad de reflexionar crítica y permanentemente sobre la práctica como una estrategia contemporánea de supervivencia. Se trata de una autoevaluación consciente del desempeño con el propósito de aprender de la experiencia, clarificando y actualizando las ideas e instrumentando nuevas prácticas para obtener resultados cada vez de más alta calidad. En el caso del proceso de tutoría, se trata de comprender cómo es que en cada situación particular los elementos componentes del modelo (estudiante, tutor y contexto) interaccionan de manera compleja para producir una situación nueva que amerita un tratamiento singular, específico y pertinente. Este razonamiento es lo que nos ha llevado a concebir un modelo de tutoría de tesis con un doble propósito: (a) práctico, en tanto que constituye una guía que orienta hacia el éxito el desempeño del tutor no experto; y (b) heurístico, porque asume la tutoría no sólo como una herramienta práctica, sino como un objeto de investigación cuya indagación puede generar nuevos conocimientos acerca del proceso tutorial.

Referencias

- Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona (España): Ariel.
- Coveney, P., y Highfield, R. (1995). *Frontiers of complexity: The search for order in a chaotic world*. New York: Fawcett.
- Dillon, M., J., Kent, H. M., y Malott, R. W. (1980). A supervisory system for accomplishing long-range projects: an application to master's thesis research. *Journal of Organizational Behavior Management*, 2(3), 214-227.
- Meyer, R. E. (1985). *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Morowitz, H. J., y Singer, J. L. (1995). *The main, the brain, and complex adaptive systems*. New York: Addison-Wesley.
- Neisser, U. (1997). *Psicología cognitiva*. México: Trillas.

Ruiz-Bolívar, C. (1996a). La competencia tutorial: Un análisis teórico-conceptual. Revista *Planiuc*, Año 15, N° 22, 93-118.

Ruiz-Bolívar, C. (1996b). El sistema de mediación tutorial: Un modelo alternativo para el asesoramiento de tesis de grado. *Colecciones CIEAPRO*. N° 3, 102-138.

REALIDAD Y MAGIA DE LA TUTORÍA

Migdy N. Chacín
migdyhacin@cantv.net

Introducción

La invitación para escribir este artículo centrando en el tema de “la tutoría”, me permitió develar los significados que tiene la tutoría desde mi propia perspectiva y la de los docentes que participan como acompañantes en el proceso de desarrollo de trabajos de grado y tesis doctorales.

En el diseño de esta investigación prevaleció la concepción de realidad cambiante, dónde a través del dialogo entre cinco docentes-tutoras, incluyendo mi persona como investigadora, se fueron reconstruyendo las vivencias y experiencias en el ejercicio de este rol. Esto condujo a develar los sentimientos y subjetividades que llevaron a la construcción de categorías que de acuerdo a los resultados, fueron determinantes para concebir la tutoría como realidad y magia.

En mi vivencia el término “tutoría” es una palabra que evoca imágenes, recuerdos, risas, lágrimas, juegos, chanzas, buenos ratos, desalientos. Pero, unido a ello, la realidad nos plantea horas de planificación, lectura, revisión, práctica, discusiones, algunas veces tedioso y difíciles, pero siempre con la idea de la recompensa reflejada en la alegría de nuestros tutorados al culminar el trabajo de grado o tesis doctoral y la satisfacción de haber cumplido exitosamente una de nuestras funciones docentes.

La interpretación de estos significados llevó a la construcción de criterios para fundamentar la tutoría en el contexto de una realidad social, compleja, multidimensional, en la cual es fundamental la consideración del sentido humanista y del reconocimiento del otro u otra como individuos que requieren ser valorados en su justa condición humana y en la que los docentes como acompañantes del proceso, muestren sus convicciones y compromisos con los

valores de la tutoría concebida como una opción para contribuir al desarrollo del capital humano para la vida individual y social.

A diferencia de otros trabajos que abordan el tema, en éste, se interpreta esta acción, desde nuestra experiencia y vivencia como tutoras. Los resultados constituyen un cuerpo de ideas expresadas en categorías que he tratado de describir, interpretar, comprender y compartir con los pares que están transitando la complejidad de la tutoría.

Se espera que estas ideas al igual que las producidas en la línea de Enseñanza aprendizaje de la investigación por Reyes (1998), y las de la de los integrantes la línea de investigación sobre la Función Docente LINFundo: Rangel (2001); Santos (2004) y López (2006) constituyan una plataforma conceptual para el desarrollo académico de innovación tutorial en los años venideros. Por cuanto, esta construcción y reconstrucción de la tutoría tendrá mayor sentido cuando sea producto de aproximaciones, posiciones y perspectivas que complementen el abordaje de esta temática.

El Dialogar y Las Interrogantes

El diálogo constituye la base metodológica de esta investigación. Este es un proceso de generación de sentido y de construcción de significados comunes y coincidentes entre las docentes tutoras. Estos fueron fluyendo como una corriente comunicativa signada por la construcción interpersonal y colectiva, lo cual desencadenó, la circulación de la palabra, la memoria, el otro, los imaginarios, las nociones, bromas, conceptos y las preguntas.

Este diálogo, fue como lo expresa Herrera (2003), un ejercicio generativo dónde surgieron interrogantes y respuestas que se fueron entretejiendo en la construcción de nuevos significados.

La construcción de este entretejido de significados partió de algunas interrogantes como las que se presentan a continuación y de algunas respuestas como las descritas en las líneas siguientes:

¿Qué significa para usted ser tutora?

“es una actividad que me genera cultura intelectual, y esto lo considero como un valor agregado a mi profesión”.

“es la planificación, son las angustias, las satisfacciones, la creación”.

“es facilitar el camino para ayudar al tutorado y a nosotras mismas para enriquecer el acervo cultural, es una acción fortalecedora de personas con alto espíritu y capacidad para competir en el mundo profesional del siglo XXI”

“es una acción que me ha obligado a cambiar el concepto de comunicación en la tutoría en su sentido profundo, e introducir en ella además de la palabra, la imagen y la herramienta tecnológica en términos de facilitar la búsqueda de información para las investigaciones que se realizan”

“es una realidad que siento, está allí, que algunas veces nos produce satisfacción otras angustia

¿Qué es lo real en la tutoría?

“significa impregnarme de una magia representada por los sentimientos que han surgido entre mi persona y los tutorados”

“es el encantamiento de las acciones que ejecutamos y las palabras que decimos durante la tutoría, las cuales no distan de lo que cualquiera puede hacer y decir, pero que en este caso, le damos una intención que facilita y canaliza las energía necesarias para el logro de los objetivos deseados”.

Como he señalado éstas, entre muchas otras fueron algunas de las percepciones productos de las vivencias de las docentes tutoras. Es importante acotar que durante los espacios de diálogos y en algunos momentos se presentaron largas y ricas discusiones, es así como en ellas, venía a mi mente lo planteado por Bohm (1998) en cuanto a que en la mayoría de los grupos se producen redes complejas de intereses en conflicto, dice el autor mencionado, el desafío no

esta en evitar el conflicto sino en su transformación, generando estructuras sociales que permiten el cambio actitudinal, individual y colectivo, creo que este caso, lo logramos.

Construcción de Categorías en La Tutoría

La interpretación de las vivencias de las docentes-tutoras nos llevó construir dos conceptos y categorías fundamentales e importantes en la concepción de tutoría “realidad” y “magia”. Entendiendo por “realidad” lo que nosotros como tutores o tutoras percibimos en el desarrollo de este proceso, en término de nuestras creencias y convicciones; y por “magia”, el encantamiento de las acciones intersubjetivas, de afecto, de comprensión que surgen entre los tutores y los tutorados, las actividades que realizamos y las palabras que decimos durante la acción tutorial, las cuales no distan de lo que cualquiera puede hacer y decir, pero que en este caso, le damos una intención que facilita y canaliza las energías necesarias para el logro de los objetivos deseados.

La Categoría “Realidad” de la Tutoría

Un recurso referencial para este trabajo lo constituyen las ideas de Berger y Luckmann (1968) en cuanto a que la realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, por un lado, e interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades individuales, por otro, donde el sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento que se logra o tiene acerca de ella.

Los autores destacan cinco elementos fundamentales que estructuran la realidad a) la conciencia, que define la intención y la búsqueda de objetos; b) el mundo intersubjetivo, que se comparte con los demás; c) la temporalidad, como carácter básico de la conciencia (orden temporal); d) la interacción social, que crea esquemas tipificadores; e) el lenguaje, como elemento clave objetivo (externo al individuo) que facilita la estructuración del conocimiento en términos de relevancia

El conocimiento, desde esta perspectiva, determina el nivel de integración existente en un orden institucional dado: constituye la dinámica motivadora del comportamiento, define las áreas de éste y designa todas las situaciones que en ellas se dan. En este sentido, los roles aparecen como modos de conducta tipificados.

Lo expresado va conformando una realidad institucionalizada que según Manzano (2003) tiene su origen en la tendencia a la habituación del ser humano, facilitando la estabilidad por una parte, y, por otra, fomentando la innovación constante, evitando de esta manera, la realización de tareas triviales y repetitivas.

Las Subcategorías en La Realidad de la Tutoría

Tomando como base estas ideas y logrando una saturación teórica en la información obtenida de los diálogos entre las docentes tutoras, se construyó “la realidad de la tutoría” como una categoría a partir de la cual fueron surgiendo las subcategorías: Intencionalidad, planificación, estructuración, pedagogía, temporalidad.

Intencionalidad: referida a la acción voluntaria que se da en la tutoría con el fin de lograr los objetivos, propósitos y metas establecidas en el proceso de investigación que conduce a la elaboración de la tesis o trabajo de grado. Esta intencionalidad implica actos de entendimiento entre los sujetos inmersos en este proceso (tutor-tutorado) donde lo cognoscitivo y volitivo juega un papel fundamental.

Planificación: se presenta como un elemento protector que contribuye a minimizar el riesgo y la incertidumbre que rodea la tutoría. A partir de ella se definen las consecuencias de una acción operativa o procedimental que permitan elevar el nivel de éxito de esta acción, facilitar el logro de los objetivos propuestos. Esto implica tomar en cuenta la naturaleza del ámbito futuro en el cual se ejecutarán las acciones que conduzca a este éxito, definiendo los procedimientos adecuados para alcanzarlos y sirviendo de guía para que se obtenga y aplique criterios y recursos para su feliz término.

Estructuración: la tutoría por su naturaleza requiere ser contextualizada y estructurada en un escenario en donde se desenvuelve esta acción social. Esto permite centrar el trabajo y darle sentido dentro de un contexto particular, así mismo, formular criterios para categorizar e identificar elementos que son cruciales en el proceso que se desarrolla. La estructuración se define como una actividad de codificación compleja que controla la creación y organización de significados específicos durante la acción tutorial así como las condiciones para su transmisión y recepción, surgiendo como reguladores de la estructura de las relaciones sociales que se dan en el proceso de tutoría.

Pedagogía: En la tutoría se da un proceso pedagógico que lleva a la construcción de conocimientos, asimilación de normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo. Fomentando de esta manera, el proceso de socialización de saberes entre tutores y tutorados; conformado una simbiosis cognitiva materializada en una serie de habilidades, conocimientos, actitudes, acciones típicamente sociales y específicamente humanas. Esto nos enriquece como seres humanos para asumir la realidad en toda su complejidad y para diseñar nuevas maneras de abordar el acto pedagógico como un conjunto de experiencias y conocimientos.

Temporalidad: En las tutorías, el tiempo no ocurre como exterioridad objetiva. Se crean propias y muy diferentes temporalidades creándose enlaces comunicativos y simbólicos que se establecen, con un doble horizonte: móvil y redefinible sustentado en experiencias y expectativas, hacia un futuro más o menos abierto. Situándose, epistemológicamente, ante un concepto fenomenológico de la temporalidad como proceso de elaboración intersubjetiva -históricamente condicionada- del sentido y de la identificación simbólica de los sujetos protagonistas de las acciones.

La Categoría “Magia” de la Tutoría

Esta categoría surge desde una concepción de la tutoría como parte no sólo de nuestra formación profesional, sino también desde una filosofía de vida; como algo que impregna constantemente nuestra existencia. Esa actitud llevada a la práctica nos permite como seres humanos, ver en cada cosa, en cada lugar, un

aspecto mágico que podría pasar desapercibido cuando nos acostumbramos a verlo exceptuado de espiritualidad, de afecto, sin dejar aflorar ese sentido humano que nos caracteriza.

La Magia se considera en este contexto, como una concepción del mundo, la creencia de que existe una fuerza y un poder que nos ayuda al logro de objetivos concretos, tanto espirituales como materiales.

Es la energía que con optimismo nos une a nuestros tutorados, a lo material y espiritual de la acción tutorial. Ello permite detectar, controlar y dominar aquellas inquietudes, obstáculos, angustias que nos embargan en un momento determinado durante el desarrollo de la tutoría.

En esta visión entran en juego la energía interna de cada uno de nosotros como seres humanos, el entorno adecuado constituido también por seres conformados por esa manifestación espiritual, donde se unen las creencias, lo común de la filosofía de la vida y donde todas las cosas adquieren un nuevo sentido que nos invitan a distanciar el materialismo y percibir lo oculto de nuestra espiritualidad y naturaleza.

Las Subcategorías en La magia de la Tutoría

La empatía, la comunicación, los afectos, la comprensión, la cordialidad, la seguridad, la espiritualidad, lo humano, los sentimientos, la convivencia son subcategorías que fueron surgiendo y construyéndose durante la sesiones dialógicas.

Empatía: Durante el desarrollo de la tutoría se genera una vinculación tan importante entre el tutor y el tutorando demostrable a través de la habilidad para inferir en los pensamientos y sentimientos de los otros y para establecerse vínculos de simpatía, comprensión y ternura.

Podríamos decir, que la empatía es una habilidad cognitiva, que es inherente a un individuo que facilita asumir la perspectiva del otro o de entender algunas de sus estructuras de mundo, sin adoptar necesariamente esta misma perspectiva. Es como colocarse en los zapatos del otro y aunque no pienses

igual que ellos, entiendes que cada uno de nosotros poseemos un guión propio. También pudiéramos señalar que la empatía es empírica, ya que es como una experiencia adquirida a partir de las emociones de los demás y de sus propias perspectivas. En resumen, la empatía, no es otra cosa sino la habilidad para estar consciente de, reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los demás”. Ser empático es ser capaces de “leer” emocionalmente a las personas o lo que es lo mismo “leer” emocionalmente a nuestros tutorados

Humanismo: La tutoría está sustentada en procesos centrados en las personas, en los individuos con los cuales compartimos, significa compartir una actitud humanista, un compromiso, solidaridad y libertad de elección. Este sentido humanista de la tutoría nos permite generar procesos de sensibilidad, de pensar, sentir y actuar en un marco en que tutor y tutorados logramos nuestras metas y realizaciones. Este sentir, se hace más necesario en nuestro mundo actual en que se requiere generar ámbitos de comunicación directa, de reflexión e intercambio, donde no se oponga lo personal y lo social, sino que por el contrario se genere un cambio simultáneo en el plano personal y social de individuos, grupos y sociedades.

Sentimientos: En la tutoría se dan disposiciones personales en términos de sentimientos que favorecen o no esta actividad. Estos son precedentes de ciertas direcciones del pensamiento, o de ciertos rasgos de la conducta. Estos están vinculados a la voluntad como una dimensión activa del ser humano que le imprime un valor a nuestras actuaciones y vivencias y direcciona otra manera de comunicarse, libre de fronteras entre las palabras y los hechos comunicativos dándole un sello de sorpresa creadora a la tutoría.

Convivencia: En la tutoría se produce una interrelación dinámica entre el tutor y tutorado que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual. Se incluye aquí diferentes formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por y para el logro de una construcción colectiva y de responsabilidad. Pudiéramos indicar que la convivencia configura la calidad del trabajo que se produce y es el medio mediante la cual aflora lo interpersonal, social y organizacional y constituye una forma de avanzar en la construcción del conocimiento.

Comprensión: Esta constituye una vía mediante la cual tutor y tutorado actúan en forma unísona para pensar e incidir flexiblemente en el campo del conocimiento sobre el cual desarrolla su acción. Comprender es una “capacidad de desempeño flexible” que facilita que en el proceso tutorial se reconfiguren, expandan, extrapolan y apliquen los conocimientos ya sabidos sin prejuicios y estereotipos. Ambos, tutor y tutorado deben partir de una comprensión mutua sobre sus propios saberes y tener la habilidad para entender las bondades y fortalezas del otro para demostrar cuanto han aprendido de la actividad conjunta que se desarrolla.

Cordialidad: Significa mantener siempre la alegría, el ánimo y optimismo, ante la presencia del otro. Ello reconforta este proceso tutorial porque de alguna manera el subconsciente ve detrás de la alegría la demostración de que esa persona estima su presencia como algo bueno para ella o él. Este proceso de cordialidad, se asemeja a la actitud que asume una madre que acoge con agrado a quienes llega a su casa –familiares, amigos o desconocidos- con un buen semblante y actitud abierta y franca. La cordialidad le imprime a la tutoría una ventaja competitiva y un acercamiento entre amigos que va fluyendo permanentemente y que aflora con los resultados positivos del trabajo concluido.

Espiritualidad: Al hablar de la magia de la tutoría, no puede faltar el significado de la espiritualidad como esperanza, alivio y paz interior que impregnan esta actividad. Aquí se suman muchos elementos: la fe, la religión y todo aquello en lo que veamos o encontremos nuestra paz interior: la música, el arte o de una conexión con la naturaleza. Otros la encuentran en los valores y principios. Todo ello permite entender y comprender los planteamientos que estemos haciendo durante el acto de la tutoría por cuanto con ello reconocemos el implícito de los significados y las diferentes actitudes que se promueven en este acto educativo que debe reconfortarnos para el crecimiento y desarrollo mutuo.

Seguridad: No hay duda que esta categoría es de suma importancia para la tutoría por cuanto toda actividad que se haga: discusiones entre pares, presentaciones entre otras nos llenan de optimismo para continuar mejorando lo que hacemos. Aquí entra un poco en juego el poder que da el conocimiento y el saber que en conjunto hemos construido.

Conclusiones Preliminares de Lo Inacabado

El trabajo realizado pretendió mostrar tanto mis experiencias personales y profesionales en el proceso tutorial como la de las vivencias de las cinco docentes-tutoras que intercambiaron y dialogaron para conformar este acercamiento al significado de la tutoría, su organización, y sistematización.

Se ratifica que la tutoría no es una actividad estéril por cuanto nos deja aprendizajes, conocimientos, amistades y un crecimiento interior que nos motiva e impulsa a continuar un camino que para muchos es traumático y a veces lo sienten como una obligación, sin embargo, al valorarse esta actividad veríamos los alcances, logros y satisfacciones que ella proporciona a lo largo de nuestra vida profesional.

Los estudios, el compromiso, la voluntad y todas las subcategorías que fueron descritas a lo largo del trabajo contribuyeron a dar forma a nuestro pensar y sabiduría y abrir caminos hacia la confluencia de la realidad y la magia de este proceso.

Las subcategorías mencionadas constituyen un todo integrado en las cuales se muestran sentimientos, valores, creencias, actitudes confianza que no pueden estar ausentes del proceso de la tutoría por cuanto éste se centra en la persona con sus problemas, sus alegrías y su necesidad de alcanzar un fin y una meta.

La acción tutorial no escapa a la complejidad y al caos que se vive en la sociedad actual, por lo que se nos plantea muchas interrogantes que muestran la necesidad de realizar esta acción de una manera esmerada, permanente y responsable poniendo a prueba nuestras capacidades, nuestro yo interno, nuestra subjetividad y nuestra capacidad intersubjetiva y trasindividual.

No hay duda de las posibilidades que tiene la acción tutorial y de las cuales algunos tutores o tutoras han querido sacarle provecho para su propio beneficio económico, constituyéndose esto en una amenaza y un resquebrajamiento de los valores, puesto que asumen esta actividad con un fin mercantilista, valiéndose de las necesidades que tienen otros profesionales para lograr una meta académica. Esto aleja a la tutoría del sentido de interacción, dimensión

cultural, crecimiento intelectual y ética que ella encierra, como un proceso de formación de los seres humanos.

La realidad y la magia de la tutoría se convierten en una acción estratégica por cuanto frente a lo nuevo, lo emergente, construye conocimientos útiles, evalúa las eventualidades y elabora distintos escenarios de acción, adentrándose en lo conocido y en lo desconocido, abriendo nuevas acciones de complejización y simplificación para la generación de nuevos conocimientos y la socialización de los mismos, para beneficio propio y del colectivo.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bohm, D. (1998). *Sobre el diálogo*. España: Editorial Cairós
- Herrera, J . (2003). *Diálogo y crisis*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos12/dialarg/dialarg.shtml>. [Consulta: Mayo 23, 2006]
- López, Y. (2006). *La relación tutorial en la elaboración del trabajo de grado desde la perspectiva de sus actores sociales en los estudios de Maestría en Educación de la UPEL-IPB*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias de la educación. Universidad Simón Rodríguez. Barquisimeto.
- Manzano, C. (2003). Análisis de la construcción social de la realidad de Meter Berger y Thomass Luckmann. [Documento en línea]. Disponible: http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/fsocial/analisis_%20construccion_soc_realidad_%20oberger_luckmann.htm. [Consulta: Mayo 25, 2005]
- Rangel, P (2001). *Aproximación fenomenológica al proceso de elaboración del trabajo especial de grado desde la perspectiva de participantes y facilitadores*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias de la educación. Universidad Simón Rodríguez. Caracas.

Reyes, L (1998). *Un modelo teórico de la acción tutorial en el postgrado*. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín Doctorado en Ciencias de la educación. Maracaibo.

Santos, B. (2004). *La acción tutorial en la práctica educativa de postgrado*. Tesis Doctoral. Universidad "Simón Rodríguez". Valera.

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL DOCTORAL Testimonios de un Tutor

José Padrón Guillén
josepadrong@cantv.net

Introducción

Este documento tiene carácter testimonial, más que de estudio, pero podría ser considerado como modesta fuente de datos para el diseño de nuevos mecanismos de gestión de investigaciones educativas en el nivel doctoral, a partir de un análisis situacional basado en la información que éste y otros testimonios puedan ofrecer.

Antes quiero aclarar que este papel responde a una solicitud expresa de la Dra. Josefa Sánchez en función de un proyecto de compilación a su cargo, lo que significa que me acogeré a los tópicos globales y lineamientos ya previstos dentro de ese proyecto y, aunque el tema es de mi particular predilección, no tengo total libertad para manejarlo a mis anchas. Quiero decir que hay muchas cosas más y muchos tratamientos distintos que podrían incorporarse si se tratara de un trabajo totalmente libre, pero resulta necesaria y obligante (y perfectamente comprensible) cierta homogeneidad en función de la compilación en referencia. Con todo, el lector podrá deducir muchos aspectos que no se mencionan expresamente.

Lo que me propongo es utilizar mi propia experiencia como tutor de investigaciones doctorales para resaltar algunas deficiencias en los actuales procesos de producción de investigaciones educativas en nuestros doctorados y para esbozar ciertos elementos que podrían ayudar a mejorar dichos procesos. Y, dado que se trata de un testimonio, me permitiré hablar en primera persona y referirme concretamente a ciertas anécdotas significativas en las que me he visto involucrado personalmente. O sea: habrá mucho de carga personal en todo lo que sigue, pero, eso sí, no me gustaría que nada de esto llegue a ser

considerado como una “historia de vida”, de esas que todavía no me convencen desde un punto de vista epistemológico.

Qué tan válidos pueden ser los datos de este testimonio

Acerca del valor de estos testimonios para el objetivo planteado, quiero destacar a modo de simples referencias objetivas y no como alarde inmodesto, que mi experiencia como Tutor de Tesis Doctorales y en general de Trabajos de Grado data de 1989 y desde esa fecha hasta el momento he dirigido unas 30 o 32 Tesis debidamente aprobadas, la casi totalidad con menciones honoríficas. Para el momento de escribir este papel, tengo en proceso otras 14 tesis doctorales, 5 para ser presentadas en el 2006 y las demás para ser culminadas en el 2007.

En todo este lapso he vivido las mil y una peripecias tanto con tesistas como con jurados, comités de tesis y con las propias instituciones, peripecias que van desde aspectos académicos hasta aspectos burocráticos, pasando por aspectos emocionales y de salud. Nunca olvidaré mi primera experiencia como tutor: el trabajo de Maestría del Prof. Guevara, en el área de Educación Física y Deportes. Aunque el estudio estaba bien hecho, poco antes de la hora de la presentación pública el tesista se trancó psicológicamente al punto de que no podía proferir palabra alguna. Se me ocurrió entonces darle dos pastillitas de Vuscobras y luego de unos minutos de total desinhibición, pasó a tratar a los jurados como si fueran sus amigos de barrio: “disculpa, compañera, ¿cuál fue tu pregunta?”, le decía a una de las profesoras del jurado dándole palmaditas en el hombro. Ante el asombro de todos, tuve que explicarles lo que había ocurrido. Luego de eso me limité a mi papel de tutor y jamás volví a recetar medicamentos.

Volviendo al asunto del valor de este testimonio en cuanto a mi experiencia profesional, debo añadir dos puntos interesantes.

Primero, las tesis que he dirigido han sido de varias universidades del país y del exterior. Aunque una buena parte han sido del Postgrado de la UNESR, también tuve a mi cargo tesis de la Universidad del Zulia, de la UPEL, de la UCV, de la URBE, de la USM, de la Universidad de Pamplona, etc. Esto me permitió movilizarme entre distintos ambientes y culturas organizacionales,

de modo que ahora estoy en capacidad de establecer ciertas comparaciones significativas.

El segundo punto es que ya desde 1993 decidí ocuparme de tutorizar sólo aquellas tesis que estaban dentro de mis propios intereses personales de investigación. Una vez que concluí mi propia tesis doctoral, me quedaron innumerables cabos sueltos y mis resultados de trabajo, aunque resolvieron el problema que me había planteado, generaron otros múltiples problemas, como suele suceder con muchas investigaciones. Entonces emprendí una tarea de caza de talentos que pudieran encargarse de resolver todos esos problemas subsiguientes, haciéndoles yo mismo mis propias ofertas de trabajo. En unos casos, a quienes me solicitaban tutoría, a menudo les condicionaba mi aceptación al abordaje de algún problema que estuviera dentro de mis propios intereses.

En otros casos, cuando el solicitante ya tenía algo en mente, buscábamos una máxima coincidencia entre las ofertas que ellos me hacían y las que a mí me convenían. Una vez que los tesistas culminaban su investigación, yo les pedía a cambio que a su vez sirvieran de tutor a otros tesistas con temas vinculados a los mismos intereses originales. Hubo que organizar todos los trabajos de tutorías y de desarrollo de tesis en términos de programas y subprogramas de trabajo, a distintos plazos de tiempo y siguiendo esquemas de complementariedad, continuidad y sucesión secuencial. Al final éramos ya un grupo relativamente numeroso. Entonces fue gestándose espontáneamente una línea de investigación que un día llegamos a constituir formalmente en el Postgrado de la UNESR, Caracas, y que llamamos “Línea de Investigaciones en Enseñanza/Aprendizaje de la Investigación” (abreviada *LINEA-i*). Preparamos toda la documentación de la línea, abrimos un espacio en la Web y nos encargamos, dentro del área de Investigación-Docencia, de administrar los seminarios doctorales y de diversificar las funciones académicas en dos núcleos de trabajo: lo que era docencia, propiamente, financiado a través de las nóminas de pago por concepto de horas de clases, y lo que era propiamente investigación, financiado por algún presupuesto especial bajo el concepto de horas de investigación para investigadores y asistentes de investigación. Llegó un momento desdichado en la historia del postgrado de la UNESR-Caracas en que la burocracia sintió que esa y alguna otra línea eran una amenaza para sus

radios de poder, suspendieron el financiamiento a todo lo que era investigación y concentraron su atención exclusivamente en las horas de clase, con una concepción totalmente escolarizante. LINEA-i entonces decidió abandonar la UNESR y conectarse en general con los postgrados de otras universidades, tanto en Venezuela como en el exterior, hasta el punto reciente en que nos convertimos en una Fundación. Bueno, pero esta es otra historia sobre la cual volveré más adelante.

Lo esencial de todo este relato es que mis tutorías, igual que las tutorías de mis compañeros de línea, no fueron dispersas ni en función de individuos, sino integradas en torno a programas y subprogramas y con una visión supra-individual o trans-individual. Ahora, a este punto, podemos decir con orgullo que hemos resuelto importantes problemas dentro del macro-proyecto planteado y que hemos aprendido mucho acerca de qué son los procesos de investigación científica, acerca de cómo las personas aprenden a investigar y acerca de las mejores estrategias para enseñar a investigar. Eso nos ha llevado a una meta de tipo socio-político para los próximos años, que tiene dos eslóganes: “Hacia la masificación de la Investigación” y “Hacia la reconquista de la Ciencia por el Pueblo”. Curiosa y coincidentalmente, ahora acaba de nacer la Misión Ciencia, que nos ha venido como anillo al dedo para impulsar esa meta socio-política.

No es el momento ni el espacio aquí para hablar de cómo hemos venido progresando, cuáles han sido los hitos de avance y cómo nos estamos encaminando hacia esa meta futura. Sólo menciono todo esto para añadir un detalle más acerca de la validez de los datos de este testimonio para los efectos mencionados al principio. En ese sentido, creo que este testimonio puede revelar datos no sólo sobre las tutorías de tesis en sí mismas, sino además sobre las relaciones que vinculan a unas y otras por medio de la noción de trans-individualidad o supra-individualidad de las investigaciones por vía del diseño de redes de problemas y de programas y sub-programas de gestión de investigaciones.

Un penúltimo detalle: tanto las actividades de tutoría como mi propio desarrollo como investigador han estado íntimamente ligados a mis compromisos docentes en los seminarios doctorales de muchas universidades. Un viejo amigo de LUZ

me dijo una vez “José, ¿todavía a tu edad sigues viajando de aquí para allá dictando seminarios? Dedícate más bien a dar conferencias”. Bueno, cuando intenté seguir su consejo y me separé por unos meses de los seminarios doctorales me volví totalmente improductivo. Descubrí que los seminarios y la docencia en general me obligan a imaginar nuevos problemas, a replantear algunas hipótesis y, sobre todo, a disponer de interlocutores válidos con los cuales chequear mis ideas. En esos seminarios suelo encontrarme estudiantes que intelectualmente resultan excepcionales y, en general, aprendo yo más de ellos que ellos de mí. Claro, siempre sigo la pauta de no dispersarme y trabajar sólo con los dos tipos de seminario que están dentro de mis intereses investigativos: epistemología y teoría del discurso. Aunque en los dos últimos años me he dedicado también a dar conferencias, esta experiencia no es tan útil como la conducción de seminarios, donde hay una mayor dinámica y uno no se ve metido en ese incómodo papel de ‘experto’ que se las sabe todas y que hace que, en el fondo, uno se sienta todo un impostor, debido a que, en realidad, a medida que uno envejece, va adquiriendo cada vez más consciencia de la propia ignorancia. Supongo que cuando cumpla mis 90 años me sentiré un verdadero analfabeta.

Y el último detalle: dentro de mis búsquedas en materia de asesorías de investigación, hace muchos años abrí una página Web personal destinada a compartir conocimientos e intercambiar ideas (<http://padron.entretemas.com>). Abrí allí una sección llamada “Preguntas Frecuentes en Epistemología y Metodología de la Investigación”. De los cientos de preguntas que he recibido, sólo he seleccionado hasta la fecha 60 consultas que me han parecido las más interesantes y de más amplio interés para los tesisistas. Descubrí allí las dificultades principales por las que atraviesan los tesisistas de varias especialidades, las cuales ahora me ayudan a orientar mejor mis propios procesos de tutoría. Y, aparte de eso, descubrí también las enormes potencialidades que tiene Internet para efectos de tutorías y asesorías, especialmente porque reduce los desplazamientos para entrevistas personales. Los chats y los foros constituyen una magnífica oportunidad de cruces no sólo tutor-tesisista sino también tesisista-tesisista.

Otra enorme dificultad que logré superar por esa vía es que, cuando uno tiene varios tesisistas al mismo tiempo, la dispersión se hace inevitable: el envío de

documentos por e-mail exige horas de catalogación y archivo, más el riesgo de que no lleguen los mensajes ni sus adjuntos, aunado al hecho de que los tesisistas no tienen relación sino con el tutor, pero no con los demás tesisistas. Ideamos entonces en nuestra línea una iniciativa que llamamos “Proyecto CUGI” (*Proyecto de Computación Ubicua para Grupos de Investigadores*). Se trata de un espacio virtual al cual se accede desde cualquier computadora en cualquier lugar del planeta. Allí cada tesisista sube sus propios documentos de avance para ser revisados por los demás tesisistas, el tutor sube toda clase de artículos y libros electrónicos para consulta, todos los miembros tienen un espacio de Chat, de foros de discusión y de videoconferencias y disponen también de un sistema de coautoría, en el cual un mismo documento puede ser redactado por varios miembros del grupo. Eso tiene dos enormes ventajas: la primera es la multi-horizontabilidad de las interacciones, más la posibilidad de que los más aventajados ayuden a los principiantes, descargándose así buena parte del trabajo del tutor y utilizando la diversidad de puntos de vista para la solución de cualquier dificultad.

La segunda ventaja es la capacidad unificada de registro y archivo: allí, en un solo lugar, quedan registradas todas las participaciones, documentos y avances de los miembros, evitando las excusas del tipo de “yo le envié tal trabajo, pero no le llegó” o “me rebotó el correo donde le enviaba tal cosa”. Esto permite auditorías constantes de la gestión global de las investigaciones, sin necesidad de recurrir a varias estrategias diferentes de colocación de participaciones. Se trata de un sitio centralizado al cual convergen todos los esfuerzos individuales. En mi opinión, este recurso es de máxima utilidad y de mínima inversión de esfuerzos. Esos 14 tesisistas que mencioné arriba están todos trabajando dentro de ese Proyecto CUGI y los niveles de progreso son mucho más rápidos y eficientes que cuando yo tenía que atender a mis tesisistas uno por uno, con miles de desplazamientos físicos consumidores de tiempo y dinero.

Bueno, hasta aquí creo haber cumplido al mismo tiempo con dos de los aspectos que me solicitaron: reseñar mi experiencia y ofrecer a través de ella los datos para que el lector evalúe hasta qué punto dicha experiencia puede ser válida para extraer alguna información relevante y aprovechable acerca de la gestión de las investigaciones educativas en nuestros doctorados.

Ahora bien, dentro de las pautas que me exigieron para este documento, me toca ahora destacar algunas constantes que trasciendan mi propio testimonio, que puedan ser consideradas como elementos para un rediseño de la gestión de la investigación educativa en nuestros doctorados. Con eso paso a los siguientes puntos, pero advirtiéndole que no dejaré de echar mano de ciertas anécdotas y experiencias personales cada vez que hagan falta para demostrar el valor de las constantes que voy a resaltar. Dividiré el relato en dos secciones: una dedicada a los aspectos negativos, aquellos que deberían ser atacados con urgencia si se quiere una gestión más productiva de las investigaciones educativas en nuestros doctorados; y la siguiente dedicada a las perspectivas de superación y de rediseño de la investigación educativa en los doctorados.

Las dificultades u obstáculos en la producción de investigaciones educativas

No quisiera comenzar este punto sin antes recordar que vengo desde hace años ventilando este tipo de dificultades. Los trabajos más importantes que he escrito sobre este tema pueden verse en Padrón (1994a), Padrón (1994b), Padrón (1999), Padrón (2001), Padrón (2003), Padrón (2004a), Padrón (2004b) y Padrón (2005). Todos esos planteamientos han sido derivados precisamente de mis experiencias como tutor de tesis y como investigador. Trataré aquí de resumirlas, pero esta vez haciendo alusión a ciertas anécdotas que tienen cierto valor probatorio ‘experiencial’, como dicen los fenomenólogos y vivencialistas.

Estas dificultades pueden categorizarse en tres ítems: obstáculos centrados en el Tesisista, centrados en el Tutor y centrados en la Cultura Investigativa escolarizante o curricular. Veamos una por una.

Obstáculos centrados en el Tesisista

La principal de estas dificultades radica en la falta de competencias escriturales y en el escaso entrenamiento para la producción académica escrita. Aunque aquí ubico esta dificultad en el Tesisista, es innegable que la causa remota está en los diseños de los doctorados, los cuales insisten demasiado en lecturas, discusiones, exposiciones orales y trabajos en equipo, pero muy poco en

producción escrita, sobre todo aquellas de tipo libre. En realidad, un estudiante de doctorado debería vivir escribiendo, ya desde el inicio. No tienen por qué ser siempre artículos acabados. Bastarían papeles libres, breves, tales como los que se usan en los “blogs” de Internet. Eventualmente, al estudiante debería obligársele a escribir un artículo publicable al menos una vez al semestre, para lo cual la institución debería contar con una revista u órgano de publicación *ad hoc*. Sabemos que cuando alguien escribe algo todos los días, aunque sea breve, sus competencias escriturales se fortalecen (decían los romanos: *nulla dies sine linea*”, *ni un solo día sin escribir una línea*). Y sabemos también que, por más destrezas redaccionales que tengamos, basta que pasen unas dos semanas sin escribir nada y esas destrezas desaparecen.

He visto a muchos tesisistas que, cuando deciden empezar a escribir su tesis, encienden el computador, abren Microsoft Word y allí se quedan perplejos, viendo la pantalla en blanco durante largos instantes, mientras al mismo tiempo su angustia va *in crescendo*. ¿Qué sucede? Simplemente que antes de sentarse a escribir hay que tener primero definido en la mente el tema sobre el cual se va a escribir. Muchos tesisistas creen que es lo mismo escribir la tesis que resolver el problema de la tesis, cuando en realidad se trata primero de pensar, pensar y pensar, luego de imaginar unas ideas y, finalmente, de escribirlas. Si no se recorre ese trayecto, jamás se producirá la investigación.

Otra dificultad importante está en la selección del tema de la tesis en relación con las propias competencias académico-intelectuales y en la selección del enfoque epistemológico en relación con su propio estilo de pensamiento. A menudo ocurre que el tesisista se deja encandilar por algún tema impactante, sin pensar en la correspondencia entre ese tema y su formación previa o experticias previas. He visto a muchos tesisistas que vienen de física y matemática, por ejemplo, seleccionar un tema como el Constructivismo, por ejemplo, que yo mismo todavía no sé si pertenece a la psicología, a la filosofía o al esoterismo oriental, pero que en ningún caso tiene que ver con una formación en física y matemática. Otros, que vienen de una sólida formación en biología, por ejemplo, eligen temas como el posmodernismo, el deconstructivismo o el pensamiento complejo. En fin, a lo que me refiero es a la necesidad de que la carga de la tesis se vea disminuida mediante su adecuación a las competencias, experticias y formación previas del tesisista. Comenzar un tema totalmente

nuevo implica ponerse a estudiar prácticamente una nueva carrera antes de realizar la tesis.

Lo mismo ocurre con las correspondencias entre el enfoque epistemológico seleccionado y el propio estilo de pensamiento. Suele haber serias incompatibilidades entre ambas cosas. Una vez uno de mis amigos, gran especialista en matemática y con un estilo de pensamiento casi totalmente abstracto-deductivista, se inscribió en el doctorado en el que yo trabajaba y me dijo: “no, chico, yo no voy a inscribirme en tu línea porque allí se complican mucho la vida a uno; yo prefiero inscribirme en esa cosa de la investigación cualitativa, porque allí todo es coser y cantar”. Bueno, terminó su carga académica y, a la hora de hacer la tesis, se encontró con los típicos choques y entonces me confesó: “quién me mandaría... es un fastidio eso de estar entrevistando gente, haciéndoles cuestionarios abiertos y entrevistas a profundidad y ahora no sé cómo cuadrar tantas pistoladas”. Terminó yéndose para otro doctorado. Quiero añadir que tampoco aquí la culpa es exclusivamente del estudiante, sino de los proselitismos epistemológicos que promueven algunos profesores con cosas como “el nuevo paradigma”, “el paradigma emergente”, “el pensamiento complejo”, el “constructivismo” y cosas de ese tipo. Estos profesores, que se comportan más como predicadores tipo San Pablo que como académicos, logran impactar a los estudiantes más ingenuos, los cuales se lanzan tras esas prédicas sin averiguar si tienen alguna correspondencia con su propio estilo de pensamiento.

Las otras dificultades centradas en el Tesisista, que voy a mencionar ahora, tienen que ver con una especie de ética académica. La primera es el plagio. Sí, el plagio. Aunque parezca increíble. Al respecto voy a referir sólo dos anécdotas: en una de las cohortes del doctorado de la UNESR, un estudiante perteneciente al plan “Alma Mater” presenta un impecable trabajo para uno de los seminarios. Una de las conductoras del seminario notó una significativa diferencia entre el estilo de las participaciones orales del estudiante y el estilo del trabajo escrito. Recurrió al buscador Google, tipeó entre comillas una frase cualquiera del trabajo, elegida al azar y... ¡sorpresa! Allí estaba íntegro el mismo trabajo. Pero no todo terminó allí. Él reconoció su falta, hizo cien mil promesas, firmó una carta compromiso y los responsables (incluyéndome), considerando que era en general un buen estudiante, que sólo se trataba de

un trabajo parcial de un seminario, etc., le pusimos ciertas condiciones y le dimos otra oportunidad. Bueno, tiempo después vimos en internet cómo, en su propia universidad, estaba siendo acusado de plagio (“genio y figura...”). La otra anécdota me ocurrió en una universidad en la que me tocó trabajar con lingüistas, mientras al mismo tiempo yo estaba dirigiendo un seminario de Análisis del Discurso en otra universidad. Uno de los colegas lingüistas me hizo saber que él se ganaba de vez en cuando algún dinero, haciéndoles, a varios de mis estudiantes, los trabajos que yo les asignaba en el seminario de Análisis del Discurso de la otra universidad. “Gracias”, me decía jocosamente.

Este asunto del plagio en la doble versión que menciono, nos lleva a otra dificultad que es el fondo de todo este problema y de muchos otros: un gran porcentaje de quienes se inscriben en los doctorados no lo hacen por amor a la academia ni por ser mejores intelectuales. Lo hacen simplemente por un incremento del sueldo o, en todo caso, por razones totalmente alejadas del sentido de la ‘Academia’. Este es uno de los puntos centrales en el trabajo que escribí sobre “Ablandamiento académico” (Padrón, 2003).

Tenemos también otro asunto particular, sumamente frecuente: los tesisistas, debido tal vez a fallas de previsión y a las innumerables ocupaciones paralelas al desarrollo de la tesis, generalmente incumplen los cronogramas de avance. En muchos casos se toman meses y hasta años para culminar alguna sección. Pero, eso sí, una vez que le consignan al tutor el documento, ya el mismo día por la tarde o al día siguiente están llamándolo para preguntar por los resultados de la revisión. Se tardan meses en un trabajo, pero exigen una revisión inmediata, sin preocuparse en qué compromisos puede uno estar ocupado, etc.

Esto nos lleva al tema de la dedicación a la tesis. Según mi experiencia, la tesis es algo que exige dedicación exclusiva y continua. Un tesisista no puede desarrollar su trabajo asignándole algún horario de, digamos, fines de semana y distribuyendo otros horarios para otras ocupaciones diferentes. Esto hace perder la continuidad del trabajo y es lo que genera dilaciones, tardanzas y trabas de secuencia intelectual. En mi opinión muy personal, la tesis es algo que se hace sin atender ninguna otra cosa, ni labores del hogar, ni pareja, ni hijos. Para mí, lo ideal sería encerrarse en un sitio en total soledad, sólo

con los materiales y equipos necesarios para desarrollar el trabajo. Esto podrá parecer exagerado, pero dispongo de varios testimonios de tesisistas, los cuales sólo recurriendo a esa estrategia han logrado culminar su tesis en muy breve tiempo.

Un último obstáculo de esta lista es de carácter psicológico, emotivo-afectivo. Cosas como la ansiedad, el temor a fallar, las presiones del hogar, los conflictos en el sitio de trabajo e, incluso, las relaciones conyugales se convierten a menudo en verdaderos inhibidores para los esfuerzos implícitos en una tesis. En una ocasión, una tesisista bajo mi responsabilidad llevaba varios meses trabajando y tenía ya poco menos de 200 páginas escritas, cuando ambos nos dimos cuenta de un error inicial que invalidaba todo el trabajo ya hecho. Cuando fui a su casa para ver cómo se remediaba el asunto, la encontré a ella vuelta un mar de lágrimas y a su esposo con una cara de tragedia indescriptible. Les dije que no había que tirar todo a la papelera, sino que también era parte de la investigación y que en esos mismos términos debía ser reportado dentro de la tesis. Al fin y al cabo, la investigación científica no siempre es todo aciertos y aun los errores forman parte de los buenos trabajos investigativos. Al menos, ya habíamos obtenido la ganancia de saber por dónde no era el camino. A pesar de estos argumentos y aunque terminó felizmente su tesis, sus niveles de angustia la acompañaron hasta el final. Parece evidente que toda tesis eleva los niveles de estrés, especialmente cuando se va acercando el fin del lapso previsto y el tesisista se halla todavía con las manos vacías. Otros factores aquí son el miedo al jurado y a las reprobaciones (casi siempre con toda la razón del mundo, sobre todo cuando se trata de aquellos jurados tipo Torquemada). Creo que este obstáculo se vería bastante disminuido si cambiara la cultura escolarizante de las tesis, como veremos después.

Obstáculos centrados en el Tutor

Comenzaré hablando de mi caso particular como Tutor y luego pasaré a casos de otros tutores que he conocido.

Tal vez el error que más lamento en mi relación con mis tesisistas es el haberme equivocado en la evaluación de las capacidades del tesisista en función de la complejidad o dificultad del trabajo de tesis. Aunque creo haber superado ese

obstáculo, hubo una época en que probablemente me dejaba llevar más por mi interés en el tema o problema de la futura tesis que en la observación de las competencias y grado de formación del tesista para ese tema. Fue así cómo en varios casos tuve yo mismo que dedicarme a desarrollar los puntos que resultaban más complicados para el tesista. Aunque en general yo concibo las tesis como una coautoría entre el tesista y el tutor y aunque suelo trabajar yo mismo alguna que otra cosa al momento de la redacción final, me refiero más bien a tener que encargarme desde el principio de los asuntos que a mi tesista le resultan imposibles de resolver. Claro, siempre queda una labor pedagógica y un buen aprendizaje como resultado y siempre he logrado que el tesista al final entienda todo como si él mismo lo hubiera hecho. Pero mi trabajo se recarga en exceso. En los últimos años he optado por distribuir los temas según su complejidad en relación con los niveles de disposición y experticias de los candidatos a tesistas, lo cual me ha dado mejores resultados.

Otra dificultad ha estado en los tiempos de dedicación a la revisión y seguimiento de las tesis. Así como, según dije antes, el tesista debe tener una dedicación exclusiva a su trabajo, análogamente el tutor debería también apartar un tiempo para ese seguimiento. Un poco debido a las tardanzas en los plazos del cronograma por parte de los tesistas, más los múltiples compromisos personales, a menudo me ocurría que yo también me retrasaba en las revisiones. Sin embargo, la iniciativa del Proyecto CUGI, mencionado anteriormente, ha logrado solventar completamente esa situación. Los tesistas tienen la obligación de subir a esa plataforma virtual sus trabajos y yo dedico un día completo a la quincena a revisar todo lo que ellos subieron a esa plataforma. En verdad, ha sido gracias a ese Proyecto CUGI como he logrado superar esta dificultad en las dilaciones de revisión y seguimiento.

Aunque de menor frecuencia, otro de mis errores como tutor ha sido el de equivocarme en la identificación del estilo de pensamiento de mis tesistas. Como a cada estilo de pensamiento corresponde un determinado enfoque epistemológico que a su vez se asocia a ciertas estrategias de trabajo investigativo, en unos cuantos casos me ocurrió que le recomendaba a un tesista cierto enfoque epistemológico para abordar su tesis, cuando su estilo de pensamiento no se correspondía con dicho enfoque. Afortunadamente, siempre hay tiempo para corregir sobre la marcha y, aunque ya el proyecto

de tesis esté aprobado bajo ciertos términos, nada impide reconstruir ese proyecto en términos que resulte más adecuado al estilo de pensamiento y enfoque epistemológico del tesista.

Pasando ahora a casos de otros tutores, he notado que hay una diferencia entre un estilo directivo de tutor y un estilo flexible, si se pudiera llamar así. El tutor directivo es aquel que exige tiempos, impone directrices no discutibles, decide las teorías y los métodos que el tesista debe emplear, etc. El estilo flexible de tutor es el que deja todas las decisiones en manos del tesista, excepto la de evaluar los aciertos y desaciertos y la de solicitar modificaciones. En lo que a mí respecta, me ha dado buenos resultados el ser flexible, al menos en los tiempos de entrega. Aunque siempre diseñamos un cronograma, luego no le reclamo al tesista las tardanzas en los tiempos. De hecho, como dato curioso, tengo un tesista que defendió su proyecto hace unos cinco años y sólo llama de cuando en cuando para preguntar si todavía tiene tiempo de entregar la tesis. A pesar de las distintas prórrogas que la universidad le ha concedido por consideraciones de salud, todavía no ha vuelto a aparecer. Supongo que es ya una tesis perdida. Creo que igualmente sería una tesis perdida si se tratara de un tutor directivo, el cual simplemente habría renunciado a la tutoría para el momento del primer incumplimiento, habiendo quedado todo exactamente igual.

Finalmente, están los tutores proselitistas, aquellos que invitan a los estudiantes a sumarse a alguna cruzada epistemológica, bien sea a favor de la transcomplejidad, del constructivismo o del posmodernismo. No tengo mucho que decir al respecto ante la ausencia de datos. No he tenido noticias de cómo pueda ser esa relación tutor-tesista. Pero me imagino que, debido a que muchas de estas cruzadas son modas pasajeras, las respectivas tesis doctorales sufrirán de un alto grado de obsolescencia.

Obstáculos centrados en una cultura investigativa escolarizante y burocrática

Creo que es en este punto en el que se hallan las más grandes y graves dificultades para el éxito de la investigación educativa en nuestros doctorados. Voy a dividir este tema en dos ítemes: el primero es el del choque de la

investigación contra una cultura escolarizante y el segundo es el del choque con un aparato burocrático. Ambas cosas se solapan, ciertamente, pero creo que es bueno explicarlas por separado.

Comencemos por el choque de la investigación contra una cultura, visión o concepción escolarizante o 'curricular' (permítaseme el término). En algunos de mis trabajos, mencionados anteriormente, planteo en detalle las diferencias entre una cultura investigativa y una cultura escolarizante, por si acaso alguien se interesa en profundizar sobre el tema. Aquí me limitaré a lo esencial, dadas las restricciones de espacio.

Una concepción escolarizante o 'curricular' de la investigación considera que las tesis no son investigaciones, sino demostraciones de competencias metodológicas. Las cátedras o seminarios de metodología son el núcleo de formación de competencias investigativas y esas cátedras o seminarios están adscritos a un departamento docente. La idea es que, dentro del perfil de egreso de un doctor, deben darse ciertas destrezas metodológicas, con lo cual la investigación es absorbida y devorada por el currículo y por la docencia. La investigación es un subconjunto del conjunto del currículo o del conjunto de la docencia.

Como consecuencia, todo lo que se refiera a producción de tesis queda bajo el control de la docencia y del currículo. Esto contradice radicalmente los principios de las relaciones entre las funciones universitarias, según los cuales la docencia, la investigación y la extensión son entre sí complementarias. Aquí se rompe la complementariedad y se cambia por una relación de inclusión: la investigación queda encerrada dentro de la docencia.

Dentro de esa visión, toda tesis doctoral constituye el elemento por el cual se evalúa y se determina el nivel de competencias investigativas. Y, para esa evaluación, están entonces los famosos comités de tesis (o como se llamen) y los jurados. No importa si los miembros de esos comités o de esos jurados son investigadores. El hecho es que ellos ya adquirieron su grado académico y, por tanto, están supuestamente capacitados para determinar si un individuo adquirió esa misma capacitación. Como la tesis doctoral no es una investigación, entonces los miembros de comités y jurados tampoco tienen

por qué ser investigadores.

Los miembros de jurado suelen ir a las defensas de tesis con la convicción de que ellos saben más que el tesista y de que están muy por encima de él. A un miembro de jurado, bajo esa cultura, jamás se le pasa por la mente ni remotamente la idea de que él pueda aprender algo de un tesista. Jamás siente la más mínima curiosidad científica por alguna cosa nueva que pueda plantearse en una tesis. Tiene además sus propios patrones indiscutibles a los cuales se somete inexorablemente el pobre tesista. Ese tipo de jurado, como no investiga, tampoco sabe nada de epistemología ni de enfoques epistemológicos y, por tanto, reprobará cualquier tesis que no se regule por los únicos esquemas que él domina. Si sus esquemas son empirista-inductivistas, medicionales, entonces preguntará dónde están las variables dependiente e independiente y cuál es el diseño experimental planteado. Si no las encuentra, entonces ese tesista no llegó a dominar las destrezas metodológicas. Si sus esquemas son fenomenológico-vivencialistas, entonces preguntará dónde está el diseño etnográfico, las entrevistas a profundidad, las triangulaciones y las hojas de vida. Igual que antes, si no las encuentra, entonces ese tesista no llegó a dominar las destrezas metodológicas. Estuve presente como invitado en una defensa donde el tesista desarrolló un trabajo probabilístico, con la técnica de regresión múltiple. Y el primero de los miembros del jurado que tomó la palabra sentenció con gran majestuosidad: "no apruebo esa tesis, porque el ser humano no es medible". Y, en efecto, la tesis fue reprobada, a pesar de que, desde un enfoque medicinal, era una tesis impecable.

Ahora voy a recurrir a mis papeles desclasificados para mostrar evidencias de esto. Durante años los tuve guardados en secreto para no causar malestares, pero dado que ha pasado tanto tiempo (igual a como hace la CIA), decidí darlos a conocer.

El primer caso me ocurrió en Maracaibo, con una tesista de la URBE, en 1998. Cuando mi tesista entrega los ejemplares de su tesis para que sea previamente revisada por el jurado antes de ir a la defensa pública, a los pocos días mi tesista y yo recibimos el informe evaluativo que rechazaba la tesis. Lamento lo escaso de este espacio para poder transcribir aquí ese informe completo, porque estoy seguro de que los lectores lo disfrutarían más que la mejor

película de Hollywood. Dado lo breve de este espacio, me limito a transcribir uno de los pasajes de ese informe, que es una muestra de total incoherencia e ignorancia (de hecho, según averigüé en esa fecha, esta profesora jamás investigó ni publicó nada; por ejemplo, nótese los errores de redacción):

Yo no le veo la novedad, ni la originalidad de su trabajo, es más esta tesis no debió ser aceptada por encontrarse como contenida en otra de orden más global. Esta tesis tiene que ser elaborada nuevamente tiene demasiadas contradicciones, su argumentación invalida la demostración.

Pg. 24, demostración invalidada por una cita llena de prejuicios y falsos análisis.

Pg. 40, incoherencia en la demostración

P. 38 y 52, los argumentos utilizados para la demostración están invalidados por Ud. Esto que Ud. afirma y niega al mismo tiempo es igual a la cifra 0. Coherencia y aun más necesita coherencia. Leer el resto no me interesa, el silogismo está cerrado, el resto también.

Sólo ese pasaje es verdaderamente impresionante. Hay que ver la desfachatez de un evaluador cuando sólo califica y condena, sin dar argumentos, como se ve en los párrafos 2, 3 y 4. Yo no tuve más recurso que escribirle una carta a ella, con copia a los demás evaluadores y al mismo rectorado de esa universidad. Tampoco tengo espacio para transcribir aquí mi carta completa (que es bastante larga y detallada), sino sólo, como muestra, el siguiente fragmento

(...) El ejemplo más claro está en la supuesta incoherencia que Ud. señala entre las pp. 38 y 52: “los argumentos utilizados para la demostración están invalidados por Ud. Esto que Ud. afirma y niega al mismo tiempo es igual a la cifra 0”. Aparte de que no es cierto, al menos en lógica matemática, que p y $\text{no-}p$ sea igual a 0, lo que sucede es que en la p. 38 mi tesista habla de sus dos valores observacionales para una misma categoría descriptiva y nos dice que en el valor CE se apuntan los casos reales en que la cultura organizacional investigativa aparece conectada al curriculum y al aula de clase y desconectada de las necesidades sociales, mientras que en el valor CG

se apuntan las situaciones en que dicha cultura aparece más conectada a las grandes demandas sociales que al curriculum y a la escolarización. Luego, en la p. 52, cuando nos ofrece los resultados de su exploración de campo, nos dice que no se hallaron situaciones que pudieran ser apuntadas dentro del valor CG. Eso es todo y, a mi juicio, es bien sencillo. Es, además, un procedimiento sumamente rutinario dentro de la investigación científica: se explican las categorías observacionales y luego se organizan los datos empíricos dentro de los valores de esas categorías. El hecho de que algún valor resulte vacío y de que no se encuentren datos correlativos, no significa incoherencia en absoluto ni puede tampoco representarse en términos de que $p + \text{no-}p = 0$.

Finalmente, Ud. decide que no va a seguir leyendo. Allí Ud. apunta: “Leer el resto no me interesa, el silogismo está cerrado, el resto también.”

Precisamente, lo más importante de una tesis, más que sus descripciones, son sus hallazgos, justo lo que a Ud. no le interesó. Una investigación podría tener deficiencias en su componente observacional, podría también estar seriamente equivocada en sus procesos descriptivos (de hecho, hay casos así en la historia de la ciencia, como el de Darwin en uno de sus trabajos), pero eso no implica necesariamente errores en su componente interpretativo ni, mucho menos, nos autoriza a desacreditar automáticamente el resto de la investigación, sin ni siquiera considerarlo. Estoy convencido de que lo menos que exige el respeto a un tesista es que leamos todo su trabajo.

Bueno, una vez que envié esa carta, algo ocurrió dentro de esa universidad que retiraron el informe evaluativo del jurado, llamaron a defensa a mi tesista y, para mi gran estupor, obtuvo la máxima calificación, con mención publicación. Quien más aplaudía y quien más comió del refrigerio que había llevado mi tesista para el acto, era, por cierto, la profesora autora del informe original condenatorio. ¿Cómo se explica esto? Simplemente, se trataba de una cultura curricular de la investigación, en la cual también pesa el prestigio de los tutores y los entretelones burocráticos, cosa que veremos después.

Hay otro caso que quiero contarles: me sucedió en la defensa de una tesis de Maestría en el Núcleo de Los Teques de la UNESR, en 1996. Mi tesista termina su disertación y toma la palabra el primer miembro del jurado para decir que

la tesis no sirve absolutamente para nada, que es toda una confusión, etc. Luego sigue el segundo miembro del jurado y expone exactamente lo mismo: tesis reprobada. Cuando me toca a mí el turno (el tutor suele hablar siempre de último), se me ocurre decir que en el Doctorado de la UNESR en Caracas, donde yo trabajaba, ciertas cosas se planteaban y analizaban del modo en que lo acababa de hacer mi tesista. Daba la casualidad de que para esa fecha yo me encargaba parcialmente de la selección de participantes para el doctorado en el núcleo de Postgrado de Caracas y estos dos miembros del jurado justamente habían aplicado para ingresar a ese doctorado, pero no me conocían. Apenas oyeron lo que yo decía, cambiaron repentinamente de opinión y comenzaron a alabar el trabajo de mi tesista. Fin de la historia: mi tesista salió aprobada con la máxima calificación y mención publicación. La explicación es la misma que la del caso anterior.

Ahora mi última historia, tal vez la más patética de todas. Ocurrió en el doctorado de la UPEL y sólo se trataba de un proyecto de tesis doctoral. Mi tesista planteaba un proyecto que me parecía valioso y que luego, tiempo después de haberse superado las dificultades que les voy a comentar, resultó en una excelente tesis doctoral, una de las que más orgulloso me siento actualmente. Pues bien, el miembro principal del jurado era un doctor muy conocido en Barquisimeto. Según me refirieron, las autoridades del Postgrado de la UPEL delegaron en este profesor la selección del otro miembro del jurado, que resultó ser una de sus amigas personales. Ni mi tesista ni yo estábamos al tanto de esa jugadita escondida. Llegó el momento de la presentación del proyecto y, por supuesto, tanto ella como yo estábamos confiados en el proceso, ya que hasta esa fecha ese profesor y yo éramos amigos y habíamos compartido varios almuerzos, foros académicos y debates públicos (tal vez en esto último radicaba parte del problema). Sí me llamó mucho la atención el que la otra profesora miembro del jurado apenas me saludó y se mostró siempre seria y distante. Bueno, ocurre que el Profesor me dice que antes de la presentación necesitaba una reunión de todo el jurado. En esa reunión, ambos, totalmente alineados, me hablan de las fallas del proyecto y de que no puede ser aprobado. Les pido argumentos, me los exponen, se los respondo uno por uno y se quedan callados, sin respuesta ni contra-argumentaciones, al punto de que yo salí de allí convencido de que se habían disipado todas las dudas (por cierto, tengo grabada en audio toda esa reunión, porque siempre,

en situaciones dudosas, me llevo mi grabador de bolsillo y grabo todo). Cuál no sería mi sorpresa cuando, una vez ingresados al salón de la presentación pública del proyecto, comienzan ambos “amigos” a explicar sus reticencias al proyecto, las mismas que ya me habían expuesto en la reunión privada y a las cuales ya les había respondido sin obtener de ellos ningún contra-argumento. Incluso, llegaron a prohibir que la tesista expusiera su proyecto, porque, según ellos, ya la mayoría del jurado había tomado su decisión. Por cierto, debo declarar aquí la gran valentía y desenvoltura de mi tesista, quien les increpó todo lo que se les puede increpar a personajes de esa calaña. Hay varios testigos que estaban allí presentes, quienes pueden aseverar toda esta historia. Salí de esa reunión derrotado, pero más orgulloso que nunca. La actitud de estos dos amiguitos epistemólogos llegó al punto de rechazar el proyecto porque allí se hablaba de “lógica difusa” y, según ellos, no existe tal cosa, sino que lo único que existe es la “lógica dialéctica”. Es decir, los grandes matemáticos, los grandes investigadores de la noción de difusión, Einstein incluido, se quedaron sepultados por la sentencia inapelable de este señor y de su amiga, de la cual, por cierto, todavía no sé si tiene un título de doctora auténtico. Luego, a instancias mías, se produjeron las comunicaciones de rigor. Tampoco tengo espacio aquí para mostrarles esas comunicaciones, pero sí quisiera transcribirlas el siguiente pasaje, en el cual se ignora olímpicamente el papel del tutor y se evidencia una componenda entre los dos amigos del jurado (nótese además el palabreo cantinflérico).

Ya nos hemos puesto de acuerdo y ya tenemos nuestras conclusiones. Reiteramos nuestra decisión de no aprobar el Proyecto de tesis doctoral de la aspirante. Consideramos que la misma debe reformular su proyecto en términos de mejorarlo sustancialmente. Reiteramos a través de esta correspondencia la no aprobación del Proyecto de Tesis Doctoral de la profesora aspirante. Ella debe reformular su trabajo; mejorarlo. Este modelo ha de ser tanto en el terreno disciplinario-de-razón y sígnico, como en el terreno conceptual. Uno y otro terreno van imbricados. Jamás puede ir lo disciplinario-de-razón y sígnico por un lado, y lo conceptual por otro. Son dimensiones dialécticamente unidas. No veo en el trabajo de la pretesista, claridad en cuanto al necesario patrón de evaluación. (...) La riqueza de las Teorías de Aprendizaje está en los diversos cuños ideológicos (hechos letra en las incursiones filosóficas respectivas). Ahí está lo relevante. Eso es lo que demanda la pedagogía en estos tiempos. En

cuanto al Tutor, al parecer se orientó más al rol de responsable del proyecto y no al de tutor del mismo

Bueno, por razones de espacio, no voy a transcribir aquí mi respuesta a estas atrocidades, porque también es muy larga y detallada. Sólo quiero decirles que después de eso, este insigne epistemólogo vive ahora una triste decadencia académica y sus últimas apariciones en alguna universidad privada de Barquisimeto se extinguen ante las innumerables quejas de los estudiantes. De su amiga, cuyo nombre ya no recuerdo, no se ha sabido más nada. Probablemente desapareció como Alfonsina. Como contraparte, mi tesista en ese entonces atacada y humillada por estos seres anacrónicos, es ahora Doctora con mención honorífica y ostenta una de las mejores tesis que, a mi juicio, se han producido en nuestros doctorados venezolanos.

Hasta aquí algunos casos que evidencian esta cultura curricular de la investigación educativa. Tengo muchos otros casos en mis archivos, que son de otros tutores y que no quiero mencionar aquí. Pero, realmente, es dramático el caso de las evaluaciones de investigaciones educativas ahogadas dentro de esta cultura escolarizante de la investigación.

Este punto es tan importante, que si nuestras instituciones no lo abordan oportunamente, jamás tendremos investigaciones educativas realmente productivas.

Como conclusión: es urgente, indispensable, que nuestras instituciones doctorales destierren para siempre y definitivamente esta visión escolarizada de las investigaciones educativas en los niveles doctorales. Bajo esa visión, no confiemos en los Jurados de Tesis. Suelen ser personas ignorantes y desfasadas. Jamás investigaron nada. Sólo tienen un caletre de los manuales de metodología de Sabino, Tamayo y compañía, siempre desligados de todo pensamiento epistemológico serio. Mi propuesta, en este sentido, es que a los miembros de jurado se les exijan dos requisitos adicionales: primero que sean investigadores activos y segundo, que dominen el enfoque epistemológico que se adopta en la tesis que van a evaluar.

El último punto de esta exposición es el choque de la investigación educativa

con las estructuras burocráticas. Este es otro punto vital. Hay dos tipos de personajes en las universidades: los que se dedican a producir conocimientos y los que se dedican a adquirir e incrementar sus controles de poder e influencia sobre los demás. Para no sobreabundar en este punto, sólo quiero relatarles mi experiencia en la UNESR. Hasta hace unos tres años en el Decanato de la UNESR todo fluía relativamente bien. Pero a un cierto punto ingresaron nuevas autoridades que de investigación y epistemología sabían muy poco, pero en cambio sabían mucho de oportunidades de poder e influencia y de búsqueda de posiciones de dominio y control. Estas nuevas autoridades vieron con claridad que las líneas de investigación, especialmente las más extendidas e influyentes, constituían una amenaza a sus aspiraciones de control. Entonces se decretó que las líneas ya no recibirían financiamiento que no fuera por horas de docencia, con lo cual quedaban afuera todas las actividades investigativas de las líneas. Ante esas perspectivas, nuestra línea de investigación decidió retirarse de la UNESR, movilizarse hacia otras universidades y, finalmente, erigirse en Fundación autónoma.

Aparte de este caso concreto de la UNESR, vemos en general que el burócrata se comporta ante el investigador como las empleadas de taquilla de las líneas aéreas cuando uno necesita un cupo en la lista de espera. Más uno les suplica, más grandes ellas se sienten, porque se ven con todo el poder de Dios en sus manos. Recuerdo una vez, cuando una amiga me decía que las estructuras burocráticas son como las alcabalas de carreteras. Cuando los investigadores pasan por esas alcabalas, los burócratas exhiben todo su poder pidiendo licencia, partida de nacimiento, título de Jardín de Infancia o de Guardería, constancia de vacuna contra la gripe aviar, etc. Les aterroriza que los investigadores lleguen a tener más poder que ellos. En efecto, están conscientes de que “conocimiento es poder”, como dijo alguien, y por eso luchan contra el conocimiento y contra quienes lo producen.

Algunas perspectivas para incrementar la calidad de las investigaciones educativas

En las referencias, al final, el lector podrá encontrar numerosos planteamientos que he venido haciendo durante años acerca de este tema, de modo que aquí voy sólo a resumir algunas cosas.

Me parece prioritario cambiar la cultura organizacional de nuestros doctorados y, por tanto, de las tesis doctorales. Nuestros doctorados no pueden seguir siendo un conjunto de seminarios y cursos, un año después de los cuales el participante comienza a hacer su tesis. Los doctorados deberían ser espacios para producir investigaciones, unas tras otras, hasta culminar con la máxima de ellas: la tesis. Los seminarios deberían estar única y exclusivamente en función de esas investigaciones conducentes a la tesis. Éstas, por su parte, no deberían seguir siendo concebidas como "requisito para optar al título" ni como aprendizaje curricular, sino como INVESTIGACIONES adscritas a secuencias programáticas colectivas y bien gestionadas, que partan de las necesidades de la calle y que retornen a la calle, convertidas en soluciones. Las autoridades de los doctorados, todas, deberían ser investigadores activos y no burócratas. Y, aunque parezca obvio, pero no lo es, todos los profesores de doctorado deberían ser investigadores líderes en su respectiva área de docencia. No es posible que sigamos contratando profesores que sólo tengan el título de doctor, que no produzcan sistemáticamente y que hayan hecho doctorados de baja calidad. Creo que para impartir seminarios doctorales se requiere un buen *background*, una cierta trayectoria de producciones intelectuales en el área.

Finalmente, hagamos de nuestros doctorados espacios de investigación orientados a las necesidades sociales y no espacios de profesionalización ni de titulaciones. Las graduaciones y títulos deberían ser sólo algo implícito y no algo central. Me gustaría ver alguna vez el día en que los doctorados diseñaran sus programas de investigación y luego convocaran a las personas a desarrollar alguna parte de esos programas. A cambio de esa participación investigativa, la universidad les otorgaría el título de Doctor, pero como algo muy secundario. Para mí, desde un punto de vista muy personal, esa sería la situación ideal. También para este caso, "¡otro mundo es posible!"

Referencias

Padrón, J. (1994). *El Componente Sociológico en los Procesos de Difusión y Uso del Conocimiento, en Fomento y Organización de la Investigación para la Nueva Era*. Caracas: Colegio Universitario de Caracas. Disponible: http://padron.entretemas.com/comp_sociologico.htm

Padrón, J. (1994). *Organización-Gerencia de Investigaciones y Estructuras Investigativas*, en *Universitas 2000*, Vol 18 – Nos. 3-4. Pp. 109-132. Disponible: <http://padron.entretemas.com/OrgGerInv.htm>

Padrón, J. (1999). *Referencia para una Revisión del Postgrado de la UNESR*. Papel interno del Decanato de Postgrado, UNESR. Disponible: http://padron.entretemas.com/rev_doctorado_usr.htm

Padrón, J (2001). *El Problema De Organizar La Investigación Universitaria*. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Diálogos Universitarios de Postgrado, Volumen 11: Investigación en Postgrado; Elementos para el Análisis y Propuestas. Noviembre - Diciembre, 2002, pp- 9-33. Disponible: http://padron.entretemas.com/Organizar_IU.htm

Padrón, J (2003). *Los Doctorados En Ciencias Sociales: Ablandamiento Académico Y Endurecimiento Burocrático*. Reimpreso en Informe de Investigaciones Educativas, Vol. 19, N° 1 y 2, Año 2005. Disponible: <http://padron.entretemas.com/Ablandamiento.htm>

Padrón, J (2004). *Investigación y Transformación Social*. Conferencia inaugural en las X Jornadas de Investigación. Colegio Universitario Francisco de Miranda. Disponible: http://padron.entretemas.com/Inv_TransfSoc/index.htm

Padrón, J. (2004). *Academia y Burocracia: Relaciones Entre La Universidad Y Sus Líneas De Investigación*. Participación en el Foro sobre Líneas de Investigación. Disponible: <http://padron.entretemas.com/RelacUniv-Lineas.htm>

Padrón, J. (2004). *Los 7 Pecados Capitales de la Investigación Universitaria Tercermundista*. En Informe de Investigaciones Educativas, Vol. XVIII.

Año 2004, pp. 69-80. Disponible: <http://padron.entretemas.com/7PecCapInvUniv/index.htm>

Padrón, J. (2005). *Investigación, Universidad y Sociedad. Conferencia Dictada En El Ii Seminario Internacional Educa.*, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio – Subdirección de Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible: <http://padron.entretemas.com/InvUnivSoc/InvestigacionUniversidadSociedad.pdf>

De la colección de **PAPELES JPG**
en <http://padron.entretemas.com.ve>

De la colección de **PAPELES JPG**
en <http://padron.entretemas.com.ve>

SEGUNDA PARTE
El Horizonte de Algunos Estudios
del Área Investigación-Docencia

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL FUTURO DOCENTE Aproximación a su Significado

Maribel Butrón Vejega
butronh@cantv.net

La interacción con el grupo de Participantes y el ambiente de aprendizaje, durante el desarrollo de cada uno de los seminarios del Programa de Doctorado cursado, posibilitaron en mi un crecimiento personal e investigativo que se tradujo en la decisión que tomé para seleccionar el tema de estudio que abordé en mi tesis doctoral. Es cierto que fue un proceso largo, pero enriquecedor y de gran reflexión. Desde el principio, tenía claro que quería trabajar con los significados que logran construir los estudiantes en torno al aprendizaje de la investigación educativa; una temática que me ha inquietado por mucho tiempo y era el mejor momento para profundizarla.

Las presentaciones de nuestros avances investigativos, que inicialmente se llevaron a cabo con los integrantes de la Línea Investigación-Docencia y posteriormente se ampliaron con la participación de los miembros de las otras Líneas que apoyan al Programa de Doctorado, permitió que los participantes doctorales nos escucháramos, valoráramos la retroalimentación oportuna tanto de Facilitadores como de compañeros de estudio; estos aportes contribuyeron significativamente para avanzar en mi proyecto de investigación, y que en esta oportunidad, deseo compartir los principales hallazgos que emergieron del estudio culminado.

La universidad en su dedicación a la producción y distribución del saber es la llamada a propiciar procesos de transformación que respondan a las demandas socioeducativas del país. Por ende, frente al proceso de globalización que estamos viviendo, estas demandas se han convertido en desafíos que ameritan una reflexión crítica del hacer académico, concibiendo la investigación dentro de un espacio de pertinencia, comunicación, criticidad e indagación constante, permitiendo así construir formas de vida en el ser humano que lo

conduzcan hacia los senderos del conocimiento, sin dejarse arrastrar por las influencias que existen dentro de esta sociedad postmoderna y que en muchos casos pretende desvirtuar su esencia. Por lo tanto, es preponderante que la educación a través de la investigación dé cabida a espacios para la reflexión, la crítica y la formulación de propuestas, logrando una preparación académica con un sentido social y humanista que pueda contribuir a satisfacer los requerimientos de la sociedad.

Es por ello, que en el proceso de investigación que vive el estudiante, como un aspecto más dentro de su formación como docente, es necesario darle cabida a las diversas formas de abordar la realidad, presentándole las distintas alternativas metodológicas que emergen dentro de este proceso y en las cuales se propicien reflexiones críticas para estudiar la problemática educativa, considerando su contexto social y dándole un papel importante a los sentimientos, vivencias, percepciones y experiencias de los sujetos. En otras palabras significa, que el estudiante pueda llegar a vivir este aprendizaje como algo más que un requisito que para la obtención de un título, sino que además pueda llegar a convertirse en una actitud, en un estilo de vida; que potencie la creación de procesos, marcos y espacios de investigación, con plena conciencia de cual es su posición ante la realidad y de su papel ante la misma. En consecuencia, que pueda llegar a construir el significado del quehacer científico: al por qué o los para qué, de esa construcción.

Por supuesto, lo anteriormente expuesto demanda de las universidades que forman docentes, propiciar la construcción de conocimientos nuevos en los estudiantes, que les permitan conceptualizar sus experiencias y usar la ciencia para el desarrollo de la actividad educativa, asumiendo ante ésta, sus productos y sus procesos una posición crítica, brindándoles la oportunidad tal como señalan Federman, Quintero y Otros (2001:25) de “cultivar el pensamiento crítico, reflexivo y práctico para descifrar significados y construir saberes, acerca de los escenarios concretos, simbólicos e imaginarios en los que vive y sobre los que actúa”. Hay que reconocer que los estudiantes necesitan vivir experiencias de indagación e investigación para comprender la complejidad y globalidad de la realidad contemporánea, para adquirir habilidades que le permitan desenvolverse en la vida cotidiana y para relacionarse con su entorno. Esto contribuirá a que puedan crear espacios educativos cada vez

más ricos, aprovechando las experiencias que dentro de ellos se vive y llevar a cabo procesos de indagación que partan de su propia realidad.

La investigación que desarrollé, utilizando la etnografía como método, estuvo orientada a indagar los significados que los estudiantes le asignan al aprendizaje de la investigación y cómo logran construirlos dentro de su formación como docentes, con énfasis en las relaciones intersubjetivas que establecen como actores sociales. El trabajo de campo se contextualizó en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, en la sede de Los Puertos de Altigracia, Municipio Miranda del Estado Zulia, en el marco del aprendizaje de la Investigación Educativa que experimentan los estudiantes de la Licenciatura Educación Integral.

Ciertamente, el reconocimiento de estos significados y el sentido de la acción social se construyeron a través de la interacción dinámica entre el contexto, la perspectiva de los actores y la reflexividad de la investigadora. Dentro de la misma, se pone de manifiesto una relación dialógica, dado que se le da la palabra a todos los sujetos que participan en el estudio, estableciéndose una realidad que es única y no generalizable, sino que por el contrario ésta es versionada por sus protagonistas.

En este sentido, la forma de abordar la investigación la orienté a través de las diversas interpretaciones que realizan los sujetos sobre su realidad, dentro de su diario vivir y tal como señala Rusque (2001:101) “estas interpretaciones significativas de la realidad social se generan en el intercambio cotidiano de la realidad social” poniendo de manifiesto los sentimientos, valores y formas de pensar de quienes en ella participan.

Así, el permanente intercambio establecido con todos los actores sociales, me permitió que como investigadora pudiera apropiarme de sus perspectivas y vivir la realidad tal cual ellos la experimentan, que, en términos señalados por Sandin (2003:121), no es otra cosa que centrar la atención en “las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos.”

Para poder lograr una descripción fenomenológica de la situación abordada fue necesario que como investigadora me abriera a ella y la experimentara plenamente, lo que me permitió realizar una descripción detallada de los elementos que la conforman, clasificando los aspectos accidentales y esenciales hasta llegar a su sentido y esencia.

Mi atención como investigadora cualitativa dentro de este contexto se centró en registrar y analizar detalladamente las situaciones, eventos, actores comportamientos e interacciones; considerando las palabras, los juicios, sentimientos, reflexiones, las experiencias subjetivas e intersubjetivas, tal como fueron expresadas.

Por ello, fue necesario que participara dentro la cotidianidad en la cual se manifiestan las actitudes de los actores, su cultura, el papel social que desempeñan, lo que representan dentro de su mundo y lo que le da sentido e intención a su ser. Tal como lo plantea Schutz, (1993) cuando hace énfasis en la experiencia cotidiana del mundo social, dentro de la cual se manifiestan dimensiones sociales e históricas que rodean al fenómeno de estudio, destacando su presencia en el mundo de la vida cotidiana.

La interpretación hermenéutica que realicé hizo posible la construcción de los discursos orales de los actores sociales, permitiéndome así descifrar el significado dentro de cada uno de ellos y generar una teoría que nace desde el contexto natural del fenómeno de estudio y en el ámbito sociohistórico que lo circunda.

Durante este proceso investigativo obtuve relatos de las experiencias desde las propias palabras de los estudiantes como actores educativos, sobre lo que hacen, sienten, piensan o escriben. Para ello, fue necesaria mi inmersión como investigadora en el propio escenario donde ocurrieron los acontecimientos, lo que me permitió comprender e interpretar las construcciones realizadas por estos sujetos, basadas en lo que ellos hacen, la forma de comportarse y de interactuar dentro del marco académico en el que se encuentran. De allí, lo esencial de experimentar la realidad tal como otros la experimentan, respetando plenamente la relación que hacen las personas de sus propias vivencias.

En este ámbito, los incidentes claves me permitieron develar lo realmente significativo e importante para estos actores sociales. En ese sentido, fue necesario que interactuara directamente con los sujetos de estudio en el escenario natural del aula de clase, así como también en otros momentos de su actividad académica y social. Este intercambio, hizo posible que pudiera recopilar todas las experiencias que me ayudaron a descubrir las estructuras significativas que explican el comportamiento de los estudiantes.

La búsqueda de significados dentro de esta investigación me condujo a utilizar como técnica de investigación social la observación participante, que dentro de la investigación etnográfica permite formar parte de las vivencias cotidianas del grupo, haciendo posible el logro de las definiciones y constructos que los sujetos hacen de la realidad.

Por consiguiente, esta técnica la utilicé dentro del ámbito del aula de clase, lugar en el cual los estudiantes futuros docentes, llevan a cabo su proceso de aprender a investigar. En este sentido, la aplicación de esta técnica implicó mi convivencia con el grupo de estudiantes, a través de una interacción intensa, exigiéndome que como investigadora estuviera presente y compartiera diversas situaciones que me llevaron a aprender y conocer a estas personas a profundidad, detectando lo más significativo de sus acciones y de sus estados emocionales.

Asimismo, otra técnica de investigación utilizada dentro de este estudio fue la entrevista en profundidad, ésta me permitió ampliar la información obtenida a través de la observación participante, así como también, establecer un contacto más directo con estas personas y tener la oportunidad de expresar libremente lo que pensaban y sentían empleando su propio lenguaje.

Luego realicé la transcripción de las mismas, tal como lo habían manifestado los actores, con la finalidad de establecer clasificaciones, agrupaciones e interpretaciones y llegar a una aproximación de los significados que ellos construyen. Así, fue posible llegar a categorizar y subcategorizar provisionalmente sus construcciones hasta obtener su saturación. En esta misma dirección continué con el proceso de reflexión e interpretación, para posibilitar las categorías emergentes.

En efecto, de todo este proceso surgieron cuatro categorías con sus respectivas subcategorías, tal como sigue:

a. El hacer investigativo como un proceso de construcción reflexiva. Esta categoría la defino como los significados que los estudiantes le otorgan al proceso investigativo en función de la toma de conciencia del mismo y dentro del cual puedan tener una participación profunda y reflexiva en su construcción.

a.1. La dimensión reflexiva que le otorgan los actores sociales al proceso de investigación. Esta subcategoría surge de la necesidad que los actores manifiestan porque se activen procesos de pensamiento, como la reflexión, que les permita vivir el proceso de manera consciente, disponiendo de los elementos necesarios para poder llegar a su comprensión.

b. El saber compartido en el camino de la construcción. Esta categoría que emerge de los discursos de los sujetos resalta las interacciones que se establecen durante el aprendizaje de la investigación y los intercambios que dentro de éste se producen, a través de la comunicación y el fortalecimiento del trabajo en equipo.

b.1 La interacción entre los actores sociales dentro del proceso de investigación. En lo referente a esta subcategoría me surge la idea de que los estudiantes sienten que como grupo no logran establecer relaciones armónicas que les permita compenetrarse y perciben un ambiente tenso entre ellos que en nada ayuda en el proceso de investigación que viven.

b.2. Intercambio de experiencias en el transitar por la investigación. Esta subcategoría que emergió de lo narrado por los sujetos sociales en este estudio, señala los aportes colectivos que se producen en el proceso de investigación, basado en el intercambio sobre los temas de estudio y el apoyo en cuanto al empleo de informaciones compartidas.

c. Lo emergente y lo humano en la construcción del conocimiento. Esta categoría surge de la opinión que tienen los sujetos sobre la manera de abordar la investigación, ya que los mismos sienten que a través de la

metodología cualitativa pueden participar desde un punto de vista humano, de intercambiar con la situación de estudio, tal como se presenta, de manera natural, considerando las eventualidades que puedan surgir y sobre todo de poner de manifiesto sus sentimientos y deseos dentro de la misma, sin asumirla como algo rígido y lineal.

c.1 Intercambios intersubjetivos dentro del proceso de investigación. En lo referente a esta subcategoría, los sujetos manifiestan sentirse más a gusto con la investigación cualitativa, porque ésta les permite poner de manifiesto sus experiencias, de compartir con las personas inmersas dentro de la situación de estudio. Poder vivirla y conocerla a través de ese intercambio que se da dentro del proceso.

c.2. El ir y venir en el proceso de investigación. Esta subcategoría surge de lo relatado por los actores sociales en cuanto a la forma de llevar a cabo la investigación. Ellos consideran que la metodología cualitativa que han asumido les permite tener mayor libertad, logrando con ello asumir un proceso más abierto y flexible en el que puedan considerarse los cambios surgidos durante su realización.

d. La experiencia vivida por los actores sociales durante el proceso de investigación. Esta categoría emerge dentro de los discursos obtenidos en relación a lo que ha representado para estos sujetos el vivir un proceso de investigación, ellos sienten que es un proceso que crea ciertos estados de angustia y de temor sobre la forma de abordarlo, ya que es algo nuevo y esto les crea muchas expectativas.

d.1 Estados emocionales de los estudiantes en el proceso de investigación. La subcategoría señalada pone de manifiesto las emociones que afloran en los estudiantes durante el proceso de investigación. Caracterizada ésta por el temor, la angustia, el estrés y el miedo. Representados básicamente por la inseguridad que manifiestan los sujetos cuando comienzan a vivir el proceso, lo que dificulta su adaptación al mismo.

d.2. Aprendizajes que se construyen en el camino de la investigación. Esta subcategoría está vinculada a los alcances que logran

obtener los estudiantes con la realización de su investigación, ellos sienten la necesidad de seguir mejorando y ampliando sus conocimientos en cuanto a su construcción. Asimismo, asumen que es una experiencia que les permite un crecimiento no sólo en lo académico, sino además en lo personal y que pueden transferirlo a otras situaciones de su vida diaria.

d.3. La investigación educativa en el ser y hacer de la futura acción docente.

Esta subcategoría emerge de los testimonios de estos actores sociales en torno al significado que le otorgan a la investigación, pero relacionado con sus acciones futuras como docentes. Sienten el deseo de seguir mejorando y aprendiendo para lograr que en sus alumnos se despierte el interés por esta forma de indagación; logrando verla como una actividad placentera que los pueda llevar a ampliar sus conocimientos

Es relevante aquí señalar, que las categorías y subcategorías anteriormente mencionadas, fueron interpretadas y reinterpretadas. Esto me permitió llegar a la construcción teórica, traducida en los hallazgos obtenidos dentro de este estudio, describiendo algunos incidentes claves, las experiencias más relevantes que emergieron dentro de este contexto social y que me hizo posible a través de los discursos de los actores sociales, elaborar una teoría que visualiza los significados de los estudiantes en relación al aprendizaje de la Investigación Educativa.

En el hallazgo referido a **La Investigación Educativa como una Construcción Social**, es considerado por los actores involucrados como un proceso de aprendizaje en el cual la investigación se construye a través del intercambio de experiencias educativas que van a permitir la construcción, deconstrucción y reconstrucción socialmente, tomando en cuenta la comunicación que se establece entre quienes participan cotidianamente dentro del mismo. Por otra parte, consideran, que aún cuando se les haya presentado por mucho tiempo como un proceso acabado y con pasos establecidos, sobre la marcha de su investigación asumen que no puede orientarse fuera de los procesos sociales que viven.

En atención al hallazgo **Hacia un Contexto Educativo Abierto a la Reflexión**, lo llegué a definir como la activación de procesos mentales en los

estudiantes durante las experiencias vividas en la elaboración de su trabajo de investigación, que les permita discernir, reflexionar, interpretar sobre lo que están haciendo, de tal manera que tengan conciencia de lo que implica este proceso. En ese sentido, los estudiantes sienten que hay en ellos muchas limitaciones en cuanto a la construcción del conocimiento, por eso existe la necesidad que dentro de los encuentros de aula se ponga en práctica algunas actividades académicas que les permitan orientar el abordaje de su estudio.

La Investigación Educativa desde lo Cualitativo y humano, emergió como otro de los hallazgos en el cual todos los actores sociales consideramos que el abordaje de un proceso de investigación a través de una metodología cualitativa, permite que sea considerado desde el ámbito de las relaciones humanas, sin establecer esquemas previos en su diseño y en la cual la información que se obtiene es de la propia palabra de los sujetos. Asimismo, existe una relación estrecha con los sujetos de estudio ya que hace posible que se pongan de manifiesto sus emociones, sentimientos y formas de pensar a través de los intercambios intersubjetivos que se establecen entre sus actores. En ese sentido, el estudiante puede llegar a conocer la realidad de los espacios escolares dentro de los cuales realiza su estudio, interactuando con las personas, conociendo sobre sus creencias, acciones y penetrar dentro del contexto sociohistórico en el cual se encuentran.

Finalmente, el hallazgo **El Aprendizaje de la Investigación Educativa: Un Espacio de Comunicación y Dialogicidad entre los Actores Sociales**, lo defino como el encuentro dialógico que se establece entre los sujetos durante el proceso de investigación, a través de los diferentes lenguajes que se ponen de manifiesto durante la experiencia investigativa, el gesto, la sonrisa, la palabra y que hacen que como seres humanos nos acerquemos más en este compartir. Por tal motivo, es importante el escuchar, el permitirle a los otros expresarse y exteriorizar sus pensamientos, de esta manera se dará espacio al encuentro de ideas y maneras distintas de ver la realidad.

Las reflexiones que se derivan de este estudio no pretendo presentarlas como algo acabado, sino como un aporte para seguir realizando investigaciones encaminadas a mejorar las prácticas educativas universitarias en lo referente al proceso de enseñanza – aprendizaje de la investigación. Ya

que esto pudiese redundar en las acciones del docente como investigador, dentro de la Educación Básica, permitiéndole formar parte de proyectos de investigación, que conduzcan a generar cambios dentro de las instituciones escolares y al mismo tiempo, poder llegar a ser un sujeto motivador de experiencias investigativas en el contexto del ambiente del aula y la escuela.

Referencias

Federman, G, Quintero, J. y Otros. (2001). *Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación*. Colombia: Magisterio.

Márquez, E. (2000) *Los valores de la Investigación Cualitativa como aportes a la Investigación Educativa. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Pedagogía Alternativa*. Barquisimeto: UPEL.

Rusque, A. (2001). *De la diversidad a la unidad en la Investigación Cualitativa*. Caracas: UCV.

Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la psicología comprensiva*. España: Paidós.

EL TRANSITAR DE LA DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA EN LA RELACIÓN TUTORIAL

Yanira A López Zorrilla
yanlozo@hotmail.com

El transitar de la dimensión socio afectiva en la relación tutorial, es concebido como esa relación tutor- tesista sustentada en el surgimiento de redes afectivas, en ese encuentro entre seres humanos abiertos a recibir y dar afecto, entre los cuales se origina una relación esencialmente humana, en la que juntos en ese caminar, comparten experiencias y conocimientos en un ambiente de trabajo desbordante de cordialidad, seguridad, empatía y acuerdos. Al generarse de esta manera ese intercambio, desde lo más humano posible, ambos desde sus experiencias vividas subjetiva e intersubjetivamente, en sus contextos cotidianos, actúan en la construcción del conocimiento.

Los seres humanos somos por naturaleza dialogantes, por eso la comunicación es una necesidad emocional esencial, pues nos gusta compartir, que nos escuchen y para que pueda darse esa comunicación es imprescindible como lo señala Melendo (1995), la empatía, ella nos ayuda a entender a los demás, a ponernos en el lugar del otro, respetando su libertad, intimidad, sin juzgarlos y aceptándolos como son, ver al otro y no solo nuestros problemas.

En este sentido, es importante ofrecer un estímulo empático, destinado a apoyar a los tesistas, a fin de despertar ese interés, ese entusiasmo para seguir adelante, tratar de comprender en un momento determinado, cualquier circunstancia que pueda afectarlos. Es decir, ser sensibles como tutores a sus percepciones y sentimientos, aspectos esenciales en la vida de los seres humanos, pues no hay nada que pueda pasar por alto la relevancia de esta dimensión.

En relación con lo expresado anteriormente, considero ilustrativo el testimonio de una participante abordada a través de una entrevista en profundidad:

Es fundamental la parte afectiva, emocional con el tutor, iese es esencial!, esencial (énfasis), porque de allí viene todo lo demás...si hay esa empatía con el tutor, yo creo que todas esas dificultades que se nos puedan presentar durante este largo transitar, se nos va hacer como más llevadero y si hay empatía con el tutor podemos buscarle las mil y unas soluciones a todos los obstáculos que se nos vayan presentando (Carmen, cursante de la Maestría en Educación Superior, UPEL-IPB. Barquisimeto. Octubre, 2004).

Esta narración refleja que la relación tutorial se sustenta en el establecimiento de vínculos de afectos, entre el tutor y el tesista y no solamente en la parte cognitiva, por lo que es conveniente propiciar un ambiente de trabajo, que favorezca la empatía entre ambos, pues el trabajo de grado requiere de ese clima socio afectivo que permita despertar el interés en el tesista para realizar su investigación con éxito.

Esta interpretación reafirma lo destacado en Anuies (1998: p.26), al referir “el tutor debe mantener una actitud ética y empática hacia los estudiantes, mediante un esfuerzo permanente de comunicación que le permita desarrollar las actitudes adecuadas para lograr la confianza y aceptación de los tutorados, manteniendo un diálogo en sentido positivo”.

El contenido de la cita reitera que la relación tutor- tesista debe darse en un ambiente adecuado, cordial, con un clima cálido y afectivo, que se genere entre ambos una relación de soporte y respeto, en la cual el tesista se sienta identificado con su tutor, y fluya entre ellos una comunicación abierta, dialógica, de manera que el participante se vea motivado para lograr su objetivo trazado: la elaboración del trabajo de grado.

Con referencia a lo anterior, parafraseando a Canónico y Rondón (2005), el docente debe experimentar un interés cálido hacia el estudiante, propiciando un ambiente de trabajo en el cual se sienta seguro, libre de presiones y amenazas, fortaleciendo la dimensión afectiva y valorativa del participante.

Como puedo apreciar, al interpretar el testimonio de la actora social entrevistada y los autores mencionados, la comprensión de la dimensión

socio afectiva destaca la importancia que tiene la socialización (en términos de relaciones humanas) y la afectividad en el ser humano. La relación tutorial propende a la configuración de relaciones de soporte y respeto, afectivas, siendo lo fundamental el compartir y estar abiertos cotidianamente a recibir y dar afecto.

En este sentido, la relación tutor-tesista es un encuentro entre dos personas, una relación esencialmente humana, un caminar juntos, un compartir de experiencias, vivencias y conocimientos, una verdadera entrega y aporte de vida de pensamientos y sentimientos. Es el ser humano con el ser humano, por tanto como lo concibe Buber (s/f: p.2) “la existencia humana (y la relación pedagógica) debe concebirse como una trama de encuentros y de relaciones entre los seres humanos y en proceso de re-conocimiento y constitución mutua y solidaria”. Esto significa, que las relaciones entre los seres humanos, y ese compartir de experiencias intersubjetivas, ese entramado social que se establece entre ambos, se sustenta en la calidad humana, sobre la base de la solidaridad, humildad, compromiso y apoyo a quien lo necesite.

Evidentemente cuando un tesista acude a su tutor, además de todas esas preguntas e inquietudes que trae, esas dudas, esas interrogantes, trae consigo como señala Cruz (2002, p. 135), “conflictos personales, los cuales pueden ser usados (si el estudiante los expone) como una manera para establecer un clima de confianza y seguridad, lo cual disminuye la actitud defensiva que impide en algunos casos la interacción”. Este aspecto implica que no debemos perder de vista, que la relación tutorial es un proceso en el que tutor y tesista interactúan no sólo a nivel de conocimiento o saber académico, sino también de saber humano, es decir, intercambio de experiencias, vivencias y aprendizaje.

Por tanto, desde mi punto de vista la relación tutorial es una relación centrada en lo humano, pues conduce a relacionarse en esos aspectos tan personales, propios del ser humano como es la parte afectiva y sentimental de cada uno de ellos, además de los aspectos inherentes a lo cognitivo.

En relación con lo señalado anteriormente, puedo sustentar que lo más importante para las tesoras y los tesoras en la relación tutorial está en ese contacto humano entre el tutor y el tesista, esa experiencia compartida,

puesto que en la medida que se dé esa relación interpersonal entre ambos, el (la) participante logrará un aprendizaje significativo, que es esencia de la relación tutorial desde la perspectiva centrada en el estudiante. De esta manera abordamos lo relacionado con lo cognitivo, es decir, respondemos las interrogantes y dudas que tiene el estudiante en cuanto al contenido que está desarrollando, así nos acercamos a su proceso personal, el cual se manifiesta en el mismo momento en que se da la tutoría.

Por consiguiente, no se trata de un simple contacto entre dos seres humanos, sino esa disposición para propiciar un clima de cordialidad, de empatía, de acuerdos en ese esfuerzo permanente por comunicar, escuchar y comprender las situaciones que traen los estudiantes, ese intercambio desde lo más humano posible para que ambos actúen en la elaboración del trabajo de grado.

En este orden de ideas, resulta oportuno citar lo manifestado por Mendoza (2004: p. 224) en referencia a que “la solidaridad humana, la motivación y la afectividad son factores determinantes en la producción de conocimiento y en el disfrute de la investigación”. Es decir, para la generación o construcción del conocimiento con entusiasmo y disfrute, es importante que el tutor les preste su apoyo a los tesisistas, que comparta con ellos el sentir en todo momento, el interés y compromiso personal y académico por la investigación que están realizando conjuntamente.

Ahora bien, cada tesisista como ser individual, posee un potencial innato, y necesita del apoyo y de la orientación del tutor en cualquier momento (acuerdo previamente convenido) que sienta la necesidad de ser atendido. Por tanto, el tutor debe estar abierto, ser receptivo y flexible ante una situación en la cual el tesisista requiera de este acompañamiento, pues la naturaleza misma de la elaboración del trabajo de grado demanda de ese implicarse y comprometerse de ambos, tutor-tesisista. Por ello, en la relación tutor-tesisista no sólo se comparten conocimientos, va mucho más allá, involucra la parte afectiva y personal de cada uno, es como acota Rogers (2001: p.2) “poner a la disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencias y que cuando lo requieran puedan contar con ellos”.

Por consiguiente, es relevante la flexibilidad y disponibilidad que tenga el tutor

para atender a los tesisistas, razón por la cual es necesario que se establezcan acuerdos y compromisos entre ambos para fijar los encuentros y no que el tutor lo haga de manera autoritaria, arbitraria, sin consenso, pues estaría dejando de lado que la relación tutor-tesisista es esencialmente humana, es una relación de acuerdos entre dos. Sin embargo, la necesidad de orientación no debe verse limitada únicamente por estos tiempos establecidos previamente, pues muchas veces el tesisista lo necesita en otros momentos, y es allí cuando se requiere la negociación y el acuerdo.

Todo lo planteado anteriormente, me lleva a considerar que la relación tutor-tesisista se vislumbra en la configuración de una relación socioafectiva que va más allá del saber académico, en la cual el contacto humano es lo más importante. Es, esa relación afectiva que apertura un espacio en el cual se va a conocer al tesisista en otras dimensiones que permiten al tutor acompañarlo en otros aspectos de su vida personal, y como acota Cruz (2002: p.75), el tutor hace un esfuerzo por “captar el mundo interior del otro: sus sentimientos, sus posibilidades, sus limitaciones. Significa ponernos en el lugar del otro, pero sin dejar de ser uno mismo”. El tutor requiere por tanto, acompañar al tesisista en todo momento, no solamente en lo académico sino mucho más allá, en otros aspectos de su vida, como es lo relacionado con la parte socio afectiva, se trata de una relación entre personas comprometidas en la construcción del conocimiento integral que va más allá del trabajo de grado y de la relación tutorial.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. ANUIES (1998).

Buber, M (s/f). *Filosofía y educación*. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.ideassapiens.com/filosofia.sxx/federación/martín/%buber%20fil%20educacion.htm>.

Canónico, M y Rondón, G. (2005). Teorías del aprendizaje y su relación con las teorías de la instrucción. UPEL-IPB: Barquisimeto.

Cruz, M (2002). *Manejo de las emociones (Amor y Miedo) en el proceso de asesoría académica*. Trabajo de Grado para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación. Maracay. UBA.

Mendoza, N. (2004). *Significados y sentidos de la tutoría de trabajos de grado de maestría en educación como construcciones sociales de participantes y docentes*. Trabajo de grado para optar al título de doctor en ciencias de la educación. Maracay. UBA.

Melendo, M (1995). *Comunicación e integración personal*. España: Sal Terrea/proyecto

Rogers, C (2001). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos>.

EL PROCESO INVESTIGATIVO O CREADOR Una Experiencia Individual y Colectiva

Belkis Mendoza de Gómez
belkismendoza@yahoo.es

Introducción

El presente papel de trabajo, tiene como propósito describir las experiencias personales como participante del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, que ofrece la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez en el Núcleo Barquisimeto. La descripción se realiza, sobre la base de las experiencias vividas en el desarrollo del proceso investigativo y en el marco de los espacios colectivos que favorecieron los procesos de aprendizajes compartidos y que por supuesto, enriquecieron y facilitaron los estudios realizados y la culminación de la tesis doctoral.

En este sentido, el artículo se divide en cuatro secciones: en la primera sección previa argumentación, se describen las experiencias personales individuales y colectivas que enmarcaron el proceso investigativo también concebido como proceso creador; en la segunda sección se presenta la relación de la investigación realizada con el Área Investigación- Docencia a la cual se adscribe; la tercera sección presenta los productos del proceso investigativo realizado y la cuarta sección expone algunas áreas temáticas derivadas del estudio, que brindan la oportunidad para continuar investigando en Creatividad e Investigación, acompañadas de algunas recomendaciones orientadas al fortalecimiento y a la promoción del Área Investigación –Docencia, como espacio que define esferas temáticas y delimita redes de problemas, explorables por otros investigadores interesados en dicha área.

Finalmente, se espera que las experiencias aquí compartidas, contribuyan con los participantes del Doctorado adscritos al Área Investigación-Docencia y en especial con aquellos que inician su proceso investigativo; dado que lo que se pretende con la descripción de la experiencia vivida tal como lo expresa el químico sueco J.L. Berzelius es: *“provocar la curiosidad en el espíritu del*

estudiante antes de satisfacerla”, en otras palabras incitar a vivir la experiencia más que decir, como vivirla.

Las Experiencias Vividas en el Proceso Investigativo o Creador (Pi)

Relatar la experiencia vivida a lo largo del proceso investigativo, implica en primera instancia argumentar el camino seguido como investigadora desde el surgimiento de la idea desencadenante del proceso creador hasta llegar a la creación y en segunda instancia, evocar procesos de aprendizaje compartidos de naturaleza colectiva, que coadyuvaron en el desenvolvimiento del proceso investigativo hasta la concreción o cristalización del producto final.

En este sentido, si nos referimos a la primera, es decir a la reconstrucción del proceso creador, podría decirse que ello amerita reconocer la presencia de un conjunto de procesos y mecanismos mentales básicos y superiores (Cerdeña, 2000), que hacen posible iniciar, desarrollar y culminar el PI, dada la participación de los mismos desde el momento de percibir en la realidad observable una situación discordante, que produce insatisfacción, cuestiona nuestros pensamientos y a la que se busca dar respuesta a través de ciertas estrategias mentales, que permiten configurar un esquema de acción individual para lograr encontrar las respuestas a las incógnitas que se presentan y la solución al problema percibido y planteado.

Este proceso intrínseco, individual, único y muy particular, en el que abundan factores mentales conscientes e inconscientes, se acompaña de factores extrínsecos vinculados a la Cultura del Grupo y al Genio colectivo (Moles, 1986) que además de enmarcar el PI, responden a un sistema de creencias, valores y esquemas procedimentales (Conjunto Epistémico en términos de Sánchez, 1999 y Hernández Rojas, 2000), que definen y determinan cada una de las acciones individuales y colectivas a realizar, desde el inicio hasta la culminación del PI.

De manera que, el PI involucra factores intrínsecos (procesos y mecanismos mentales) relacionados con el funcionamiento del pensamiento, llámese pensamiento creador o científico, divergente o convergente, creativo o lateral;

así como las actitudes que subsumen a dichos pensamientos que hacen posible su expresión. Ambas aptitudes y actitudes se conjugan y en conjunto, definen la personalidad creadora del investigador. Asimismo, en el PI, participan factores extrínsecos vinculados al contexto socio-cultural-epistemológico (Csc-E), al cual el investigador se suscribe y que determina el qué y el cómo abordar la realidad para producir el conocimiento. Se considera, que tanto los factores extrínsecos como los intrínsecos interactúan a lo largo de todo el PI, de tal modo, que los intrínsecos responden a las demandas de los extrínsecos y éstos últimos actúan y se expresan en conforme a los primeros. Es así como se asume, que en la percepción de una situación problemática y en las respuestas o incógnitas que surjan, subyace una perspectiva filosófica o enfoque epistemológico, el cual define y determina qué se percibe y selecciona de la realidad, las incógnitas que se generan (estilo de pensamiento) y cuál es el camino más apropiado (método), para abordar dicha realidad y producir conocimientos. (Padrón, 1992)

Ahora bien, sobre la base de las consideraciones anteriores, es evidente la presencia y participación de factores de carácter individual, relacionados con la personalidad creadora del investigador y factores de naturaleza colectiva vinculados al contexto sociocultural donde el investigador desarrolla su PI. No obstante, aun cuando tales factores no se precisan en este momento, ni se explican su vinculación al PI, dado que esto se expresa en la investigación titulada “*Un Modelo De Las Relaciones Entre Creatividad E Investigación*”; los planteamientos anteriormente desarrollados, se exponen con la finalidad de que constituyan un referente teórico para presentar a continuación, ciertas consideraciones derivadas de la experiencia personal como participante del Doctorado en Ciencias de la Educación y que a la vez muy sutilmente, argumentan el camino seguido como investigadora para llegar al producto final.

En este orden de ideas, se considera que uno de los aspectos fundamentales para todo participante doctoral, es la selección del *Área de Investigación* que oferta el programa doctoral en el cual se inscribe. La elección de un área, responde a las redes de problemas que la misma ofrece y en las cuales posiblemente se encuentre el eje temático que le interesa al participante. La experiencia personal revela, que la selección de un área de investigación, obedece más al interés personal del investigador (a) hacia algún área del conocimiento a fin

de satisfacer cierta curiosidad intelectual o alguna inquietud muy particular o porque se vincula al tema que le interesa investigar, más que al conocimiento de los objetivos y alcances del Área de Investigación. De allí, la importancia de conocer las áreas de investigación que oferta el programa doctoral, dado que en ellas se ofrecen esferas temáticas en las que se encuentran inmersos problemas (UNESR, 1995); que buscan tanto satisfacer necesidades, intereses y expectativas personales del investigador como generar conocimientos que respondan a los requerimientos y demandas del campo educativo y de la sociedad. Además se estima, que la elección de un área de investigación en el que se encuentra inmerso el tema de interés, es de suma importancia, dado que alrededor del área se reúnen un grupo de investigadores, con los cuales se compartirán espacios para la reflexión y la discusión, lo cual favorecerá y servirá de apoyo al PI que se realiza.

Otro aspecto muy vinculado a la consideración anterior, es la elección del área temática en la cual se encuentra inmersa la situación objeto de estudio, la experiencia indica que ésta es primero a la selección del área de investigación, dado que la situación que produce inquietud, cuestionamiento y al que se le busca respuesta, es una de las razones que impulsan al investigador a tener la disposición y motivación para iniciar el PI en el marco de un programa doctoral, aún cuando se desconozcan las diferentes áreas de investigación que ofrece dicho programa. Al respecto, es oportuno traer a colación lo expresado por Brezinski (1993)...” sólo se hará buena investigación en la medida en que guste el tema, que debe convertirse en objeto de propiedad del investigador. Es difícil pensar que pueda imponerse un tema de investigación a alguien” p 12. Significa entonces, que elegir un área temática sobre la cual se va investigar y que guste, es uno de los mejores estimulantes para iniciar, desarrollar y culminar con éxito el PI. Las experiencias de grandes científicos como Marie Curie, Darwin, Einstein y otros, son la mejor evidencia de que disfrutaban el área temática sobre la cual investigaban. Estos investigadores durante 20 años o más, trabajaron en la misma temática y lograron grandes descubrimientos científicos que enriquecieron la historia de la Ciencia y de la Humanidad. (Mendoza de G, 2002)

Paralelo a los dos aspectos anteriores, dado que está relacionado con la manera cómo el investigador busca el conocimiento y la vía que utiliza para

producirlo (Padrón, 1998), se encuentra otro factor fundamental en todo PI, como lo es el reconocer *la postura filosófica que orienta el estudio* y que el investigador asume para la producción o generación de nuevos conocimientos en el marco de un sistema de convicciones epistemológicas-metodológicas. El identificar y precisar la visión o perspectiva epistemológica que orienta el PI, resulta ser una de las decisiones más importantes en el marco del proceso creador; siempre y cuando se tengan los conocimientos necesarios para su elección, asunción y compromiso con seriedad, responsabilidad y afecto. Se considera, que un conocimiento amplio de las diversas posturas epistemológicas, del estilo de pensamiento que se corresponde a cada enfoque y por consiguiente el Método, (Padrón, 1998; Rivero, 2000; Árraga, 2000), constituye una estrategia eficiente y efectiva para orientar el PI conforme al estilo de pensamiento que predomina, dado que permite precisar cómo pienso, cómo resuelvo el problema y cuál es el mejor camino a seguir para resolver dicho problema. Se estima que, conocer, aprehender e internalizar, mi manera de ver el mundo (enfoque epistemológico), mi manera de pensar y dar respuesta a las incógnitas (estilo de pensamiento) y la mejor vía para producir el conocimiento (método), facilita el desarrollo y culminación del PI y garantiza la producción de conocimientos sistemáticos y socializados.

En el mismo orden de ideas, otro factor que se considera asegura el éxito del PI, es incorporarse y participar en una Línea de Investigación (LI). La experiencia vivida en la LI- Enseñanza y Aprendizaje de la Investigación (LINEA-I) a la cual me suscribo, ha sido enriquecedora, por cuanto el apoyo y acompañamiento sostenido de la línea en diversas actividades presenciales y virtuales, así como el apoyo bibliográfico que ha brindado a sus miembros activos; ha favorecido el diálogo científico y el intercambio de ideas para el establecimiento de redes de problemas, de redes teóricas y además de ello, ha contribuido a la consolidación de una cultura investigativa sobre el cual apoyarse para orientar, desarrollar y culminar con éxito la investigación. Es importante resaltar, que el participar como miembro activo de una LI, promueve la conformación y consolidación de grupos de investigación en torno a un eje temático, lo cual favorece la creación de espacios para el aprendizaje compartido, el análisis y la reflexión crítica, la revisión y valoración de experiencias investigativas y la satisfacción de necesidades investigativas y expectativas personales que permiten a su vez, la satisfacción y el logro de metas colectivas y con ello el

fortalecimiento y la expansión de la LI. Tal como acontece en la LINEA-I. a la cual me suscribo.

Aunado a lo antes expuesto, el acompañamiento permanente de un tutor a lo largo del PI, constituye uno de los factores que garantiza el desarrollo exitoso del mismo. La experiencia vivida al respecto, ha sido significativa por las siguientes razones: el tutor como investigador activo, fundador de la LI en la cual participo, comparte intereses temáticos, postura filosófica y método, lo cual facilita y promueve el intercambio de ideas, la discusión reflexiva, el diálogo científico, la duda intelectual, el análisis y la reflexión, en aspectos teóricos y metodológicos vinculados al trabajo que se realiza. Esto favorece, la consolidación de espacios académicos para el aprendizaje compartido y la apertura de nuevos espacios para desarrollar la creatividad y el espíritu científico. Por otra parte, rasgos presentes en la personalidad del tutor como: creatividad, capacidad creadora, dominio y destrezas en el campo del conocimiento, genialidad, alta calidad humana, pasión y entrega al campo de la investigación y otros más, constituyen parte de esos factores que favorecen una relación entre tutor y tutorado(a) de respeto, cordialidad, seguridad, colaboración y de apoyo intelectual, lo cual contribuye a una armonización intelectual y un rapport afectivo, fundamental para superar los obstáculos que se presentan a lo largo del PI y culminar con éxito.

Adicional a lo expuesto hasta ahora, otro aspecto fundamental para compartir respecto a las experiencias personales como participante del Doctorado, se refiere a los espacios colectivos para la reflexión, el análisis crítico, y la discusión. Los diferentes seminarios que forman parte del diseño curricular del programa de doctorado, constituye una estrategia de aprendizaje que promueve el aprendizaje cooperativo, facilita la auto evaluación del PI que se desarrolla desde la heteroevaluación, permite el reconocimiento del otro ante la diversidad epistemológica, estimula el diálogo científico para la generación de nuevas interrogantes y la búsqueda de respuestas y soluciones a las múltiples incógnitas que se presentan. Todo ello, favorece la producción o generación de nuevos conocimientos y más aún, la construcción de nuevas realidades.

Ahora bien, una vez expuestos algunos factores extrínsecos que se consideran participan y facilitan el desarrollo del PI; es oportuno señalar que la experiencia

personal revela, que aunado a la selección del Área de Investigación, y del área temática, el reconocer y valorar el estilo de pensamiento para asumir el Enfoque epistemológico que orienta el PI, el formar parte de una LI y el conseguir un buen tutor; se encuentran otros factores de naturaleza individual y particular; imprescindibles para el desarrollo exitoso del proceso creador. Algunos de estos factores son los siguientes:

Aptitudes y actitudes para la creación: el PI es una tarea ardua, de esfuerzo intelectual, que demanda tanto aptitudes y actitudes para lograr desarrollar y culminar dicho proceso. Es por ello, que ciertas habilidades básicas y superiores del pensamiento, así como ciertas actitudes, son fundamentales para el desencadenamiento del PI y el desarrollo del mismo. En tal sentido, habilidades como: capacidad de análisis y de síntesis, capacidad de razonamiento, capacidad de memorización, abducción, creatividad, uso de heurismos, metáforas, analogías, lógica y de actitudes como: perseverancia, tenacidad, motivación intrínseca y al logro, pasión y amor, dedicación y paciencia; forman parte de lo que Romo (1999) denomina el “cóctel de la creación humana”; dado que éste integra varios ingredientes cuya combinación hace posible la creación, el proceso creador, en fin el PI. Se considera, que la conjugación de dichos ingredientes y su inclusión en el PI, le facilitan al sujeto que crea o investigador, abordar la realidad, definir nuevos problemas y buscar soluciones creativas al mismo.

Tiempo de dedicación al PI: este factor es básico para llegar a término (en lapsos académicos establecidos) y con éxito al producto final. El tiempo de dedicación, hace posible no solo desarrollar y/o fortalecer habilidades y destrezas como investigador, sino también la auto confianza, la motivación intrínseca y el logro de metas planteadas. No obstante, la experiencia personal indica, que las múltiples responsabilidades personales y profesionales inciden desfavorablemente en el tiempo de dedicación al PI que se realiza; por lo que permanente se convierte en una debilidad para el desarrollo exitoso del mismo y más aún una amenaza, que en ocasiones produce bloqueos cognitivos y emocionales.

Apertura del espíritu y Libertad para investigar: se ha logrado demostrar que el desarrollo del PI, demanda del pensamiento creativo, del pensamiento

creador y de actitudes científicas y creativas. (Mendoza de G, 2004). No obstante se sostiene, que la eficiencia de tales pensamientos y la expresión de las actitudes, está determinado por lo que Moles denomina Gratuidad o libertad científica y además de ello, por lo que Brezinski (ob.cit) llama apertura del espíritu. Se estima que, para realizar con éxito el PI, se requiere de un pensamiento libre de prejuicios, independiente, dispuesto a romper esquemas rígidos, abandonar nociones imperfectas e impuestas y rechazar posiciones preestablecidas. La libertad y la apertura de espíritu, brinda la oportunidad al investigador de elegir el área temática que más le guste, valorar críticamente el estilo de pensamiento para asumir con propiedad la visión epistemológica que orienta el estudio y con ello, el método que considere más apropiado para buscar y producir el conocimiento. Se estima, que asumir con libertad y apertura del espíritu científico un PI, garantiza culminar con éxito el mismo.

Autorreflexión crítica permanente y recurrente: el desarrollar un PI trae consigo reflexionar permanente, consigo mismo como sujeto –investigador, con la tarea que se realiza y la valoración de la misma, Se presume, que auto criticarse, establecer un diálogo científico íntimo, de contradicción o ética de la negación, (Moles, 1986), de auto confrontación; favorece de acuerdo a Padrón (2000), la duda y humildad intelectual, lo cual estimula seguir reflexionando sobre lo que se investiga, continuar indagando, explorando y seguir descubriendo e inventando.

Otros factores de carácter individual, que la experiencia vivida permite afirmar que contribuyen con el desarrollo del PI se encuentran: el uso de mapas mentales, ideogramas o apuntes de notas, como estrategia para representar las ideas que surgen y representar la imaginación creadora; leer hasta agotar en lo posible toda aquella literatura vinculada al área seleccionada; estudiar y escribir todas las ideas, cadenas de pensamiento o conceptualizaciones que surjan; escuchar las críticas, pero discernir y aceptar las que realmente enriquecen la investigación; desarrollar la capacidad creadora, de intuición y de reflexión, de análisis y síntesis, deductiva y de razonamiento; fortalecer la paciencia, atreverse a ensayar sin temor a equivocarse, ser curioso e inquisitivo, jugar con las ideas, fantasear, pero también retornar a la realidad y finalmente amar el PI.

Ya para culminar esta sección, podría decirse que lo expuesto hasta ahora, son algunos de los factores que se consideran favorecen y facilitan el desarrollo del PI, los mismos surgen a partir de la experiencia como participante del programa doctoral. Sin embargo, se sostiene que dichos factores puestos al servicio del PI, garantizan el éxito del mismo y aseguran la producción de conocimientos nuevos, originales, renovadores pero eficientes. Se espera que las ideas y sentimientos expuestos, contribuyan de alguna manera a despejar en aquellos participantes que se incorporan al Programa doctoral o los cursantes de dicho programa, las dudas y hasta temores sobre el PI que inician. Lo importante ahora es reconocer los posibles factores intrínsecos y extrínsecos que favorecen el desarrollo del PI, hacer un buen uso y aplicación de ellos y disfrutar el trabajo creador, desde el inicio hasta su culminación.

Un Modelo de las Relaciones entre Creatividad e Investigación y Su Vinculación al Área Investigación –Docencia (I-D)

El producto final de todo estudio doctoral, es la elaboración de la Tesis. En tal sentido, la investigación realizada como evidencia de la culminación de dichos estudios (la cual se encuentra en proceso de valoración para su posterior presentación pública) se denomina: *Un Modelo de las relaciones entre Creatividad e Investigación* y busca explicar, qué relaciones existen entre Creatividad e Investigación, cómo y hasta que punto ambos se relacionan. Este estudio, se suscribe al área Investigación-Docencia (I-D) que oferta el Programa Doctorado de la UNESR, por las siguientes razones:

- a. El área I-D, se orienta a la formación del recurso humano necesario para la producción de conocimientos y tecnología. (UNESR, 2000). En tal sentido, con el estudio realizado, además de que se aborda una temática que forma parte de las esferas temáticas de dicha área, los productos que se generan aportan insumos teóricos aplicables a la formación de recursos humanos, específicamente a la formación de investigadores.
- b. El área I-D, está conformada por Líneas de investigación (LI), de interés la Línea enseñanza-aprendizaje de la Investigación (LINEA-I), dado que la misma, se orienta al estudio de los procesos asociados

a la acción de enseñar y aprender a investigar, como vía de solución a los problemas que dicha acción presenta. (UNESR,ob.cit). El trabajo realizado, se adscribe a esta línea, porque busca el estudio de los PI y la construcción de un modelo, para explicar el proceso de investigar con implicaciones prácticas en la formación de investigadores.

c. La Línea-I, está conformado por programas y subprogramas (para más detalle ver Pág. WEB: www.lineai.org). El estudio realizado, se incluye dentro del programa de estudio sobre los PI en cuanto hecho psicológico-cognitivo. Este programa, incluye investigaciones orientadas a la construcción de Modelos de los PI desde el punto de vista de factores psicológicos individuales como: actitudes, estados afectivos y Creatividad, entre otros y /o a la explicación de las relaciones entre los procesos cognitivos e investigativos como: estilos de pensamiento, operaciones mentales entre otros.

Estas son algunas de las razones, que permiten precisar la vinculación de la investigación realizada con el área I-D, con uno de los programas y subprogramas de la LINEA-I que apoyan dicha área y principalmente, con el propósito central del área I-D; contribuir en los procesos de formación de investigadores y en la producción de nuevos conocimientos sistemáticos y socializados. (UNESR, 2005). Es así como, el estudio Un Modelo de las relaciones entre Creatividad e Investigación se suscribe al área Investigación-Docencia.

Aportes Teóricos Derivados del Estudio

Para presentar los aportes teóricos del estudio realizado, se trae a colación lo expresado por Chacín y Briceño (1995), "El propósito final de la investigación es llegar a la creación de nuevos conocimientos o recrear el sabido" (p 27) Por consiguiente, sobre la base de lo expresado por estas investigadoras, el estudio realizado pretende modestamente además de generar nuevos conocimientos, aportar los siguientes productos:

- a. un concepto de "Creatividad", que lo distinga de otros, sin ambigüedades, acorde a su esencia o naturaleza en virtud de las diversas definiciones existentes y de su carácter polisémico y plural.
- b. un concepto de "Procesos de Investigación" que se corresponda con los aspectos contextuales en los cuales se enmarca este estudio; que permita diferenciarlo de diversidad de concepciones existentes y específicamente, precisar su alcance o proyección para esta investigación.
- c. un sistema de conceptos que permita explicar la relación y el comportamiento de los factores englobados bajo el concepto de Creatividad, en los procesos de investigación.
- d. un Modelo Teórico que explique la relación entre Creatividad y los Procesos de Investigación.
- e. pautas para el análisis de los procesos investigativos a partir de postulados teóricos universales que se deriven, de las relaciones que acontecen entre Creatividad y los procesos investigativos, y por último
- f. especificar una manera de abordar los procesos investigativos como hecho cognitivo en ámbitos académicos que respondan a postulados teóricos universales referidos a la Creatividad y su relación con los Procesos de Investigación.

Es así como, a través de estos aportes, el estudio sobre "Un modelo de las relaciones entre creatividad e Investigación" pretende contribuir con el estudio de los procesos de investigación, de la creación científica, de la Creatividad Científica; para generar impactos en los diseños curriculares e instruccionales orientados a la formación de investigadores.

Recomendaciones para Continuar Investigando en el Área I-D.

Para el desarrollo de esta sección, primero se hace referencia a algunas posibles áreas temáticas que se derivan del estudio realizado (Un Modelo de las relaciones entre Creatividad e Investigación), las cuales pretenden aportar información que contribuya a satisfacer necesidades e intereses investigativos, a participantes activos o aspirantes al programa Doctoral del Núcleo Barquisimeto. Posteriormente, se proponen algunas sugerencias orientadas al fortalecimiento del área Investigación-Docencia, que podrían ser desarrolladas por los miembros adscritos a esta Área de Investigación y a la LI Investigación-Docencia del Núcleo Barquisimeto, para su crecimiento interno y expansión hacia otras Universidades Nacionales e Internacionales.

Ahora bien, respecto a las áreas temáticas a investigar se proponen las siguientes: Epistemología de la Creatividad; Modelos teóricos para la enseñanza creativa; Cultura de la creatividad; Creatividad en el Currículo Universitario; El talento creador y la Imaginación creadora; Modelos curriculares para la formación en y sobre la creatividad; Didáctica de la creatividad; Cognición, meta cognición y creatividad; Dimensión social de la creatividad; Relación entre enfoques epistemológicos, estilo de pensamiento y creatividad; Variables cognitivas y emocionales en el proceso creador y creativo; El pensamiento científico y el pensamiento creador; Rasgos de los individuos creativos y creadores; Procesos del pensamiento creativo; Construcción del conocimiento y la participación de la creatividad; El lenguaje de la creatividad; Motivación y creatividad en la práctica educativa; Creatividad en el aula; Creatividad en los grupos de investigación; y Creatividad y la formación de investigadores

Estas áreas temáticas forman parte de la red de problemas de la LI. Investigación-Docencia y que posibilitan continuar investigando en el marco de La LI y el área Investigación-Docencia

En términos de las recomendaciones al área I-D, se sugiere:

a. Propiciar una cultura investigativa institucional, fundamentada en el reconocimiento y apoyo al capital social de la Institución y a la actividad investigativa que se realiza

b. Crear más espacios (académicos, físicos, presenciales o virtuales) para el aprendizaje individual y colectivo, la reflexión, discusión y el análisis crítico de áreas temáticas, redes de problemas, teorías de base entre otros, vinculadas al área I-D y la LI.

c. Incorporar a las Líneas de Investigación que apoyan el área I-D, investigadores activos de la UNESR y de otras Instituciones, a fin de fortalecer su crecimiento y expansión

d. Promocionar el área I-D y los productos generados, a través de publicaciones periódicas en revistas nacionales e internacionales y eventos de carácter nacional e internacional

e. Promover espacios colectivos para el diálogo científico y el aprendizaje compartido.

Hasta aquí, se ha intentado describir las experiencias personales como participante del programa de doctorado de la UNESR, Núcleo Barquisimeto. Tales experiencias, son el producto de una combinación de factores vinculados a procesos y mecanismos mentales para investigar, al espacio socio-contextual que enmarca la acción de investigar y otras, constituyen recomendaciones o propuestas para mejorar el PI y aquellos elementos contextuales, que inciden notablemente en el desarrollo exitoso de dicho proceso. Lo que se espera, es que las consideraciones y sugerencias expresadas, contribuyan de algún modo en el éxito de los procesos investigativos a nivel individual, colectivo e Institucional. De ser así, tal como lo destaca Moles (ob.cit), se estaría contribuyendo con la construcción del edificio de la Ciencia.

Referencias

- Árraga, M. (2000). *Estilos de Pensamiento y Estrategias de Aprendizaje*. Material Mimeografiado, Maracaibo.
- Brezinski, C. (1993). *El Oficio del Investigador*. Madrid: Siglo XXI

Cerda, H. (2000). *La Creatividad en la Ciencia y en la Educación*. Colección Aula Abierta. Cooperativa, Bogotá. Colombia. Editorial Magisterios.

Chacín, M. y Briceño M. (1995). *Como Generar Líneas de Investigación*. Publicaciones del decanato de Postgrado. UNESR

Chacín, M. y Padrón, J (1999). *Documento de la Línea Investigación – Docencia*. Material Mimeografiado, UNERS.

Hernández Rojas, A. (2000). *La Investigación como discurso*. Tesis Doctoral. UNESR, Caracas

Línea enseñanza-aprendizaje de la Investigación. LINEA-I. (2006) *Documentos bases de la Línea*. [Documento en Línea]. Disponible en www.lineai.entretemas.com. [Consulta: mayo 2006]

Mendoza de G, B. (2002). *La Creatividad en los Científicos*. Trabajo de Ascenso. Barquisimeto, UNESR.

Mendoza de G, B. (2004). *Creatividad y los procesos de Investigación*. Proyecto de tesis Doctoral, aprobado. UNESR.

Moles, A. (1986). *La Creación Científica*. Colección Temas de Comunicación. España. Taurus.

Padrón G., J. (1992). *Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa*. Tesis Doctoral. USR, Caracas.

Padrón G., J. (1994). *Elementos para el Análisis de la Investigación Educativa*. Revista Educación y Ciencias Humanas. Año 2. N° 3. julio-diciembre.

Padrón G., J. (1998). *La Estructura de los Procesos de Investigación*. Publicaciones del Decanato de Postgrado, Caracas. UNESR..

Padrón G., J. (2000). *Catorce consejos para un tesista*. En filosofía de la

Ciencia. Temas para seminario. CD Rom producido por la lineai. Caracas

Padrón y Chacín (1999). *Oferta Doctoral en Torno a un Programa de Investigaciones en el Área de Investigación- Docencia*. Propuesta General UNESR

Rivero, N (2000). *Enfoques Epistemológicos y Estilos de Pensamiento*. Tesis Doctoral. UNESR.

Romo, M. (1998). *Psicología de la aptitud creadora*. España: Paidós Ibérica

Sánchez, R M (2001). Actitud científica en el docente universitario del contexto de postgrado. Tesis Doctoral. Universidad Dr. Rafael Bellosillo Chacín. Maracaibo. Estado Zulia.

UNESR (2000). *Documento base de las Líneas de Investigación: la función docente y Enseñanza-aprendizaje de la Investigación*. [Documento en Línea]. Disponible: www.lineai.org. [Consulta, mayo 2006].

UNESR (2005). *Seminario de Inducción*. Programa Doctorado del Núcleo Barquisimeto. Material mimeografiado.

UNESR (1995). Revista *Notas de Investigación*. Publicaciones del Centro de Investigación en Educación y Ciencias Humanas. Año 1, N° 0- junio

¿QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO PRÁCTICO O TÉCNICO PREDOMINA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE?

Diego Durán
dduran@cantv.net

Antes de presentar la síntesis del objeto de mi investigación, quisiera expresar las vivencias que han contribuido a consolidar mi formación investigativa. En este sentido, considero importante compartir los procesos de gestación del tema a investigar y la maduración paulatina en la forma de interpretar el acto de investigar, sus procesos y fases, las decisiones y actos que se tuvieron que tomar y realizar en búsqueda de la concreción, la claridad y, finalmente, la puesta en marcha de la tesis de grado.

El Programa de Doctorado, a mi manera de ver, se presenta muy escolarizado e intenta conducir u orientar al participante en el manejo de la investigación. Los seminarios, los cursos y los trabajos independientes buscan motivar al estudiante a realizar investigación, a problematizar el tópico elegido y a encuadrarlo onto-episte-metodológicamente sin lograr conseguirlo.

En mi caso, los primeros seis intentos por abordar una temática estuvieron signados por un gran desconcierto y una no atinada percepción de la profundidad y rigor que envuelve un trabajo de investigación doctoral. Mis intentos frustrados se debían a la búsqueda incesante de bibliografía relacionada con el tópico y a la falta de decisión en cuanto al enfoque o a la postura; cada vez que realizaba revisiones documentales, se multiplicaban los enfoques y, con ello, mi capacidad de asimilar un punto de vista único para arrancar el trabajo.

Además de estos planteamientos, oía algunos comentarios de mis compañeros del programa en cuanto al método, situación que producía en mí una desesperación creciente que sólo pudo disiparse cuando, a partir de la solicitud del año sabático, comencé a leer con calma y discernimiento y, a partir de allí, obtuve la tan ansiada claridad que permitió enamorarme, por así decirlo, de la

temática que tenía que ver con la construcción del conocimiento profesional docente. De manera que, por iniciativa propia, una vez culminado los cursos del programa y a partir de la calma que produce disponer de tiempo libre, me encontré con autores como Porlán y Rivero, Lourdes Montero, Joe Kincheloe, Dewey y el extraordinario Donald Schon, y puedo decir con propiedad, que poseo cierto grado de dominio de la temática.

En este momento estoy culminando la aplicación del Método Comparativo Constante en mi trabajo de investigación, con el objeto de develar los significados que los docentes le asignan a sus actuaciones en el aula y que, junto con las observaciones realizadas, facilitará la construcción de un corpus teórico que permita interpretar cómo los docentes construyen su conocimiento profesional en la interacción didáctica.

A continuación plantearé algunas consideraciones que guardan relación con mi objeto de investigación y representan un avance sucinto de lo que presentaré en mi tesis doctoral.

Cuando en el mundo occidental comenzaron a sentirse los anuncios sobre el agotamiento del positivismo profetizado por los planteamientos críticos de la Escuela de Frankfurt en la voz, por demás autorizada de Jürgen Habermas, coreada por autores como Dewey, Adorno, Horkeiner, Bachalard y Novack, entre otros, el mundo académico tembló.

Más cercano a nuestra época, en los años setenta se inician las investigaciones de enfoque cualitativo en el ámbito de la enseñanza y se comienzan los estudios acerca del pensamiento del docente retomados recientemente en los trabajos de Clark y Peterson en 1990, y, de manera particular, en la indagación acerca de la construcción de un tipo de conocimiento situado, experiencial que se gesta en la práctica y cuyo legado permite crear un tipo de teoría que llamaremos teoría práctica.

Hoy, todavía se siente la inercia de aquel boom investigativo que con renovadas fuerzas continua en el mundo académico y ya se está reconociendo la necesidad de investigar las teorías implícitas que maneja el profesor en su práctica, como vía para incorporar en el currículo de las escuelas de educación este tipo de

conocimiento, necesario para que el futuro maestro que se está formando entienda la capacidad reconstructora del currículo que tiene el docente y el enfoque más artístico que técnico que posee la actividad áulica.

Este tipo de conocimiento pudiera interpretar la razón por la cual el currículo es permeado por el docente y amoldado según la teoría práctica que maneja, razón por la cual, en muchos casos, las propuestas educativas gubernamentales en materia curricular que le son impuestas no tienen el éxito que esperaban los planificadores educativos que las diseñaron.

Antes, en épocas cercanas al dominio instrumental de las ciencias sociales se aceptaba que el conocimiento, para ser considerado profesional debía ser racional, prospectivo, lineal y compartido por una comunidad de profesionales que integran la cultura. En consecuencia, para este enfoque, hablar de una epistemología de la práctica surgida en contextos de incertidumbre, complejos y singulares como en el caso del conocimiento práctico de los docentes representa algo más que una herejía.

Los estudios iniciados por Dewey en 1938 y más tarde recreados por Schön (1992) y otros, sostienen que el carácter normativo con que se ha querido representar el conocimiento del docente es una falacia.

Pareciera que, en el enfoque proceso-producto que busca la enseñanza eficaz, se pretende controlar la incertidumbre con la prescripción de fórmulas para abordar todas las situaciones surgidas en el contexto del aula como si estas estuvieran signadas por la singularidad y la finitud.

Al respecto Pérez Gómez (1984) señala: “sólo el conocimiento implícito en los argumentos prácticos tiene la suficiente flexibilidad y soporta el grado requerido de ambigüedad para afrontar la extraordinaria complejidad, diversidad y movilidad de la vida del aula”. (p.19)

Schön (1992) sostiene que la aplicación de un interés técnico al campo de la enseñanza no ha contribuido al logro de una mejora significativa en el ámbito de la didáctica. Demanda la necesidad que tiene el docente de indagar en su práctica concibiéndola como un arte más que como una técnica o regla. Para

él la actividad profesional de los docentes es de tipo relacional y mediacional entre los alumnos y el conocimiento y obliga al docente a construir su propia teoría práctica cuando su portafolio técnico no le es suficiente.

Esta teoría práctica es entendida como un *sistema de conocimientos, experiencias y valores de carácter, eminentemente personal, desarrollado, integrado e interrelacionado por el individuo y que le es relevante para su labor educativa* (Pestana, 2004, 34)

En consecuencia, esta teoría práctica es construida por el individuo desde mucho antes que decidiera estudiar docencia, ya que, en su vida de estudiante se construyeron creencias y prejuicios acerca del concepto del maestro, la enseñanza y la práctica en el aula. Al respecto, señala Pérez Gómez (1984) que: *la actividad de los profesores está desprovista del misterio que tiene otras profesiones a quienes no hemos observado trabajar tantas veces como lo hemos hecho con los profesores cuando hemos sido alumnos* (p.19)

En base a lo anterior, la teoría práctica no deberá entenderse como un conglomerado de conceptos con finalidades científicas de explicación, comprensión y predicción, sino como una construcción eminentemente personal, sin negar el hecho de que su génesis parte de la ideología educativa predominante, la cual, paradójicamente, permite inferir un cierto grado de semejanza entre las diferentes teorías prácticas que construyen los docentes.

En el contexto formativo del profesor, cuando el individuo participa como estudiante en una institución formadora de docentes, recibe un conjunto de informaciones, experimenta un cierto juego de habilidades y construye un conjunto de valores que se conjugan con el bagaje de creencias, preconceptos y prejuicios que trae, los cuales, al ser puestos en acción, se enfrentan a la complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de la actividad profesional y, en este intercambio se gesta un nuevo tipo de conocimiento denominado conocimiento profesional.

En suma, el conocimiento profesional abriga, no solo a los ámbitos del saber pedagógico, sino también a los ámbitos de los esquemas prácticos de enseñanza y a la justificación de su práctica. Para Elliot (1993) consiste en

teorías prácticas y marcos conceptuales que, junto con las categorizaciones de los problemas prácticos, sus interpretaciones y soluciones conforman el sustrato de acción de la práctica profesional (p. 65). En consecuencia, el conocimiento profesional docente es la expresión de la especificidad de actuación de los profesores en la práctica, sus destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a lo que constituye lo específico de ser profesor. Para Porlán y Rivero (1998) constituye *una compleja articulación entre teorías vulgares y teorías científicas, entre conocimiento enseñado, conocimiento acríticamente aprendido y conocimiento artesanal, que el docente pone en juego en su práctica*. (p.45)

Schön (1992) y Stenhouse (1987) señalan que la teoría práctica le sirve al docente de marco de referencia para la acción y es por ello que el conocimiento profesional del profesor es *más de índole experiencial que técnico* debido a que, en la singularidad de la práctica, son más las ocasiones en que el docente tiene que hacer uso de su portafolio práctico que de su portafolio técnico, ésta es la razón por la cual el docente reconstruye constantemente el currículo y se aleja de las prescripciones y normativas, en la búsqueda de la adecuación de su experiencia en el contexto de su práctica.

Ahora bien, el carácter personal en la construcción del conocimiento práctico de un docente y su dependencia del contexto en el cual se pueden presentar experiencias enriquecedoras o no, pudiera producir que la teoría práctica del docente no necesariamente contribuya con su realización personal o con el logro de la finalidad de la educación como vía en la formación de un hombre crítico y capaz de coadyuvar en la transformación social.

Nadie puede negar el hecho de que un conocimiento que en palabras de Pérez Gómez (1984) es *acumulado durante toda la vida del docente, impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante. Que nace subordinado a los intereses socioeconómicos de la época y sociedad en que se ubica el docente y que aparece saturado de mitos, prejuicios y lugares comunes no fácilmente cuestionados*" (p.116) pudiera producir efectos positivos y deseables en el desarrollo del docente, del proceso de la enseñanza o de la educación. Sin embargo, su existencia es tangible y su

presencia en todo docente es innegable y la pregunta sería *¿Está consciente el docente que posee este tipo de conocimiento? ¿Qué pasaría si el docente pudiera tomar conciencia del conocimiento o de los conocimientos que posee y pueda, a partir de esta conciencia, hacer un mayor uso de su capacidad de construcción de conocimiento desde la práctica?*

Pareciera que el meollo de la cuestión no descansa en la investigación sobre lo que el conocimiento del profesor representa, es decir, no es conocer lo que los profesores conocen, sino, que los docentes conozcan lo que ellos conocen es decir que éstos sean conocedores de lo conocido ya que en éste conocer, primero metacognitivamente y luego, reflexivamente nace la crítica de la praxis de manera consciente y también nace la oportunidad para cambiar.

En consecuencia, el reconocer la importancia del conocimiento práctico para la construcción de significados hacia una visión más compleja del mundo académico es importante y representa una condición necesaria en la búsqueda del desarrollo de la práctica del docente, pero no es suficiente. Se debe concienciar la génesis de este tipo de conocimiento como vía para cambiar esquemas mentales que nos conduzcan al mejoramiento de la propia práctica docente.

El conocimiento profesional se nutre, por un lado, de los aportes del conocimiento técnico y, por el otro, de los insumos que derivan del conocimiento práctico, del bagaje experiencial y del bagaje científico pero el predominio de lo práctico como elemento inherente a la situación áulica es evidente. El conocimiento técnico a partir de su consideración como racionalidad instrumental compartida y objetivable es considerado por algunos sectores del mundo académico como conocimiento profesional, en detrimento del conocimiento práctico al cual se le considera no profesional debido a que, al no ser compartido ni divulgado, no existe cultura al respecto. Existe epistemología de las ciencias de la educación pero la epistemología de la práctica se está construyendo a partir de los trabajos de Schön y otros.

Si se concibe el conocimiento profesional desde el planteamiento técnico se estaría diciendo que éste se produce en forma objetiva y validado empíricamente, que resulta externa e independiente del propio docente, de

manera que el docente al darle un uso meramente instrumental para resolver problemas predeterminados se convierte en un técnico con un radio de acción muy limitado.

Visto de esta manera se estaría produciendo un peligroso reduccionismo del término “práctica” al subordinarlo a una mera conceptualización instrumental que estaría justificando la separación entre teoría y práctica y dejando en manos de los “expertos” la responsabilidad de investigar la realidad del docente en la búsqueda de nuevas prescripciones para que luego, el docente las aplique, es decir, irónicamente *la cotidianidad áulica ya estaría develada*.

Referencias

- Elliot, J. (1990). *La Investigación Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (1984). *El Pensamiento del Profesor: Vínculo entre teoría y Práctica*. Simposio sobre Teoría y Práctica de la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid: Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.
- Pestana, N. (2004). La Teoría Práctica del Profesor, punto de partida para la orientación pedagógica en la formación docente. *Revista Educere*. No. 26. julio-Agosto. Mérida. Venezuela.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores. Una Propuesta Formativa en el área de Ciencias*. Sevilla: Díada Editorial.
- Schön, D (1992). *La Formación de profesionales reflexivas. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós / MEC
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza*. (Selec. De 5. Redduce y D. Hopkins) Madrid: Morata

EL RETO DE LA INTEGRACIÓN DE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA PROMOCIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL “SIMÓN RODRÍGUEZ”

Pier Ángelo Boffelli Verri
pierboffelli@hotmail.com

De la colección de **PAPELES JPG**
en <http://padron.entretemas.com.ve>

Coincidir con un grupo de profesionales calificados que manifiestan inquietudes semejantes sobre la problemática educativa, específicamente la referida a la investigación y la docencia, ampliar la visión que se pueda tener sobre la temática, tener la posibilidad de profundizar a través del conocimiento de los diferentes paradigmas en el abordaje de las ciencias sociales, discutir, desaprender, intercambiar ideas, fundamentar la crítica, construir espacios para la reflexión sobre el ejercicio de la profesión docente, adquirir mayor conciencia del inacabamiento, de la relatividad y sobre todo tener la oportunidad de conocer personas comprometidas dispuestas a compartir, no sólo conocimientos sino también sus sueños, la amistad y la esperanza de que si es posible mejorar, son algunas de las palabras con las cuales quiero significar la experiencia vivida durante el proceso investigativo como cursante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” del Núcleo Barquisimeto .

Debo admitir que al principio me resultó algo complicado, parafraseando al gran amigo Efraín Márquez “por no leer paradigmáticamente”, pero que gracias a ese compartir académico y amistoso con facilitadores y compañeros, al acompañamiento con que conté durante todo este proceso pude conocer otras maneras de concebir la investigación y asumir una postura crítica y fundamentada ante cada una de ellas.

Fue en ese compartir Epistemológico y Académico de Seminarios y Métodos de Investigación donde emergieron muchas preguntas que dieron forma a este papel de trabajo que hoy les presento como: El Reto de la Integración de

La integración de la docencia, la investigación y la promoción social constituye el gran reto de las universidades formadoras de docentes en nuestro país, esta meta tiene mayor significación en los actuales momentos debido a los cambios que se están generando en el sistema educativo venezolano en el cual el currículo se concibe desde la perspectiva constructorista de aprendizajes por proyectos que contemplan la participación de los actores sociales: docentes, estudiantes padres y representantes dentro de un proceso dinámico, integrado, comprometido, con un impacto social que vincula a la educación con la vida misma de los sujetos y que valora los saberes populares que éstos poseen. Un proyecto educativo que brinde respuestas a la sociedad, contribuyendo en la solución de sus problemas.

La Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” desde su creación ha venido planteándose un modelo de formación de docentes que integre tres roles fundamentales: Docencia, Investigación y Promoción Social. lo cual nos conduce a inferir que la filosofía de esta casa de estudios, inspirada en las ideas de ese gran maestro de Bolívar, se anticipó en el tiempo, definiendo el perfil de un educador: Crítico, reflexivo, dinámico, creativo, indagador, participativo y con compromiso social.

Sin embargo el gran dilema y al mismo tiempo la motivación para este trabajo es precisamente ¿cómo lograr la formación de ese docente que entiende que su función no es solo “dar clases”?, ¿cómo lograr integrar esos tres roles (docencia, investigación y promoción social), ¿cómo hacer para que la investigación no siga viéndose como un requisito académico de demostración de dominio de técnicas y procedimientos investigativo?; no es fácil dar una respuesta a estas interrogantes, pero para adentrarnos en la discusión podríamos empezar parafraseando a Freire (1996) quien señala que no se trata de ver a la investigación y la “extensión” como añadidos a la función de ser docentes, sino como inherentes a ella, integradas en una sola, con lo cual podríamos decir que los tres roles se encuentran interrelacionados en una práctica educativa que se nutre en el día a día de la información proveniente del contexto social de los actores; para que los aprendizajes tengan una significación en el mismo.

Para la formación de ese docente, investigador, promotor; el currículo es uno de los elementos a considerar, como lo refiere Stenhouse (1998): ...”el currículo es el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en su juicio y no en el de otros, por lo que puede decirse que la pretensión del currículo es traducir las ideas educativas en acciones educativas” (Pág. 58), no se trata entonces de concebir el currículo como un paquete preestablecido de cursos, con una orientación técnica de la educación que suministra textos a los estudiantes y guiones a los profesores, por lo que debe decirse que del enfoque que se le dé al currículo dependerá también la formación de ese docente investigador, en el cual , como lo destaca Carr y Kemmis (1988) la teoría y la práctica se construyen mutuamente, de manera diferente a como ha sido concebida, en donde la primera determina a la segunda.

Pero al concebir el currículo en esa dialéctica teórico-práctica se requiere también de un docente reflexivo, en formación permanente, abierto al cambio y en una constante búsqueda; un docente que hace de su clase un espacio para el diálogo para el intercambio de ideas y no un monólogo discursivo en el cual se pretende transferir los conocimientos como únicas verdades, limitando toda posibilidad de participación, de cuestionamiento, de crítica, fundamentales para la formación de ese docente creativo, dinámico y comprometido.

Al vincular estos temas con la integración de la docencia, la investigación y la promoción social, es necesario entonces recalcar la importancia que tiene el proceso de enseñanza de la investigación que parte de un análisis de aspectos como la perspectiva epistemológica que tiene el docente sobre el currículo y por ende, sobre su práctica; además de considerar también dentro esta discusión el paradigma que ha orientado el desarrollo de la investigación en las Universidades del país.

Al reconocer la trayectoria que ha orientado el desarrollo de las investigaciones en nuestras universidades, Villarroel (1995) destaca la hegemonía del paradigma Positivista del siglo XIX propuesto por Comte, Mill, Durkheim; entre otros, quienes plantearon la unificación de las ciencias, utilizando el mismo método de las ciencias naturales para las ciencias sociales. Este enfoque filosófico asumía los objetos sociales investigados de la misma

manera como eran investigados los objetos físicos, considerando los hechos completamente independientes al observador, y al conocimiento producto del método científico de investigación, como un puro reflejo objetivo del orden de la realidad dada; limitándose a procedimientos de comprobación o a la verificación de teorías.

La influencia del paradigma positivista en las universidades ha sido limitante en la formación de ese docente investigador promotor; por un lado debido a que impide conocer otras maneras de abordar la investigación dentro de las ciencias sociales, y por otro, porque encausa el proceso de investigación de una forma preestablecida, a través del seguimiento de una serie de pasos que han originado cierto mecanicismo y consecuente reproducción en serie de trabajos de investigación, “Bajo una concepción curricular de la investigación como requisito demostrativo de una serie de competencias” (Padrón 2001)

Es preciso también destacar dentro de este estudio que opuesto al paradigma positivista surgió otra posición que reacciona de manera crítica rechazando los postulados del positivismo, sobre todo el que plantea la unidad de las ciencias naturales y sociales; por considerar que el ser humano no es un objeto, este paradigma, conocido con los nombres de sociocrítico, ideológico emancipatorio, está representado por filósofos como Horkheimer, Feyerabend, Marcuse, Adorno y Habermas, quienes conformaron la Escuela de Frankfurt, retomando las ideas de Marx en la formulación de una teoría crítica de la sociedad.

El paradigma sociocrítico de la investigación presenta una ontología realista crítica y una epistemología subjetiva que establece una interacción entre el investigador y lo que se investiga, con una dimensión ideológica y una metodología dialógica y transformativa, cuyo ideal es la emancipación a través de la participación de los actores, de allí surgió mi interés por emprender una investigación desde este paradigma; en primer lugar por que el mismo no se conforma con el análisis y la interpretación de la realidad, sino que persigue su transformación; en segundo lugar porque este paradigma coincide con los principios de la Universidad “Simón Rodríguez” sobre todo en lo que refiere a formación de docentes comprometidos, críticos y reflexivos.

Es así como, participante de la línea Investigación-Docencia del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNESR, Núcleo Barquisimeto, donde el tema de la integración de estas dos funciones involucra profundizar en la forma cómo se enseña a investigar, he iniciado el proyecto de tesis referido a “La Enseñanza de la Investigación desde la Perspectiva de la Investigación Acción” escogiendo como escenario el Núcleo San Carlos, donde un grupo de facilitadores y participantes emprendimos un proceso crítico y reflexivo sobre el problema de la investigación en la Universidad, planteándonos como propósito: Propiciar la crítica y la reflexividad entre facilitadores y participantes, a través de un proceso dialógico, sobre la práctica educativa en la enseñanza de la investigación, asumiendo el enfoque epistemológico de la Investigación-Acción, para generar acciones que permitan conocer otras maneras de abordar el proceso de investigación con una visión humana, sociocrítica e interpretativa de la ciencia que valore la filosofía de la cotidianidad de los actores sociales, y traspase las fronteras del salón de clase, contribuyendo en la formación del docente-investigador y promotor social a través de la autocrítica, la participación y el compromiso social, así como fomentar el desarrollo de investigaciones desde otras perspectivas paradigmáticas que generen un impacto social y contribuyan a mejorar situaciones problemáticas que en los espacios educativos o comunitarios se presenten.

Además del análisis de los referentes teóricos de esta investigación, constituidos por la teoría crítica, la teoría de la acción comunicativa de Habermas, la teoría crítica de la enseñanza de Carr y Kemmis, se pretende generar una teoría sustantiva, emergida de los significados que le dan los sujetos, en este caso facilitadores y participantes, al proceso de investigación, teoría que será contrastada desde las percepciones de los investigadores, para facilitar la construcción de un plan en función de las necesidades emergidas en el análisis de las categorías, que permitirá asumir la investigación desde una concepción más humana de la ciencia, valorando la cotidianidad de los sujetos y fomentando en el docente una actitud crítica, motivación para participar y el compromiso social.

Sin duda alguna, como bien lo establece el paradigma que sustenta la investigación, no se pretende con este estudio agotar el tema, puesto que aún cuando se registrarán cambios favorables los mismos van a propiciar el

surgimiento de un nuevo ciclo, quizás con una visión distinta a la que teníamos al principio, pero con otro grupo que seguirá aportando ideas y significados diferentes a lo establecido, he allí la riqueza de investigar sin prescripciones.

Referencias

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.

Freire, P. (1996) *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus.

Martínez M., M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.

Padrón, J. (2001). *La estructura de los procesos de investigación*. Caracas: Ediciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Simón Rodríguez.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Editorial Morata.

Villarroel, C. (1995). *El Currículo y la formación del Investigador*. En Briceño M. Chacín M (Comps). Caracas: Ediciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Simón Rodríguez.

APORTES TEÓRICOS-PRÁCTICOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DENTRO DE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA QUE ACCIONE LA CRÍTICA Y LA REFLEXIÓN

Yelitza Casanova Ríos
yaimara76@hotmail.com

Antes de abordar la temática de la investigación desarrollada, quisiera compartir algunas de mis experiencias, durante el proceso investigativo, en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Barquisimeto. En este sentido, puedo decir que promovió la internalización de aprendizajes significativos que trascienden el aprendizaje individual, al permitir establecer lazos de amistad y relaciones socioafectivas, sin dejar de lado la crítica y la reflexión, en cooperación con los compañeros de estudio. Por otra parte, es propicia la ocasión para destacar que los estudios realizados, en cada uno de los seminarios cursados, facilitó espacios colectivos para el intercambio de ideas, discutir aportes teóricos y su vinculación con la práctica educativa, planteamientos necesarios para ir concretando el proyecto de investigación, desde el inicio del programa doctoral.

En términos del apoyo de la figura del tutor, quiero resaltar algunos rasgos sobresalientes de mi tutora: una alta calidad humana y académica, intachable labor educativa, pasión y entrega durante el trabajo investigativo, visible capacidad creadora; estos atributos los he identificado durante el transitar del proceso investigativo, a través del apoyo intelectual para superar los obstáculos que pudiesen afectar la culminación de la tesis doctoral. Igualmente, la empatía entre tutora y tutorada favoreció el trabajo intelectual porque promovió lazos de amistad, fundamentados en un diálogo abierto, que desencadenó sentimientos de responsabilidad compartida, sentido de pertenencia.

El investigador, cuando se incorpora a la acción, lleva en su estructura cognoscitiva una serie de esquemas de pensamiento, que servirán de base para realizar un análisis reflexivo sobre la realidad social y los elementos que confluyen en ella. Por consiguiente en este estudio la investigadora sufrió modificaciones, dentro de su práctica educativa al vivenciar situaciones de aprendizaje caracterizadas por la participación activa, la dinámica interior en cuanto a la cohesión grupal, el reconocimiento de su propia existencia y al sentido de pertenencia como grupo cooperativo. En tal sentido deseo compartir mi proceso humano como autora de la presente investigación, realizada en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Cabimas, Estado Zulia.

La investigación en desarrollo está orientada a la búsqueda de nuevas formas de abordar el aprendizaje en el aula de clases, bajo un enfoque teórico-práctico del constructivismo social. Los actores sociales que participan en este estudio, son estudiantes de la carrera de Educación Integral, concretamente los inscritos en las asignaturas: Estrategias y Recursos para el aprendizaje y Práctica Docente Simulada en el Laboratorio; las dos profesoras de las referidas asignaturas, y la Investigadora.

Para desarrollar el estudio, sobre el aprendizaje cooperativo en el aula, se seleccionó el método de la investigación-acción; inicialmente fue difícil por cuanto mi formación académica, predominantemente está influenciada por un enfoque totalmente cuantitativo, en donde la realidad estudiada es estática, se busca explicar lo que ocurre y la comprobación de resultados. Al abordar la naturaleza de la realidad que se investiga, en este caso relativista, sujeta a una multiplicidad de factores sobre todo afectivos que influyen en el estudio del aprendizaje cooperativo, los actores sociales son claves para promover los cambios y transformaciones, producto de la participación, la cohesión grupal, el diálogo, el consenso y el intercambio de ideas para concretar la visión que garantiza la producción de conocimientos sistemáticos y socializados. La realidad estudiada apoya el concepto de interdependencia positiva durante el trabajo en aula de clase, permite el análisis, la reflexión crítica y la valoración del esfuerzo colectivo, en la consecución de metas comunes dentro de un grupo social con vida propia, intereses, necesidades y exigencias que van configurando su propia cultura.

Uno de los obstáculos fue precisamente el tener que romper con esa visión reduccionista de la realidad y enfrentar esa multiplicidad de acontecimientos cambiantes y variados que se viven en el aula de clases. Esto resultó una tarea muy exigente pero fascinante pues me transformó totalmente convirtiéndome en una persona más humana, consustanciada con quienes participaron en la investigación y con una disposición a colaborar para enfrentar y resolver los problemas de tipo académico que se vivencian en el aula. Por otra parte, esta experiencia permitió replantear una perspectiva cognitiva que contemple planes, intenciones, interés sociales y correspondencias afectivas, necesarias para abordar el aprendizaje, en mi caso particular, facilitó integrar la reflexión y el trabajo intelectual en las experiencias académicas que se realizaron en el aula.

Atreverse a enfrentar un proceso de transformación en la forma de abordar el aprendizaje en el aula, requiere de dos elementos fundamentales: la acción y la reflexión; pero en forma cooperativa. De esta manera el docente aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los estudiantes, la reconstrucción de su conocimiento experiencial y la reflexión del trabajo en el aula por medio de la autoevaluación.

La modalidad del aprendizaje cooperativo me permitió incursionar en un proceso misterioso que se realizó dentro de mí; es decir, vivencí un goce espiritual, sentimental y plácido, que me ayudó a reconocer y valorizar aquellas potencialidades que poseían los estudiantes. Realmente viví el proceso investigativo como un torrente inagotable de experiencias académicas en el aula, que revivieron inmediatamente las entrañas más profundas de mi profesión docente, iluminándola, avivándola y fortaleciéndola.

En este sentido, el contacto directo con el grupo acción favoreció el sentimiento de responsabilidad compartida en las sesiones de clases dentro de las asignaturas Estrategias y Recursos para el Aprendizaje y Práctica Docente Simulada en el Laboratorio, pues el sólo hecho de pensar que iba a formar parte de la realidad a estudiar como una actora social dinámica y participativa, provocó en mí una fuerza para seguir trabajando consecutivamente.

Una de las experiencias que más me sorprendió, puesto que en ningún momento pensé que pudiera pasar, fue que me convertí en una buena observadora, hoy día puedo decir que veo más allá de lo que miro. Adicionalmente, algo que me pareció grandioso fue lograr alcanzar el “Rapport”; es decir, la empatía con el grupo acción, de manera de familiarizarme con ellos, poder obtener la información sin ocultamiento alguno y trabajar mancomunadamente por un mismo fin, en este caso ampliar el campo de experiencia de los estudiantes a través de la potencialización del trabajo en equipo, lo cual aumenta las habilidades comunicativas al momento de reconocer los puntos de vista de los demás, en forma socializada; además de estar consciente que todo grupo de aprendizaje, para que sea exitoso, no sólo requiere de dar o recibir ayuda, pues lo verdaderamente importante es estar consciente de comunicarlo y el esfuerzo de verbalizarlo.

Una vez explicitado el proceso humano vivenciado hasta el momento, conviene referir, algunos aspectos relacionados con las teorías que lo sustentaron; dentro de ellas se hizo referencia principalmente a la perspectiva cognitiva en el proceso de aprendizaje, entendida como un proceso activo en virtud del cual se da sentido o se comprende al mundo (Morales, Huici, Moya y Otros, 1999); la investigación en desarrollo permite encontrar conexiones que ayudan a construir conocimientos basados en la organización y reestructuración de percepciones y pensamientos que tienen lugar en el interior del estudiante, en base a la experiencia de las personas (Dimensión contextualizada) y los conceptos (Dimensión cognitiva). Así mismo, se incluye el aprendizaje cooperativo, situación de aprendizaje donde los participantes establecen metas que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros. (Díaz y Hernández, 1999). En este caso particular el aprendizaje cooperativo, como una forma de trabajo en el aula, permite abrir espacios de discusión y cohesión grupal, necesarios para la reflexión y la acción educativa del docente.

Desde esta visión teórica, la investigación-acción favorece los procesos de cambios y la mejora de la práctica educativa (Elliott, 1993). En el caso de la presente investigación, contribuye a mejorar las prácticas sociales de manera vivencial (Buendía, Colás y Hernández, 1998), a través del Modelo seleccionado, siguiendo el proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión.

Ante estos planteamientos, todas las actividades y acciones académicas llevadas a cabo en este estudio, permitieron derivar los siguientes aportes teóricos: El aprendizaje en el aula desde la perspectiva crítica y reflexiva está apoyado en mecanismos interpsicológicos en situaciones interactivas, donde el docente se dedica a ser mediador de experiencias de aprendizaje dentro de un proceso que contempla dos etapas: una que toma conciencia de sus propios procesos cognoscitivos, atendiendo a la naturaleza del contenido que se comunica y la otra, a la ayuda que recibe del docente en su rol de mediador de experiencias de aprendizaje; es decir, la persona que actúa sobre el ambiente, para integrar a los grupos a su práctica educativa social (Morenza, 1998). Así pues facilita al profesor reflexionar sobre las apreciaciones tácitas que subyacen en su propio juicio sobre el proceso de “aprender a aprender”.

Otro de los aportes teóricos fue el aprendizaje cooperativo en el contexto de la práctica educativa en el aula, ya que privilegia el concepto de interdependencia positiva que involucra a cada uno de los miembros de un equipo, donde cada uno aporta su talento. Por consiguiente los conocimientos que se generan, no son el resultado de la repetición de saberes; sino que implican una actividad de reconstrucción de los contenidos académicos, a través del diálogo y la discusión. El diálogo permite la exploración libre y creativa, y la discusión busca la mejor perspectiva para respaldar las decisiones que se deben tomar, en el entendido que el aprendizaje en el aula no es un acto meramente individual, sino que es el resultado de los procesos de interacción social.

Referencias

Buendía, Colás y Hernández (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: Mc.Graw – Hill.

Díaz y Hernández, (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc.Graw-Hill Interamericana.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Gimeno S. y Pérez G., (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.

Morales, Huici, Moya y Otros (1999). *Psicología social*. España: Mc.Graw – Hill Interamericana.

Morenza, L. (1998). *Bases teóricas del aprendizaje*. Perú: Asociación Mundial de Educación Especial.