



LINEAMIENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS QUE ORIENTEN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Báez, Ernestina^(p) (Instituto Pedagógico Rural “El Macabo” UPEL, Venezuela, ebaz66@yahoo.es)

Resumen

El sistema educativo venezolano vigente demanda como objetivo prioritario la formación de un docente investigador, en el cual se cultive la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del docente. Esta investigación tuvo como objetivo generar lineamientos teórico-prácticos que orienten el proceso de formación del docente como actor crítico, reflexivo de su práctica pedagógica. El estudio ha tomado como soporte la Teoría de Acción de Argyris y Schön (Teoría Explícita y Teoría en Uso), la Teoría Crítica de la Enseñanza de Carr y Kemmis, así como La Teoría Social Comunicativa de Haberman. La investigación se abordó desde una perspectiva humanística, constructivista, interpretativa y crítica. El método implementado fue el de la develación y reconstrucción de la Teoría en Uso conjuntamente con el Método de Teoría Fundamentada, la cual lleva consigo dos estrategias fundamentales como es el método comparativo constante (MCC) y el muestreo teórico, utilizados en combinación para esta investigación con la Escalera de la Inferencia como instrumento heurístico de análisis. La recolección de la información se hizo a través de la entrevista en profundidad. Los resultados evidencian un modelo de formación docente adscrito a un enfoque académico - tecnista que trae como consecuencia una formación asociada a factores pedagógicos y de aprendizajes desfavorecedores del desarrollo de competencias investigativas. En tal sentido se sugiere un conjunto de lineamientos teórico-prácticos que orienten la formación de un docente con competencias investigativas, enmarcados dentro de procesos pedagógicos y curriculares propios de los planteamientos asumidos por el enfoque reflexivo-constructivista-emancipador.

Palabras Claves: formación docente, rol investigador, docente - investigador, desempeño docente, praxis pedagógica.

Abstract

The Venezuelan educative system effective demand like high-priority objective the formation of an educational investigator, in which the capacity of permanent reflection in the action and on the action is cultivated, to obtain the creative transformation of the educative act and the conditions that limit the learning, to the time that stimulates the own professional development of the educational one. This investigation had like objective to generate lineamientos theoretical-practical that they orient the development of investigativas competitions in the educational ones in process of initial formation like critical actor, reflective of its pedagogical practice. The study has taken as it has supported the Theory of Action of Argyris and Schön (Theory Specifies and Theory in Use), the Critical Theory of the Education of Carr and Kemmis, as well as the Communicative Social Theory from Haberman. The investigation was approached from humanistic, constructivista, interpretativa and critical a perspective. The implemented method was the one of the develación and reconstruction of the Theory in Use jointly with the Method of Based Theory, which takes with himself two fundamental strategies as it is



the constant comparative method (MCC) and the theoretical sampling, used in combination for this investigation with the Stairs of the Inference like heuristic instrument of analysis. The harvesting of the information became through the interview in depth. The results demonstrate a model of educational formation assigned to an academic approach - tecnicista that brings like consequence a formation associated to pedagogical factors and of desfavorecidos learnings of the development of investigativas competitions. In such sense a set of theoretical-practical lineamientos is suggested that they orient the formation of an educational one with investigativas competitions, framed within own pedagogical and curricular processes of the expositions assumed by the reflective-constructivista-emancipador approach.

Key words: educational formation, investigating, educational roll - investigator, pedagogical educational performance, praxis.

1.- INTRODUCCIÓN

La diversidad y las nuevas formas de organizar el conocimiento, el ritmo veloz de su producción, la pluralidad de la ciencia y la complejidad de los nuevos saberes ya no permiten que la transmisión de conocimientos se haga como se venía haciendo tradicionalmente, por lo tanto se hace necesario llevar a cabo cambios para lograr una enseñanza más integral, compartida y transdisciplinaria (García 1998).

Esta tendencia de la sociedad del conocimiento, requiere la formación de un docente orientado hacia la persona que aprende, con competencias investigativas, que le permitan convertirse en un guía hacia el desarrollo de habilidades para la búsqueda de nuevos conocimientos; dirigido a favorecer inquietudes, descubrir capacidades, promover actitudes, a fin de formar un docente investigador crítico de su práctica pedagógica.

Por ello, el desarrollo de competencias investigativas durante la formación inicial del docente debe ser concebida como un proceso que permita generar un conjunto de experiencias guiadas y orientadas, en las cuales el estudiante descubre, construye conocimiento y desarrolla las habilidades propias del quehacer investigativo, hace uso de ellas a conciencia y con objetivos definidos, selecciona las destrezas pertinentes a cada situación y hace más eficiente su labor (Hurtado de Barrera 2000).

Asumir esta concepción en la formación inicial del docente, implica considerar los factores asociados a la misma, los cuales exigen una nueva forma de entender y administrar el currículo por parte de los institutos de formación docente.

En atención a lo planteado, el presente artículo tiene como propósito ofrecer un conjunto de lineamientos teórico-práctico que orienten el desarrollo de competencias investigativas durante el proceso de formación inicial del docente.



2. FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE.

El término formación posee un carácter eminentemente histórico de auto configuración propia del hombre como ser temporal, a su vez, es un proceso asumido conscientemente que va más allá de la adquisición de habilidades y destrezas, pues incluye el cultivo de una aptitud de los aprendizajes y del conocimiento.

En el caso de la formación inicial del docente, la misma, se sale de las aulas, debido al conjunto de actividades que debe cumplir el educador, teniendo presente el fortalecimiento de la identidad nacional, la pertinencia entre sus acciones y modo de pensar, la sensibilidad, la innovación y creatividad. En otras palabras, la preparación del docente debe estar comprometida y vinculada con el modelo educativo de la nación.

Para Chávez (1995), Rivas (1997) e Imbernón (1994), la formación docente puede ser considerada como un proceso de adquisición de competencias, las cuales son concebidas como atribuciones, facultad, en definitiva, potencialidades que el trabajo de la docencia aporta para el dominio de su trabajo profesional. Del mismo modo, las competencias están referidas a las personas, a la forma como el docente corresponde a las exigencias que plantea su puesto de trabajo.

En otras palabras, la formación docente esta dada por el vínculo entre lo profesional, lo académico y los conocimientos pedagógicos, adquiridos por el futuro educador. Estos tres aspectos constituirán las habilidades profesionales, las cuales conducen el centro de integración entre la teoría y la práctica; dicha formación lo conduce a un proceso de auto - socio construcción de la personalidad y del propio pensamiento, el cual se nutre del conocimiento de la realidad; es decir, la formación docente se lleva a cabo a través de procesos de debates, intercambios de experiencias que dan lugar a teorizaciones de nuevos conocimientos que van a mejorar dicha práctica.

En concordancia, la concepción de la meta formativa de las competencias que requiere un profesional de la docencia está dada en buscar la integración entre lo profesional y el desempeño, cumpliendo de tal manera con la misión educativa que conduce al desarrollo de habilidades y destrezas tanto en lo personal como en lo profesional del futuro docente.

Para tal fin, las instituciones encargadas de la formación docente deben proporcionar una preparación en función de los conocimientos académicos y pedagógicos, representados por diversos saberes, discriminados en saber racional, el cual involucra lo procesal referido a la conexión aplicación y construcción del “como” aplicar los conocimientos adquiridos. Lo fáctico, entendido como una capacitación de conceptos, objetos, estados de cosas y situaciones, en otras palabras, responde al “que” del conocimiento. Por último considerar la fundamentación, la cual sirve para la



profundización, explicación, complementación, ampliación y sistematización del conocimiento, dando respuesta al “Por qué”.

Todos estos elementos constituyen la aplicación de los saberes adquiridos por un docente durante su proceso de formación inicial, expresados en sus competencias personales y profesionales. Las mismas le permitirán desarrollar las actividades no solamente en el contexto del aula, sino en el campo de la investigación, vinculando de alguna manera la escuela y la comunidad bajo una perspectiva ideológica, pertinencia teórica-práctica y capacidad intelectual adecuada a su formación.

Por otra parte, Merieu, (1992), Encarta, (2005) y Pérez Esclarín, (1995), argumentan que la formación del docente debe conducir al adiestramiento de una actitud crítica y reflexiva enmarcada en un hacer consciente y cuestionador sobre su práctica, con meta consolidable y alcanzable. Este proceso de convertirse en sujeto de su propia formación, incidirá en la transformación de su desempeño y de la calidad de la educación.

De tal manera que el docente, no sea un solo dador de clase, sino que debe mostrar actitudes de imaginación, autocrítica y de creatividad, ante el alumno en el desenvolvimiento de su desempeño. Al respecto Pérez (1998) plantea que: “hay que convertir al futuro docente en el sujeto de su formación-transformación, si se quiere que no sean meros dadores de clase y programas” (p.40).

Para poder cumplir con tal fin, los institutos formadores de formadores deben promover la valoración y el respeto hacia la experiencia propia del formador y del formado como una ocasión privilegiada de aprender.

Enfoques teóricos presentes en la Formación Inicial del Docente

En el proceso de formación inicial del docente subyacen concepciones que influyen de una manera determinante en los distintos enfoques de dicha formación. Tales concepciones determinan las características de los procesos de formación del profesorado, las características de la estructura y organización curricular y en consecuencia, de los métodos y recursos instruccionales. Tanner y Tanner (1980) enumeran tres enfoques para la formación docente:

- a) Enfoque conductista, el cual percibe al futuro docente como un técnico y orienta su preparación hacia los aspectos moleculares del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Basándose en objetivos medievales, siguiendo un modelo conformado por un conjunto de competencias y actuaciones, cuya característica primordial es el entrenamiento de docentes para la consecución efectiva de productos educacionales.



- b) Enfoque humanista, se basa en una concepción curricular de experiencias que define como función de la educación la vida afectiva y la realización personal, para ello el futuro docente debe estar dotado de motivación y recursos internos para promover un ambiente educacional agradable.
- c) Enfoque desarrollista, entiende la formación docente como el proceso que facilita la obtención de altos niveles de entendimiento y práctica innovadora a través de la reflexión y la investigación. Este enfoque se basa en concepciones curriculares progresistas y orienta la formación del docente hacia habilidades del pensamiento crítico y reconstrucción social.

Cada uno de estos enfoques ha aportado su contribución al mejor entendimiento y desarrollo de los diseños de la formación docente. El enfoque humanista y el enfoque desarrollista hacen énfasis en objetivos más significativos para la formación docente y prevén experiencias más humanas. El enfoque conductista, aun cuando restringe a mínimas competencias la formación del docente, define su mejor contribución con los procedimientos y modelos que permiten una mayor claridad en la formulación de objetivos y mecanismos de medición.

De esta manera permite al mismo tiempo la determinación de los logros, con los cuales se pueden hacer reajustes necesarios durante y después de los procesos educativos.

Por otra parte, la presente investigación analiza la formación docente bajo a algunas teorías tales como la de Dowrrkatino (1952), Fonkeckerph (1954) y Bugelski (1974), quienes expresan su opinión con respecto a uno de los enfoques presentes en la formación docente, centrado en la Teoría de la Enseñanza, la cual indica que la misma debe basarse en las condiciones profesionales, como posibilidades que se le ofrecen a la enseñanza desde el punto de vista de conocimiento, habilidades y actitudes para que el futuro educador pueda conducir y orientar el aprendizaje.

Esas competencias se interpretan como aptitudes, capacidad, habilidad o idoneidad del educador para su formación. Tomando en consideración que la enseñanza es un arte, donde se requiere la demostración de condiciones profesionales para el disfrute de su ejercicio, creando los requisitos fundamentales del aprendizaje.

En otras palabras, el Enfoque Teórico de la Enseñanza encierra un conjunto de condiciones académicas sustentadas en dominios y conocimientos que proporcionan libertades al educando para orientación y condición del aprendizaje, las cuales son llevadas por él al entorno escolar.

Sin embargo, este enfoque tiende a ser limitado, pues sólo está orientado a la conducción del aprendizaje dejando a un lado los grandes cambios y transformaciones que se vienen dando en materia de educación, donde se requiere de un docente con una formación acorde a las exigencias y



necesidades del país, con un dominio de la didáctica, la gerencia instruccional, el manejo grupal y el conocimiento de la informática (Crosby (1995).

Por su parte, Shaftel (1992), plantea que aunado al conocimiento de la teoría y práctica de la enseñanza y del aprendizaje, es fundamental el dominio de otro idioma, el marco legal del nivel en el que debe desempeñarse la relación con el sector productivo en concordancia con las demandas de la globalización, entre otros aspectos indispensables que debe poseer un profesional de la docencia para el siglo XXI.

García (1993), Taylor (1978) y Spelling (1981), Rosas (1993), Resolución 1 (1995), hablan de un segundo enfoque, de la formación docente centrada en la escuela, bajo una visión progresista reconstructivista, el cual viene dado por la concepción de considerar que el desarrollo del currículo es tarea de todo educador, sumado a los procesos de reflexión sobre la práctica educativa, lograda a través de la investigación sobre la misma. Al respecto Carr, (1989), expresa que “los educadores se forman haciendo desarrollo curricular, lo que implica necesariamente, una labor investigadora”, (p.137).

Este tipo de enfoque se centra en una perspectiva práctica, cuyo supuesto se basa en considerar a la enseñanza en una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto.

La formación inicial del docente se fundamenta prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado.

Es importante destacar que la orientación práctica ha sufrido importantes evoluciones a lo largo del tiempo, diferenciándose dos corrientes bien distintas: el enfoque tradicional apoyado casi exclusivamente en la experiencia práctica y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva.

En el primer enfoque Stones y Morris (1972), Kirk (1986), Zeichner (1990) y Elliott (1989) identifican esta perspectiva cultural en la formación del docente como la responsable, junto con la perspectiva academicista, durante muchos años, de la forma de ver al docente, acorde con el status social de dicha actividad profesional. En esta perspectiva se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, donde el conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado, el cual se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz. Al respecto Zeichner (1990) plantea: “La relación maestro-aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al



novicio el conocimiento cultural que posee el buen profesor. El futuro profesional es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento” ,(p. 18).

De modo parecido, Elliott (1989) mantiene que esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula, aislado del resto de los compañeros profesionales.

Este conocimiento saturado de vicios y obstáculos epistemológicos de los saberes de opinión inducidos y conformados por las presiones explícitas de la cultura e ideología dominante, nace subordinado a los intereses socio económicos de cada época y sociedad, adaptado a las exigencias del contexto sobre la escuela, sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica, reproduciendo fácilmente, en su pensamiento y en su quehacer, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica.

Las consecuencias originadas en el desempeño docente por el enfoque tradicional en la formación del mismo, así como las críticas generalizadas a la racionalidad técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, surge la necesidad de replantear el conocimiento profesional a través del desarrollo de una nueva epistemología de la práctica docente, que situé los problemas técnicos dentro del marco de la investigación reflexiva. De esta forma se da lugar al enfoque reflexivo sobre la práctica.

Este enfoque considera la importancia de plantear desde el principio de la formación docente a la reflexión, como un proceso crítico de revisión de la acción, que implica una conversación interna, conciente y meditada sobre una situación problemática concreta, y no como un mero proceso psicológico individual, Schön (1983).

Debido a la importancia de los supuestos posteriores conviene clarificar el concepto de reflexión, el cual implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

Kemmis (1985) afirma que:

La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción) (p. 148-149).



Para comprender mejor este importante componente en la formación del docente Schön (1983) distingue tres conceptos diferentes que se incluyen en el término más amplio del pensamiento práctico: el primero tiene que ver con el Conocimiento en la acción (conocimiento técnico o solución de problema según Habermas), es el componente inteligente que orienta toda actividad humana, manifestada en el saber hacer. Es decir, en toda acción inteligente, hay un tipo de conocimiento, aunque este conocimiento sea fruto de la experiencia y de la reflexión pasada, el mismo se haya consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. Saber hacer y saber explicar lo que el individuo hace y el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa en forma competente, son en realidad, dos capacidades intelectuales distintas (Argyris, Putnam, y Smith 1985).

El segundo término está referido a la Reflexión en o durante la acción (deliberación práctica para Habermas), este proceso consiste en un intercambio vivo de acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. En otras palabras, es un proceso de reflexión que no tiene las condiciones de la parsimonia, sistematicidad y distanciamiento que requiere el análisis racional, pero con la riqueza de la inmediatez, de la captación viva de las múltiples variables intervinientes y la grandeza de la improvisación y creación, al poder responder de forma nueva a las imperiosas demandas del medio.

Según Carr (1989), la reflexión en la acción implica reflexionar sobre el conocimiento en la acción. Es el proceso mediante el cual aquel conocimiento implícito, dado por supuestos, se vuelve explícito, se examina críticamente, se formula y comprueba a través de las acciones futuras. En este sentido, la reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica ocurren simultáneamente.

El tercer término se refiere a la Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, (reflexión crítica según Habermas) puede considerarse como el análisis que realiza el ser humano a posterior sobre las características y procesos de su propia acción. Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada. En esta reflexión, el práctico, liberado de las constricciones, demandas y urgencias de la propia situación práctica, puede aplicar en forma reposada y sistemática sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis a la comprensión y valoración de la reconstrucción de su práctica.

Esta modalidad de formación está acompañada por una serie de elementos como son: a) los círculos de calidad, b) planificación por proyecto, c) uso de la investigación acción, d) las auditorías participativas, e) autoanálisis de la escuela. Todas estas estrategias apoyan la formación de un



profesional reflexivo, crítico e investigativo, capacitado para enfrentarse con las complejidades, incertidumbres y problemas de la escuela.

En esta perspectiva se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de formación docente.

El futuro egresado es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como el contexto en que la enseñanza tiene lugar (Gimeno y Pérez 1992).

Es importante destacar que el proceso de formación inicial del docente debe ser el espacio propicio para la capacitación y preparación de un profesional de la enseñanza con competencias para investigar y reflexionar sobre su práctica pedagógica, acción que le permitirá desempeñarse eficazmente en su futuro ambiente de trabajo.

En relación con este aspecto, Imbernon (1998) expone: “la formación inicial en concreto, ha de preparar al futuro profesor en el papel profesional autónomo, cooperativo e investigador y por lo tanto ha de vincularse con los Programas de Investigación Escolar y de Formación Permanente del Profesorado”, (p.137). En tal sentido, las instituciones formadoras de docentes tienen la responsabilidad de propiciar verdaderos procesos de cambios en el aprendizaje de estos profesionales. En consecuencia, deben despojarse de viejos enfoques y abrir espacios a la nueva realidad social, donde toma especial relevancia la parte humana del hombre, sus intereses, motivaciones, necesidades; en fin, concebir al hombre como ser integral; esto le permitirá desarrollar sus potencialidades para luego ponerlas al servicio de la profesión.

En este mismo orden de ideas, Pérez Esclarín (1995), señala que:

Una genuina propuesta formativa debe orientarse a formar la identidad y personalidad del educador, a propiciarle herramientas y actitudes que le permitan y muevan a seguir aprendiendo siempre, y lo capacite para ser un profesional de la docencia capaz de promover el deseo y las habilidades de aprender de sus alumnos.
(p.24).

Desde este punto de vista, la formación inicial, en su grado más evolucionado, ha de estar más encaminada hacia programas de investigación escolar que al mismo tiempo, transformen (formen) al profesor (sus esquemas de actuación, modelos, entre otros), el contexto escolar (aprendizaje de los



alumnos, dinámica de clase, entre otros), y el contexto científico (teoría de la enseñanza, proyectos curriculares, entre otros) (García J., García F. Martín y Porlán 1991).

La formación inicial, en concreto, ha de preparar al futuro profesor en el papel de profesional autónomo, cooperativo e investigador y, por tanto, ha de vincularse con los programas de investigación escolar y de formación permanente, (Imbernón 1998).

Vinculación Teoría – Práctica en las Tendencias de Formación Docente.

Al analizar la historia pedagógica se detectan tendencias diferentes en la formación docente, las cuales se sustentan en orientaciones conceptuales bajo un marco epistemológico, social, psicológico y pedagógico, que desencadenan, a su vez, procesos formativos diferentes, y una relación teoría – práctica de acuerdo a cada tendencia. Vogliotti, Macchirola, Nicoletti y Morales 2003, explican dichas tendencias de la siguiente manera :

Tendencia de formación docente tecnicista.

A nivel de las políticas globales, en la década de los años 60, prevalece la relación educación – trabajo, desde el supuesto desarrollista que sostiene: “a mayor producción, mayor desarrollo”. Predominaron las corrientes denominadas del “desarrollo” y del “capital humano” , que ponían el énfasis en los aspectos cuantitativos de los sistemas educacionales. La mirada se dirigió hacia cómo crecen, cómo se distribuyen social y regionalmente, cual es su eficiencia interna (rendimiento cuantitativo) y cual es su eficiencia externa (adecuación y tipo de egresados a las necesidades de mano de obra)” (Paviglianiti, 1993).

Las tendencias teóricas marcaron en este sentido la necesidad de una especialización, para formar sujetos eficientes, prácticos y productivos; el modelo de formación docente tecnicista aparecía como el instrumento principal, dado que sus fundamentos filosófico-epistemológicos y científicos, basados en enfoques positivistas, conductistas y sistemáticos, garantizaban la consecución del ideal antropológico.

Las consecuencias de estas políticas educativas en la formación docente se evidencian sobre todo en sus efectos de “vaciamiento” de información académica en los procesos educativos y en una práctica educativa fuertemente prescripta, lo que otorga a los procesos formativos de los educadores una perspectiva decididamente directa.



El marco contextual anterior está basado en la concepción tecno-burocrática del currículo. Técnico, por su estructura de racionalidad. El currículo como instrumento de desarrollo económico y de control social, tecnifica el proceso educativo bajo los supuestos de eficiencia y eficacia. El problema central es buscar los mejores medios para lograr los objetivos eficazmente. La racionalidad técnica se manifiesta en la separación entre planificación y ejecución curricular: la planificación es asunto de expertos académicos y la ejecución, tarea de los docentes. Esto separa teoría y práctica, pensamiento y acción. (Martínez Bonafé, 1991).

Este modelo curricular prescribe la práctica del docente, desprofesionaliza su labor, atomiza el proceso de enseñanza y desconoce la complejidad de la vida del aula.

Perfil Formativo

Esta concepción tecnicista es coherente con un enfoque profesionalista tecnocrático del docente, centrado en el manejo de técnicas, normas y conocimientos instrumentales que garantizan la eficacia en el logro de objetivos y la aplicación de diseños instructivos ajenos.

De acuerdo a esta concepción, formar docentes es convertirlos en técnicos eficaces. La formación docente se organiza siguiendo una secuencia lineal que comienza con el conocimiento científico básico, luego el conocimiento aplicado y finalmente el desarrollo de competencias profesionales. La práctica se sitúa al final del currículo, concebida como aplicación de normas y técnicas derivadas de la investigación científica. Esto habla de un modelo deductivo-aplicacionista de actuación, donde teoría y práctica se separan y se inmovilizan mutuamente. Sólo se requiere la teoría que justifique la acción y sólo se reconoce la acción que realice el ideal de la teoría (Parra y Pasillas, 1991).

Tendencia constructivista en la formación docente

A fines de la década del 70 y comienzos de los años 80 van emergiendo perspectivas alternativas de formación. Configurándose a partir de marcos teóricos-metodológicos de corte cualitativo; estas alternativas proponen abarcar los aspectos subjetivos y no manifiestos del comportamiento del hombre en los procesos educativos en general y, por ende, en el proceso formativo de los docentes. Entre ellas, adquiere una particular relevancia una perspectiva denominada “constructivista” por su concepción acerca del conocimiento y por el proceso que realizan los sujetos para su aprobación.

Se caracteriza por una fuerte fundamentación psicológica. Constituye un intento claro de subsumir la práctica educativa a la aplicación de la psicología. Sin embargo, esta tendencia, desde los



comienzos de su implementación hasta la actualidad, observa variaciones significativas en relación a los pilares teóricos que le sirven de fundamento.

La aplicación del marco teórico referencial de esta línea pedagógica, contribuye a resignificar la importancia del contenido; esto es, de los objetivos de conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a atribuir al educador su perfil como enseñante, dado que su función ya no es sólo la creación de contextos situacionales para que el alumno construya sus conocimientos (como se sostenía en la etapa anterior), sino que debe “orientar y guiar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque, de forma progresiva, a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales” (Coll, 1990: p. 442) y no sólo las nociones operativas.

Concepción de Currículo

Las interpretaciones constructivistas acerca del currículo son tributarias del modelo mediacional de investigación didáctica, el que hace hincapié en los procesos cognitivos que median entre las actividades instructivas y los resultados de aprendizaje. El estudio del desarrollo evolutivo del sujeto y de sus procesos de aprendizaje se convierten en el eje de la investigación y de la formación docente, ya que constituyen el punto de partida para determinar los procesos de enseñanza. El currículo es concebido como conjunto de experiencias de aprendizaje que tienen los alumnos bajo la responsabilidad de la escuela.

Desde esta perspectiva, el rol docente consiste en apoyar o acompañar el desarrollo del niño, creando un ambiente que movilice las estructuras cognitivas de pensamiento y respete su diversidad.

La formación docente consiste en la vivencia de experiencias semejantes a las que se provocarán en el alumno en la escuela. Se trata que reaprenda el objeto a enseñar recorriendo el mismo camino que habrá de recorrer el alumno, asegurando la coherencia entre los principios constructivistas y la formación. Se homologa el contexto de formación y el contexto de aprendizaje en el aula, enfrentando al docente con situaciones semejantes a las que enfrentará con sus alumnos. El dispositivo privilegiado para este tipo de formación es el taller como modalidad pedagógica de aprender-haciendo, aprender-vivenciando.

Tendencia crítico-reflexiva en la formación docente

Esta tercera tendencia se conoce como crítico-reflexiva, en alusión a su implicancia especulativa en pos de innovaciones, modificaciones o transformaciones a través de la práctica educativa. En la tendencia crítico-reflexiva, pueden identificarse, al menos, tres perspectivas en la formación:



a) Una que mantiene como principio central la conjunción investigación-acción bajo expresiones como “profesores como investigadores en la acción” (Stenhouse, 1998; Elliot, 2000; Schön, 1987).

b) Otra que considera la reflexión acerca de las prácticas colectivas desarrolladas durante los procesos de formación y utiliza el grupo como dispositivo central. (Ezcurra, De Lella y Krotch 1990; González Cuberes, 1991; entre otros).

d) Y una tercera, que, además de considerar la dimensión gnoseológica de los procesos formativos, reconoce la dimensión política de los actos educativos desde un propósito emancipatorio y se propone un proceso de formación que apunta a la constitución de profesores como prácticos reflexivos. (Carr y Kemmis, 1988; Listón y Zeichner, 1993) o “profesores como intelectuales transformativos” (Giroux, 1990).

El elemento que une a estos tres enfoques en la formación, es la estrecha interrelación entre la teoría y la práctica que se vinculan con la reflexión acerca del hacer docente y su modificación a partir de ella, en una relación dialéctica que supone también una reconceptualización permanente. Tanto la teoría como la práctica son componentes necesarios del conocimiento por cuanto los sujetos no pueden conocer separadamente de su acción, de su vivencia como tampoco pueden accionar sin reflexión.

Concepción de Currículo y Docente

El pensamiento crítico generó una concepción de currículo emancipador e investigador, el cual parte de la reflexión de la práctica actuando con autonomía y visión transformadora del quehacer educativo.

3. DOCENTE INVESTIGADOR

Hablar del docente implica asumir la concepción de un educador de acuerdo a las innovaciones ocurridas en educación, donde se plantea al docente como investigador de su práctica, bajo un enfoque reflexivo, con el propósito de operar cambios positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, Lloverá, (1998), Porlán y Martín (1999), Ministerio de Educación Cultura y Deporte a través del Curriculum Básico Nacional (1997), Porlán y Carr (1995), y Pitto de Ferioli (2000), plantean una concepción del nuevo docente como agente mediador activo, entre el alumno y el proceso de aprendizaje, promoviendo, además, una comunicación dialógica en el aula, desarrollando procesos de interacción efectivos, donde se proponen contenidos didácticos a partir de los intereses y



necesidades del educando, operacionalizando esa teoría, en bloques más accesibles al niño (transposición didáctica).

En otras palabras, se refiere al docente que estimula y motiva a aprender, se interesa por el grupo y promueve ambiente de trabajo cooperativo, donde el respeto de las individualidades y las opiniones de los demás es primordial, realza los valores de honestidad, libertad, igualdad y compañerismo, diagnóstica situaciones, reflexiona críticamente sobre su labor docente y el desarrollo general de la clase, con el objeto de buscar soluciones adecuadas a problemas que se puedan presentar.

Asimismo, está en una búsqueda constante de conocimientos profundos sobre situaciones que favorezcan el aprendizaje, así como la utilización de nuevas estrategias, técnicas y recursos, pues considera la innovación como un incentivo en el proceso. Estimula en los individuos el espíritu de superación, promoviendo habilidades y destrezas que faciliten su inserción como ente activo en su propio contexto.

En concordancia a lo expuesto, Aguerrebere (2002), Florez (2001), Gimeno y Pérez (2000), Porlán y Martín (1999) y Gispert (2000); refiere a un docente investigador como modelador de contenidos curriculares, el cual posea una capacidad de actuación autónoma, que lo posibilite a investigar sobre la situación real del aula, basándose en las diferencias individuales y ritmo de aprendizaje de sus alumnos y, en consecuencia, planear y desarrollar una práctica pedagógica efectiva, tomando en cuenta los intereses del grupo, con el objeto de medir aprendizajes pertinentes que satisfagan sus necesidades, considerando las teorías existentes y generando nuevas, de acuerdo a su realidad contextual.

Para poder cumplir con los requerimientos descritos anteriormente se requiere formar un docentes con competencias investigativas; entendiéndose por competencias al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica.

En otras palabras, se requiere de una formación docente que contenga un proceso de aprendizaje, el cual permita desarrollar en el futuro egresado habilidades investigativas para observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información, reflexionar y escribir acerca de su propia práctica como educador. Es importante destacar que la acción educativa es un proceso vivencial en un recorrido cíclico a manera de espiral, que abarca las dimensiones referidas a lugares, objetos, actores y actividades.



Al respecto Muñoz, Quintero y Munevar (2001), plantean cuatro competencias que deben ser fomentadas durante el proceso de formación, las mismas están relacionadas con: Competencias para preguntar, competencias observacionales, competencias analíticas y competencias escriturales.

Igualmente, debe poseer competencias bien definidas en el campo profesional orientadas hacia la búsqueda de procesos de aprendizajes estimulantes, esto amerita ejecutar el currículum partiendo de los conocimientos previos de sus alumnos y de su propia cultura, reflexionando sobre su acción constantemente para transformar su práctica pedagógica; estas cualidades están representadas por la competencia reflexiva propuesta por Schön (1983 – 1992).

En atención a lo planteado Habermas (1965 - 1986) considera que sólo desde una epistemología donde se reconozca la dialéctica establecida entre los intereses llamados subjetivos y el conocimiento pretendidamente objetivo, se podrá dar fe de un conocimiento que emancipe el pensamiento rutinario dominante, en la perspectiva de generar un pensamiento reflexivo y autónomo capaz de gobernar tanto los procesos colectivos profesionales de construcción conceptual, como aquellos colectivos desarrollados en la cotidianidad.

4. LINEAMIENTOS TEÓRICAS – PRÁCTICA QUE ORIENTEN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE.

Al relacionar los hallazgos obtenidos en esta investigación se identificaron aspectos relevantes como los siguientes:

1. La formación del docente investigador está asociada a factores que tienen vinculación con los procesos pedagógicos y los procesos curriculares.
2. Los procesos pedagógicos están relacionados con una eficiente preparación del docente que administra la cátedra de investigación, y con el seguimiento de los procesos académico.
3. La eficiente preparación del docente facilitará la construcción de una visión donde la investigación y una adecuada administración del currículum favorecen el aprendizaje.
4. Administrar adecuadamente el currículum implica asumir el proceso de investigación como un acto creativo, reflexivo y flexible, fomentando la misma como una actitud de vida.
5. El seguimiento de los procesos académicos se evidencia a través de la selección adecuada del personal académico, los acompañamientos pedagógicos y la creación de condiciones de enseñanza favorables.
6. Los procesos curriculares están asociados con la transdisciplinariedad de la investigación dentro del plan de estudio.



7. La transdisciplinariedad de la investigación esta asociada a una interdisciplinariedad de cátedra, organización de contenidos y a la concepción de la investigación como eje transversal de la formación docente.

De la consideración de estos hallazgos se parte para establecer los lineamientos teóricos – prácticos que permitan la orientación del proceso de formación del futuro docente investigador de su práctica pedagógica.

La formación del futuro docente, desde la perspectiva del desarrollo de competencias adecuadas para investigar, promueve el fomento de la capacidad permanente y creativa de aprender, el desarrollo de actitudes indagatorias y críticas, el dominio del método científico, y la capacidad para solucionar problemas, acompañados del cultivo de valores éticos y sociales como parte integral de la concepción humanista.

En este sentido, la formación de docentes investigadores se visualiza como consecuencia de los múltiples factores asociados al proceso pedagógico, factores que direccionan la manera como se asumen y se administran los procesos de investigación dentro del plan de estudio de la carrera. Y factores asociados al proceso curricular, caracterizados por los procedimientos técnicos implícitos en la enseñanza de la investigación en la formación docente.

Procesos Pedagógicos

Eficiente preparación del docente.

Para poder hacer efectiva la enseñanza científica que se requiere, es necesario contar con profesionales de la docencia que posean una visión integradora del conocimiento, no sólo para que promueva experiencias significativas para sus alumnos en el área temática correspondiente, sino también para que contribuya a potenciar el trabajo investigativo a partir de un profundo conocimiento de los procesos metodológicos (Hurtado de Barrera 2000).

En otras palabras, la formación del docente investigador exige a los formadores una alta preparación académica en el área, conocedor de las formas y modalidades de investigación, actualizado en cuanto a lo que es investigar, métodos, instrumentos y técnicas de análisis. Estos elementos develan su capacitación recibida y conocimientos que posee del área, ambos enriquecidos con su experiencia. En este estudio, se entiende por experiencia a la aplicación coherente y pertinente de los conocimientos metodológicos en procesos de investigación educativa, desempeño en asesorías o tutorías de trabajos de investigación, así como la publicación de material generado de dicha experiencia.



Por lo anteriormente planteado se hace necesario que todo profesor en metodología sea un investigador activo, cuyos hallazgos le permitan mejorar e enriquecer su actividad académica. A su vez modelar e inspirar ante sus estudiantes una actitud, aptitud y entusiasmo por la investigación y el pensamiento crítico, dando como resultado una **percepción favorable hacia la investigación**, evidenciado a través de su dominio conceptual, y procedimental del área, teniendo un conocimiento pleno de lo que desea enseñar, situación que suele inspirar, en el estudiante, confianza y respeto en el campo profesional y personal.

En tal sentido, un docente que forme docentes investigadores requiere poseer un conocimiento profundo en metodología de la investigación, evidenciado a través de la aplicación de la misma en diversas formas de investigar, en la búsqueda de ofrecer alternativas que respondan a los intereses, necesidades, expectativas de los actores fundamentales del proceso educativo.

Otro aspecto importante es el desempeño en asesorías o tutorías de trabajos de investigación, pues, le permite al docente enriquecerse con el proceso vivido y forma de abordar la investigación, generando nuevos conocimientos y a su vez desarrollar mecanismos didácticos y estrategias que contribuyan a mejorar la relación tutorial, con el propósito de optimizar el proceso investigativo en el futuro docente.

Por otra parte, la percepción favorable hacia la investigación está asociada a una **planificación y administración adecuada del currículo**, donde se asuma la enseñanza de la investigación como un proceso creativo, reflexivo y flexible, el cual lleve inmerso el fomento de la investigación como una actitud de vida. La formación del docente investigador se define como un proceso creativo, sustentado en lo cotidiano, en la experiencia, en la producción de ideas originales e innovadoras, contextualizado con la realidad educativa para la cual se está formando el docente, sin imposiciones metodológicas, pero orientado por proyectos investigativo, que propicien la selección colectiva, libre y consciente del objeto de estudio en los participantes.

Este proceso se sustenta en la reflexión y meta-reflexión, pues existe una mutua relación entre teoría y práctica, cobrando relevancia la reflexión sobre la práctica. Tanto la teoría como la práctica son elementos indispensables del conocimiento por tanto el ser humano no puede conocer separadamente su acción, de su vivencia, como tampoco puede accionar sin reflexión. Al respecto Schön (1987) plantea que el profesor se comporta como un práctico reflexivo, reaccionando ante los complejos, inciertos y cambiantes problemas de la práctica, a su vez distingue tres componentes fundamentales: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.



En otras palabras, se trata de formar un profesional de la docencia capaz de ejercer su rol con autonomía, entendiendo la autonomía como el saber reflexionar en y sobre la práctica, para identificar los modelos y supuestos implícitos en ella, analizándolos críticamente con el propósito de sugerir cambios que modifiquen su práctica.

Además, se hace necesario que el proceso de formación del docente investigador sea vista como flexible, donde la investigación sea entendida y fomentada como un proceso nunca acabado, cíclico o recursivo, el cual requiere de una constante revisión durante todo el proceso a fin de ir incorporando los cambios y ajustes necesarios. Esta flexibilidad también está dada por las distintas posibilidades para abordar libremente las diversas concepciones teóricas y metodológicas que tiene la investigación.

Asumir esta concepción de investigación en la formación del docente implica **concebirla como una actitud de vida**, pues la investigación está presente en todo lo que realiza el ser humano, partiendo de la realidad; por tanto, el futuro docente debe estar preparado para cuestionarla, problematizarla, indagarla y generar acciones para transformarla. Todos estos aspectos contribuyen a **crear condiciones de aprendizaje favorable** para el participante.

Seguimiento de los procesos académicos:

En atención al análisis realizado se puede decir que el seguimiento de los procesos académicos está representado por la atención continua y sistemática del proceso de formación docente a través de la orientación, coordinación y supervisión del mismo con el fin de optimizar la enseñanza de la investigación y a su vez garantizar un aprendizaje significativo en los participantes.

En este sentido, cada institución formadora de formadores debe generar sus propias políticas de manera clara y entendibles así como los lineamientos de seguimiento académico, con el propósito de mantener una vigilancia permanente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en correspondencia con una administración adecuada del currículo por parte de los profesores que desarrollan la cátedra.

Dicho seguimiento se orienta en primer lugar a la **selección adecuada del personal docente que administra las asignaturas del área de investigación**, pues los mismos deben reunir ciertos requisitos tales como:

1. Ser un investigador activo, es decir, que constantemente esté aplicando sus conocimientos de metodología en procesos investigativos metodológicamente pertinentes con la problemática educativa, dándole una experiencia significativa en el área.
2. Poseer un dominio conceptual, procedimental y actitudinal en metodología de la investigación. **Conceptual** porque debe tener un conocimiento teórico extensivo, profundo y actualizado



sobre aspectos relativos al área. **Procedimental** implica poseer la capacidad de transferir su conocimiento teórico a la práctica de manera operativa, aplicado en la realización de investigaciones. Este dominio tiene que ver con el saber hacer investigación **Actitudinal** pues debe modelar una disposición favorable hacia la investigación, en otras palabras debe gustarle la investigación y concebirla como una actitud de vida, como una herramienta dispensable para la labor docente.

3. Poseer una ética investigativa evidenciada en todas sus acciones personales y profesionales.

En segundo lugar, el seguimiento garantiza el **acompañamiento pedagógico**, representado por la asistencia, orientación y preparación académica del docente por parte de la universidad.

En función a lo planteado en los párrafos anteriores, se hace necesario, en atención al análisis de los hallazgos encontrados, **generar condiciones de enseñanza favorable para la investigación**, caracterizada por un clima de confianza que genere un espacio de conocimiento compartido y de comprensión mutua entre docentes y participantes, haciendo énfasis en la negociación abierta y permanente, enriquecido constantemente por las aportaciones de los diferentes participantes, según sus posibilidades y competencias.

Para cumplir con este requerimiento, el docente formador facilita, en un contexto de comprensión, sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin imponer sus propias representaciones sino a través de un proceso dialéctico de común acuerdo y compromiso, fomentándose la participación de todos. Además utiliza instrumentos didácticos que enriquezcan el debate y promuevan la reflexión sobre sus mismas interacciones y visualicen sus consecuencias para el conocimiento y para la acción en el futuro docente.

La enseñanza debe estar dirigida al desarrollo de competencias investigativas en el participante, las cuales se definen como el conjunto de elementos integrados de conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para realizar una actividad investigativa de manera autónoma, reflexiva, adecuada y oportuna en cualquier contexto. En otras palabras, se asume la enseñanza investigativa como un proceso holístico e integrado y no como un conjunto de estrategias metodológicas solamente. Se requiere que el docente haga uso de técnicas y estrategias que propicien la participación y el aprendizaje a través de la experiencia, desarrollando destrezas dirigidas hacia la creatividad, criticidad, disciplina, constancia, amplitud de criterio, solución de problema, reflexión entre otros.

Esto amerita de una reorientación de la concepción de lo que es la formación de docentes investigadores, pues ser investigador implica aprender un proceso y no un contenido, por consiguiente, la enseñanza debe estar dirigida a probar las condiciones favorables que permitan el

cumplimiento de lo descrito anteriormente. Lo planteado valida el eslogan de la Línea Aprendizaje Organizacional, a investigar se aprende investigando con otro, (1986).

Seguidamente se presenta un esquema que ilustra de manera grafica lo explicado anteriormente.

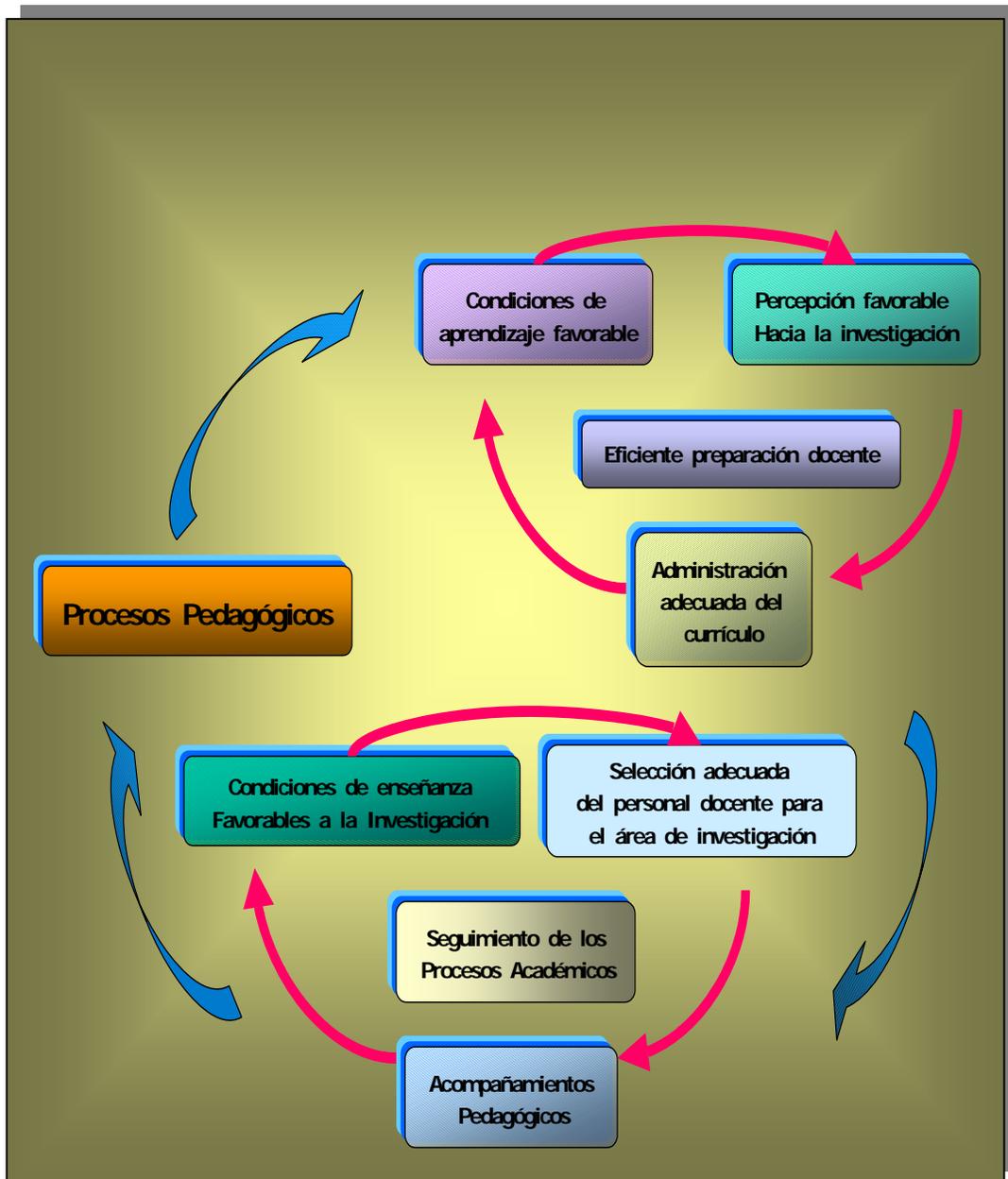




Grafico 8. Lineamientos que orientan los Procesos Pedagógicos en la formación del docente investigador.

Proceso Curricular

Transdisciplinariedad de la investigación

Al hacer referencia a la Transdisciplinariedad de la investigación dentro de la formación docente se aspira superar lo difícil que es entender la investigación como proceso, significa, además, que los actores transformen sus esquemas cognitivos que les permita penetrar las diferentes disciplinas, generando una unidad nueva, teniendo en cuenta la acción simultánea de la realidad circundante. En otras palabras, se pretende integrar, adecuadamente, desorden y organización a través de la comprensión del mundo presente, dando lugar a una nueva cosmovisión de los procesos investigativos con una actitud abierta, crítica, flexible y reflexiva hacia el mismo.

Concebir la formación del docente como investigador bajo esta concepción, requiere, necesariamente, asumir la investigación como el elemento integrador de los contenidos curriculares dentro del plan de estudio de la carrera, donde los contenidos investigativos deben estar presentes en todo el desarrollo del currículo en forma secuencial y de complejidad creciente, pasando a ser un elemento de preocupación principal dentro de la formación docente. Al cumplir esta función, la investigación se convierte en un **eje transversal**, donde se integren, al mismo tiempo, los contenidos pedagógicos, contenidos de la especialidad y de la realidad escolar. Para ello, es indispensable tener una estructura curricular práctica, activa – participativa, complementada con actividades de reflexión, que le permitan al futuro docente, en formación, relacionar e integrar sus proyectos de investigación con los contenidos de las distintas asignaturas que conforman el plan de estudio de su carrera.

La Transdisciplinariedad de la investigación encierra dentro de sus preceptos la Transversalidad de la misma, pues la formación de docentes con competencias investigativas se ha convertido en una prioridad educativa y, como tal, debe tratarse, desarrollándose una pedagogía global, crítica y emancipadora, donde la línea transversal (La investigación) se enfoque a dar respuesta a problemáticas relevantes interrelacionadas con la realidad educativa. Significa un cambio de orientación, de mirada metodológica y de finalidades educativas, ya que la investigación pasaría a ser una herramienta para aproximar un currículo a la vida.

Es importante resaltar que al ser considerada la investigación como un eje transversal dentro del currículo no sólo se estaría involucrando el desarrollo teórico – práctico de lo que implican los procesos investigativos en la resolución de problemas educativos y sociales de gran actualidad, sino



que, fundamentalmente, se estarían generando actitudes de respeto y valoración hacia la investigación, las cuales serían consideradas como una acción humana y actitud de vida.

Otro elemento implícito en la Transdisciplinariedad es la **interdisciplinariedad de cátedra**: Significa relacionar los contenidos de las distintas asignaturas con la investigación. Sin embargo, hay que tener claro que esta relación es de tipo horizontal entre las distintas asignaturas, es decir, aportaran los contenidos conceptuales referentes a la investigación, y otras se convertirán en escenarios de aplicación de la práctica pedagógica desde abordajes metodológicos diferentes. Esta manera de proceder implica una **revisión y organización de los contenidos** de las asignaturas del área de investigación en atención a su pertinencia y complejidad dentro del plan de estudio.

Finalmente, se podría decir que la Transdisciplinariedad trasciende lo explicado hasta el momento, pues, es concebir la investigación dentro del currículo de formación docente en forma diacrónica y sincrónica involucrando diferentes áreas y asignaturas, comprometiendo incluso aquellas asignaturas y áreas poco relacionadas entre sí, manifestándose no únicamente en el tratamiento y desarrollo de contenidos conceptuales diversos, sino a su vez promoviendo la aplicación procedimental y actitudinal de los mismos, favoreciendo no sólo la adquisición de información y significado relevantes, sino también el desarrollo de estructuras de pensamiento y de acción.

Ubicación de los contenidos de Investigación en las asignaturas del plan de estudio

El análisis efectuado en el presente estudio arrojó la necesidad de realizar una revisión profunda de la estructura curricular de la carrera docente, donde las asignaturas incorporen contenidos propios de la investigación, a partir del primer (1er) semestre de la formación, y a su vez se vinculen directamente con los cursos propios del área de investigación, pues, es indispensable que el participante cultive y madure un conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal de investigación en las distintas áreas de estudio, lo cual le servirá de soporte sustantivo y referencial durante el desarrollo de las asignaturas de investigación.

Esta madurez cognitiva, a su vez, le permitirá, al participante, centrarse efectivamente en aquellas áreas temáticas que han ocasionado en él interés, inquietudes, dudas y expectativas, pasando a convertirse en elementos motivadores de ser investigados. Además, de acuerdo a los hallazgos encontrados, se evidenció una debilidad preponderante en los alumnos como es la deficiencia en competencias comunicativas específicamente aquellas vinculadas con la comprensión lectora y 75

producción escrita, por lo que esta debe ser atendida en todas las asignaturas del plan de estudio de la carrera.

Es importante destacar que para desarrollar competencias investigativas se requiere la consolidación de otras competencias más específicas tales como: preguntar, observar, analizar, interpretar, comprender y realizar producciones escritas, entre otras, las cuales son fundamentales al momento de investigar, por lo que es indispensable asumir una estructura curricular que contribuya a desarrollar tales competencias al inicio de la carrera, siendo necesario para ello la conformación de un plan de estudio que albergue las asignaturas dentro del plan de estudio de tal manera que el futuro docente logre consolidar, a lo largo de su formación, competencias comunicativas e investigativas, pues, se requiere de un profesional de la docencia que implemente activamente la investigación en su práctica pedagógica y a su vez tenga la capacidad para expresar y dar a conocer sus hallazgos.

Lo descrito en los párrafos anteriores se ilustra a continuación en el siguiente gráfico.

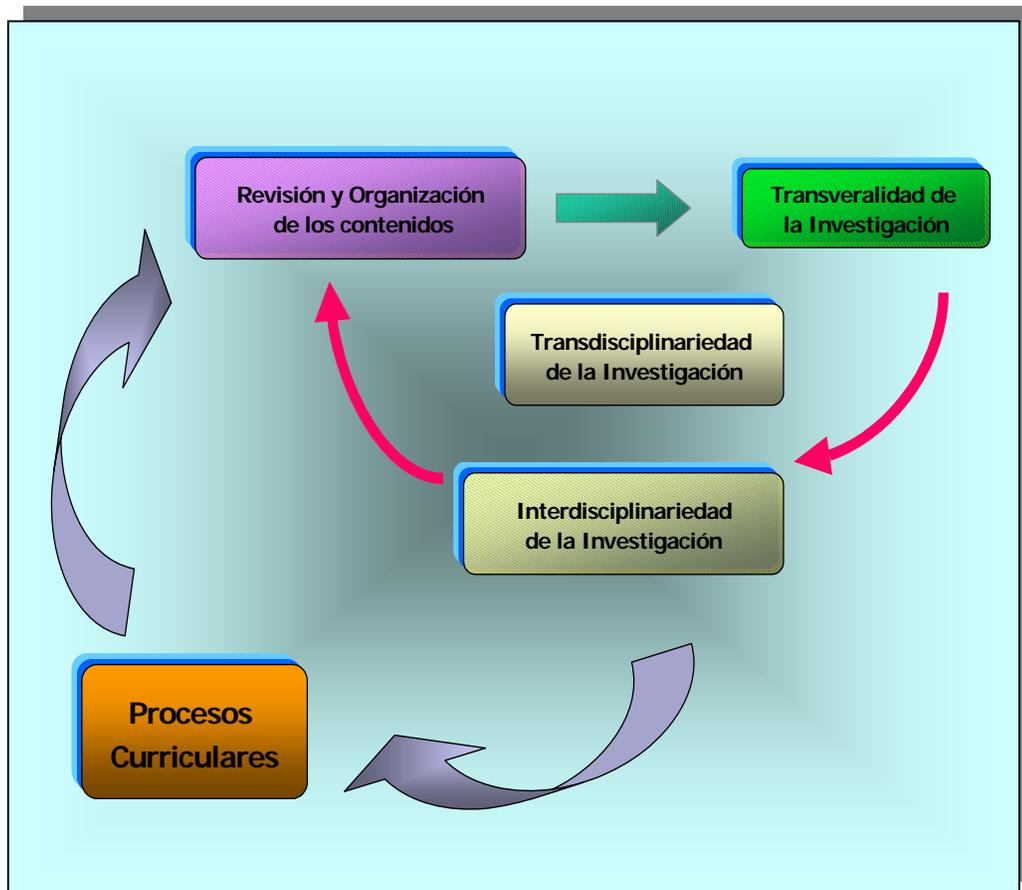




Grafico 9. Lineamientos que orientan los Procesos Curriculares en la formación del docente investigador.

Referencias

- Aguerrebere, M. (2002). Formación de Profesores de Educación Media en la UC. Facilitador, Investigador, Cooperador. Revista Universitaria N° 77.
- Alliaud, A. (1993). Los Maestros y su Historia: Los orígenes del Magisterio Argentino. Apuntes para la reflexión. Revista Argentina de Educación N° 18.
- Amaro de Chacín, R. (2000). Investigación Didáctica y los Procesos de Reflexión en el aula.
- Aportes. (1993). La Hermenéutica. Una Aproximación necesaria desde la educación. Santa Fe de Bogota, Colombia.
- Argyris, C. (1976). Reasoning Actino Strategies and Defensive Routines. The Case of Practitioners, Research in Organizational Change and Development. Vol, 1.
- Argyris, C. (1999). Conocimiento para la Acción. San Francisco. Jossey - Bass.
- Argyris, C. Putnam, R. y Smith, D. (1985). Action Science. Londres. Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. y Schön, D. (1974). Theory in Practice. Ca San Francisco. Jossey - Bass.
- Ary, L. y Rosavich, A. (1994). Introducción a la Investigación Pedagógica. México: Mc. Graw Hill.
- Banco Mundial. (1995). Venezuela en el año 2000. Educación para el 1° crecimiento económico y social (Vol. 1).
- Barrios, M. (1995). Vocaciones y Formación de Educadores. Cuadernos CERPE. Doce Propuestas Educativas para Venezuela. Universidad Católica Andrés Bello. Encuentro Educativo.
- Becerra, A. (2000). La investigación y la Actividad Investigativa. UPEL. (material mimeografiado). Caracas.
- Bethencourt, M., Borjas, B., Orbegozo, J., Pérez Esclarín, y Rodríguez, I. (1994). Propuestas de Formación. Mimeografiado. Caracas.: Centro de Formación Padre Joaquín FE Y ALEGRÍA de Venezuela.
- Borjas, B. (1994). El Docente como Investigador. Revista Movimiento Pedagógico. Publicada por el Centro de Formación "Padre Joaquín" de FE Y ALEGRÍA. Año 1 N° 2. Venezuela, enero 1994.
- Braslavky, C. (1999). Base, Orientaciones y criterios para el Diseño de programas de Formación de Profesores. Revista Iberoamericana de Educación, 19, 13 - 50.
- Briceño, M. Y Chacín, M. (1994). Análisis de la Relación Docencia - Investigación en las Universidades Venezolanas. V Jornadas de Investigación. Caracas, USB.



- Brunner, J. (1998). *Modernidad e Identidad en América Latina* en: Herlinghaus, H. Y Walter, M. *Posmodernidad en la periferia*. Editorial: Ver – lag. Berlín, Alemania.
- Bugelski, B. (1974). *Psicología del Aprendizaje Aplicada a la Enseñanza*. Madrid: Taller Ediciones, J.R.
- Burgos, J. (2000). *La Investigación como una actividad en el aula*. [Documento en línea]. Disponible <http://www.gdl.vag.mx/63/a03-01.htm> [Consulta: 2001, Julio 19].
- Carr, W. (1989). *Quality in Teaching*. Londres. The Falmer Press.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988-1998). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación - Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona; Martínez Roca.
- Cinterplan, (1987). *Innovación Educativa y Formación de Docentes; Implicaciones en el Planteamiento de la Educación*. Caracas: Autor.
- Chávez, N. (1995). *La Formación del Docente en los Institutos Universitarios de Tecnología* Ponencia. XV Jornada de Investigación en los Institutos y Colegios Universitarios de Venezuela. Cumana: Instituto Universitario de Tecnología de Cumana.
- Chávez, N. (1997). *Introducción a la Investigación Educativa*. 2º Edic. Maracaibo: Ars Gráfica, S.A.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. Barcelona.
- Crosby, S. (1995). *Learning Theory Educational Media and Individualized Instruction*. *Educational Broadcasting Review*. 4,4961, A:Z:
- Davini, M. (1981). *Producción y Reproducción de las Formas Ideológicas del Planeamiento Educativo*. Trabajo de Maestría no publicado. Universidad de Brasilia.
- Davini, M. (1991). *Modelos Teóricos para la Formación de Docentes en el contexto Latinoamericano*. *Revista Argentina de Educación* N° 15.
- Davini, M. (1995). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Piados. Buenos Aires.
- Davini, M. (1999). *La Formación Docente, Análisis y Perspectivas*. Conferencia. X Congreso de APHU. Universidad de Buenos Aires.
- Elliott, J. (2000). *La Investigación. Acción en Educación*. Morata. Madrid.
- Flores, F. (1994). *Creando Organización para el Futuro*. Editorial Dolmes, Santiago, Chile.
- Florez, R. (2001). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: Mc Graw Hill Interamericana.
- García, C. (1998). *La Educación Superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento*. Dossier. *La Educación Superior en Venezuela: debate en transición*. Cuadernos del CENDES. Año 15, N° 37. Caracas.



- García J, García F. Martín y Porlan, R. (1991). Un enfoque constructivista e investigativo para la formación de formadores en didáctica de las ciencias. En García Marcela. Acta de la reunión científica sobre avances en los estudios del pensamiento de los profesores. Ediciones Universidad de Sevilla.
- García, R. (1993). Educación y Formación Docente. Barcelona: Editorial Guatense.
- Gatti, B. Espocito y Neubaver Da Silva (1994). Las Características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. Boletín 34. OREALC. Chile.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). El curriculum una reflexión sobre la práctica. Editorial Morato. Madrid.
- Habermas, J. (1986-1987). Teoría de la Acción Comunicativa. Argentina. Taurus.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). Retos y Alternativas en la Formación de Investigadores. 2^{do} Edic. Fundación Sypal. Caracas – Venezuela.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de Cambios. Editorial Episteme.
- Vogliotti, A. Macchiarola, V. Nicoletti, S. Y Morales G. (2003). La Compleja Vinculación Teoría – práctica en tendencias de formación docente [Investigación en línea]. Proyecto aprobado por Secyt de la UNRC. Córdoba. Argentina. Disponible: <http://www.hmontejano@exa.unrc.edu.ar> [Consulta: 2005, Junio 16].

CURRICULUM VITAE.

- ✓ Profesora Especialista en Ciencias Naturales, Mención: Biología.
- ✓ Magíster en Educación, Mención: Educación Superior.
- ✓ Doctora en Ciencias de la Educación.
- ✓ Personal ordinario del IPR “El Mácaro”.
- ✓ Jefe(E) de la Unidad de Evaluación del Rendimiento Estudiantil.
- ✓ Tutora y jurado en diferentes trabajos de grado.
- ✓ Ponente en diferentes eventos de investigación y educativos.