

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA



Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente

**LA FORMACIÓN DE DOCENTES-INVESTIGADORES COMO BASE PARA
LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL SECTOR
UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO**

Tesis Doctoral para optar al Grado Académico de Doctor en Educación: Políticas
Públicas y Profesión Docente

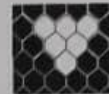
Autora: MSc María Galindo

Tutor: Dr José Peña

Caracas, Mayo de 2022



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA "JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROFESIÓN DOCENTE



ACTA DE EVALUACIÓN DE TESIS DOCTORAL

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su sesión 535 de fecha 02 de diciembre de 2021, según Resolución n° 2021-5-077, reunidos para evaluar la Tesis Doctoral presentada por la ciudadana *María Margarita Galindo Gómez*, titular de la cédula de identidad N° 16.058.935, bajo el título: "*LA FORMACIÓN DE DOCENTES-INVESTIGADORES COMO BASE PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL SECTOR UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO*", para optar al título de Doctor Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, dejando constancia de lo siguiente:

Se procedió a la presentación pública de la Tesis Doctoral en el Edificio Mirage, Unidad de Informática del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

La Tesis Doctoral se considera aprobada por unanimidad de acuerdo a los siguientes criterios:

- Se evidencia conocimiento de la realidad latinoamericana estudiada
- Demuestra que la temática estudiada es de relevancia para Latinoamérica
- Presenta una aceptable sustentación argumentativa con base en referentes bibliográficos, y en correspondencia con la temática presentada
- Demuestra un conocimiento de los referentes filosóficos y teóricos que soportan la Tesis
- Evidencia dominio del enfoque metodológico aplicado
- Se destaca su coherencia discursiva
- Presenta una adecuada fundamentación para la construcción de las Políticas Públicas en materia de formación de docentes-investigadores.

En fe de lo cual se levanta la presente Acta a los veintitrés días del mes de junio de 2022, dejando constancia, de acuerdo con lo dispuesto en la Normativa vigente.

Dr. José A. Peña
C.I: 5.407.902
Coordinador - Tutor

Dra. Miren De Tejada Lagonell
C.I: 5.222.094
Jurado Principal

Dra. Marina Martes de Andrade
C.I: 4.278.422
Jurado Principal



Dr. Pablo A. Ríos Cabrera
C.I: 6.270.159
Jurado Principal

Dr. Javier A. Vivas Santana
C.I: 9.466.968
Jurado Principal

DEDICATORIA

Mi vida entera se la dedico a Dios, esta fase de mi vida no es la excepción, a ti mi Dios Eterno, el pilar y sustento de todo lo que hago.

Jesús les dijo: Si puedes creer, al que cree todo le es posible.

Marcos 9:23

AGRADECIMIENTO

Iniciar las líneas de este apartado no es una tarea fácil, es hacer un viaje hacia mis experiencias y vivencias en este trayecto. Lo más hermoso que descubrí, se parece a algo que expresó el gran filósofo Martin Heidegger, sólo la muerte puede separarnos de la posibilidad de la existencia. Agradezco enormemente a Dios por la vida y la posibilidad de existir para descubrir el sentido de esta experiencia que llamamos vida.

Agradezco al Todopoderoso por darme los mejores padres, Hernán Galindo (+), mi orgulloso padre que desde cielo cuida de mí. A mi madre, Gladys Gómez de Galindo mujer guerrera, mujer que amo con todo mi ser. Gracias por todo su amor y por todo su apoyo, ¡los amo!

A toda mi familia, hermanos, sobrinos, ¡los amo!

Al Dr. José Peña, mí tutor, mi maestro que con tanta mística, dedicación, cariño y ejemplo me enseñó que el primer requisito para hacer investigaciones es sentir que esta forma parte de tu vida. Profesor Peña Ud ha sido esa figura importante que con su ejemplo y vivencia me arrojó a esta experiencia académica de formación que amo profundamente. ¡Gracias por tanto Dr Peña!

También agradezco, a todos aquellos que sumaron su aporte para hacer realidad esta meta: Dra. Nancy Barreto de Ramírez, toda una dama de la investigación, Dr. Pablo Ríos, Dr. Antonio Fuguet, Dr. Luis Peñalver, Dr. Javier Vivas, Dr. Enrique Ravelo (+) maestro de maestros, Dr. José Padrón (+), Dr. Víctor Hermoso, Dr. Rafael Gustavo González (+), y a todos aquellos que de una forma u otra contribuyeron a mi formación. ¡Gracias de corazón!

A los integrantes de la Doctorado Latinoamericano en Educación, toda una gran familia, en especial mis compañeros de cohorte Abel, Miguel y mi querida Eva, con la cual las clases jamás terminaban porque nuestros debates siempre iban más allá. ¡Los quiero!

A mi Universidad Pedagógica Experimental Libertador, quien siempre me ha

brindado su estructura, su espacio para mi formación. Amo esta universidad con todo mi ser, siempre será mi casa de estudios, la formadora de formadores, a pesar de las adversidades mi Universidad no deja de ser grande ¡Gracias mi UPEL!

A mi centro de trabajo, el Núcleo Escolar Rural N°026, gracias por todo el apoyo que me brindaron para alcanzar esta meta. ¡Gracias!

Y a todos aquellos que han formado parte de este proyecto profesional y que apenas siento que marca el inicio de una carrera en la cual me tocará saltar muchos obstáculos, pero estoy segura que siempre vale la pena hacer aquello que sientes forma parte de tu vida y te produce felicidad. A todos desde mi ser y mi propia existencia, gracias por haber sido parte de este proyecto de vida, que aspiro trascienda y sea también inspiración para otros que se encuentran en este mismo mar de la búsqueda del conocimiento con pilar científico. ¡Gracias a todos, sigamos adelante!

Maria Galindo

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTO	3
LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTOS CENTRALES DEL ESTUDIO	18
Contexto ontológico	18
Sistema de Objetivos	37
Objetivo General.....	37
Objetivos Específicos	37
Lógica del Estudio.....	38
Delimitación	38
Justificación de la Investigación	39
Importancia de la Investigación	41
CAPÍTULO II: MARCO EPISTÉMICO	44
Marco Experiencial	45
Bases Teóricas de la Investigación.....	48
Teoría de la Acción Social.....	50
Hecho Social.....	60
Relación Acción Social y Hecho Social con la investigación	62
Teoría del Conocimiento	65
Relación de la Teoría del Conocimiento con la investigación	72
Ámbito referencial.....	72

Formación del Docente - Investigador	72
Perfil Profesional Docente	73
La Investigación	74
Políticas Públicas	76
Políticas Publicas Educativas	79
Sector Universitario	81
Análisis de Casos	85
Venezuela	85
Colombia	86
Ámbito Legal	87
CAPÍTULO III: ESQUEMA METODOLÓGICO	90
Enfoque de investigación	91
Tipo de investigación	95
Línea de investigación	96
Técnica de investigación	97
Unidades de análisis	98
Informantes claves	99
Proceso de categorización	102
Procedimiento	103
CAPÍTULO IV: COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO	105
Análisis e interpretación de datos cualitativos	105
Categorías de análisis	106
Categoría 1 Políticas Publicas	108
Estatus docentes	108
Presupuesto de la investigación universitaria	116

Programas de formación	119
Categoría 2 Significado de docente - investigador.....	125
Categoría 3 Condiciones para formar docentes - investigadores	132
Motivación	132
Oferta	135
Ambiente de investigación.....	137
Política multisectorial	141
Aspectos administrativos de la investigación	144
Categoría 4 Reconocimiento al investigador	146
Reconocimiento institucional.....	147
Reconocimiento motivacional	150
Síntesis del capítulo.....	152
CAPÍTULO V: APROXIMACIÓN TEÓRICA	154
Introducción	154
Elementos constitutivos de la Aproximación Teórica.....	157
Elementos filosóficos	159
Ser	161
Saber	163
Hacer	165
Eje transversal axiológico	167
Axiología.....	167
Entorno de investigación.....	169
Dimensión formativa	172
Dimensión multisectorial	174
Perfil del Docente - Investigador	177

CAPÍTULO VI: CONSIDERACIONES FINALES.....	178
Referencias.....	182
Apéndices.....	193
Términos Básicos	194
Guión de entrevista.....	197
Audios de entrevistas	198

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Docentes Universitarios vs Docentes PEII - 2015.....	28
Tabla 2 Relación Nro. Docentes vs Productos Publicados Año 2015	29
Tabla 3 Proyectos financiados por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) 2012 – 2015.....	31
Tabla 4 Investigadores acreditados PEII.....	32
Tabla 5 Investigadores dedicados a investigación y desarrollo	34
Tabla 5 Informantes claves	101
Tabla 6 Categorías y sub-categorías de investigación	107

FIGURA

Figura 1 Acciones orientadas por un sentido	53
Figura 2 Sistema social de la teoría de la acción	58
Figura 3 Relación situación – experiencia en la acción social.....	59
Figura 4 Esquema básico para que ocurra la acción social.....	60
Figura 5 Pirámide de Maslow	133
Figura 6 Elementos macro del estudio.....	158

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente
Línea de Investigación: Políticas Educativas y Formación Docente

La Formación de Docentes-Investigadores como Base para la Formulación de Políticas Públicas en el Sector Universitario Latinoamericano

Autora: María Galindo

Tutor: Dr José Peña

Fecha: Enero, 2022

Resumen

La siguiente investigación tuvo como objetivo desarrollar una aproximación teórica de un modelo referido a los procesos de formación de docentes-investigadores como base para la formulación de políticas públicas en el sector universitario latinoamericano. Se parte de la tesis que la complementariedad de la investigación y la docencia permite establecer los fundamentos para la formación de docentes – investigadores del sector universitario latinoamericano. Esta investigación concibe la formación del docente – investigador como el factor clave capaz de promover el desarrollo científico y tecnológico en la región. La orientación epistemológica de esta investigación es de carácter interpretativo, tuvo como teorías de entrada: la Teoría General de la Acción Parsons (1951), la Teoría de la Acción Social de Weber (1922), el Hecho Social de Durkheim (1986), y la Teoría del Conocimiento de (Hessen, 1985) ampliada por Padrón (1992), ya que ellas permitieron construir las bases de la aproximación teórica de un modelo de formación del docente-investigador. Las unidades de análisis estuvieron conformadas por docentes de algunas de las Universidades Latinoamericanas que en la actualidad son parte del Programa del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, como son: la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. La información se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes activos. Se realizó una triangulación de tipo metodológica con la información obtenida. Se concluye que el ambiente de investigación es el elemento clave que permite la formación de docentes – investigadores. En tal sentido se propone la adopción de una aproximación teórica que permita, por una parte, potenciar la capacidad de formar docentes – investigadores en el sector universitario, y por otro lado dar respuestas a las demandas de producción de conocimiento que exige la sociedad en sí.

Palabras claves: Formación Docente, Docentes-Investigadores, Políticas Públicas Educativas, Universidades Latinoamericanas.

The Training of Teacher-Researchers as a Basis for the Formulation of Public Policies in the Latin American University Sector

Author: María Galindo

Tutor: Dr José Peña

Date: January, 2022

Abstract

The following research aimed to develop a theoretical approach to a model referring to the teacher-researcher training processes as a basis for the formulation of public policies in the Latin American university sector. It starts from the thesis that the complementarity of research and teaching allows the development of a theoretical approach to a model for the training of teachers - researchers in the Latin American university sector. The epistemological orientation of this research is of an interpretive nature, it had as input theories: Parsons General Theory of Action (1951), Weber's theory of social action (1922), Durkheim's social fact (1986), and the Theory of Knowledge of (Hessen, 1985) expanded by Padrón (1992), since they allowed to build the bases of the theoretical approach of a teacher-researcher training model. The analysis units were made up of teachers from some of the Latin American Universities that are currently part of the Latin American Doctorate Program in Education: Public Policies and Teaching Profession, such as: the Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, and the Universidad Pedagógica Nacional from Colombia. The information was obtained through semi-structured interviews applied to active teachers. A methodological triangulation was carried out with the information obtained. It is concluded that the research environment is the key element that allows the training of teachers - researchers. In this sense, the adoption of a theoretical approach is proposed that allows, on the one hand, to enhance the ability to train teachers - researchers in the university sector, and on the other hand to respond to the demands for knowledge production that society itself requires. .

Keywords: Teacher Training, Teacher-Researchers, Educational Public Policies, Latin American Universities .

INTRODUCCIÓN

El eje impulsor de esta investigación partió de conocer cómo se forma al docente-investigador en la universidad pedagógica latinoamericana, particularmente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Colombia); sobre todo si consideramos que, en el nivel de educación superior, la docencia y la investigación no pueden ser vistas como hechos desconectados, sino como un proceso que incide en el ser y el hacer del sujeto formado.

En este siglo de tanto avance, progreso y evolución tecnológica, la formación docente no debe continuar anclada en formar un docente pasivo dedicado a la tarea exclusiva de aula, donde el acto educativo prácticamente se reduce al recinto escolar y a las tareas repetitivas. Ese no es el rol docente que reclama la actual sociedad. De acuerdo a Fernández (2001):

El perfil del docente debiera configurarse como un profesional atento a todas las posibilidades de comunicación que el medio le ofrece, para hacer más adecuado, exitoso y atractivo el proceso de aprendizaje de los alumnos; un profesional que revise críticamente su propia práctica desde la reflexión de sus intervenciones como docente, y que pueda ayudar a sus alumnos a «aprender a aprender» en una sociedad cambiante y en constante evolución. (p.21)

La cita refleja la necesidad de replantear la formación docente del siglo XXI, diseñada para un docente capaz de adaptarse a las exigencias propias de un mundo globalizado, e impactado por las tecnologías de información y comunicación, lo cual implica que esta formación debe ir más allá de lo tradicional y evolucionar de simples docentes a docentes-investigadores, rol propio del mundo actual.

Por otra parte, la investigación, como marco del desarrollo de la formación docente, es indagación y no un acto repetitivo de decir lo que otros ya han dicho; en este orden, Ecu Red (2018) define la investigación científica como una “actividad de búsqueda que se caracteriza por ser reflexiva, sistemática y metódica; tiene por finalidad obtener conocimientos y solucionar problemas científicos, filosóficos o empírico -técnicos, y se desarrolla mediante un

proceso” (p.1).

Lo expuesto evidencia que la investigación ha de reconocerse como “un proceso” alejado de recetas metodológicas elaboradas sin ningún tipo de fundamentación epistemológica, como tradicionalmente se ha establecido en la formación docente.

En atención a lo señalado, este estudio se orientó a indagar sobre el proceso de formación de investigadores; considerando, entre el conjunto de elementos formativos de los docentes-investigadores, los expuestos por Peña (2016-b), cuando señala que:

...toda investigación doctoral debe estar soportada por lo menos por cuatro elementos o “pilares epistémicos”, lo suficientemente sólidos para sostener el modelo sobre el que se apoya la tesis; siendo estos: la historia, la filosofía, la sociología, y la epistemología internalista, propios del entorno de la situación; de allí que un investigador debe dominar, desde el nivel comprensivo, dichos elementos. (p. 9)

La cita muestra los elementos que inciden en la formación profesional de los docentes-investigadores, entre ellos destacan la historia, la filosofía, la sociología, y la epistemología internalista¹, como los factores esenciales que sustentan un proceso de investigación científico; de modo que si un investigador no está formado para la comprensión de dichos elementos, sus productos carecerán del necesario soporte que le otorgue validez para ser considerados conocimiento científico; por tal motivo nace la pertinencia y necesidad de desarrollar una fundamentación teórica que permita aproximarnos a un modelo de formación adecuado para lograr tener docentes-investigadores.

Desde esta visión se aborda una realidad, donde los hechos de estudio “procesos de formación” de unos actores sociales “docentes-investigadores”, se indagan, describen y se interpretan para dar una respuesta a la situación real en estudio.

La presentación del texto de este informe de investigación se enmarca dentro de las

¹ La epistemología internalista estudia la ciencia desde su estructura interna, desde su lógica intrínseca, desde sus métodos y técnicas específicas. (Zabert, 2010, p. 8)

Normas de la American Psychological Association (APA), que representa uno de los estándares internacionales que codifican la escritura científica y que se ajusta perfectamente al carácter internacional del Doctorado en curso; se ha seleccionado la séptima edición de dichas normas, aplicando las adecuaciones que permiten las mismas. De igual modo se incorporan ajustes propios de la Institución donde se cursa el programa y que bien están fundamentados en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales (2016).

El documento general ha sido estructurado en seis capítulos:

En el capítulo I se estructuran los planteamientos centrales del estudio, entre los cuales está inmersa la descripción de la realidad, el núcleo temático de la investigación, el sistema de objetivos, la lógica del estudio, alcances y limitaciones, así como la justificación, y la importancia de la investigación.

El capítulo II es contentivo de la fundamentación epistémica de la investigación, se presenta, entre otras, las bases experienciales del estudio que contiene los antecedentes del mismo, seguidamente se operan las bases teóricas del estudio: Teoría de la Acción Social Parsons (1951) Weber (1922), Hecho Social de Durkheim (1986) y, Teoría del Conocimiento (Hessen, 1985), Padrón (1992); asimismo, se incluyen las bases referenciales de la investigación, entre las que destacan la formación del docente-investigador, el perfil del profesional docente, la investigación, las políticas públicas referidas a la formación del docente como investigador, el sector universitario latinoamericano y análisis de casos: Venezuela y Colombia. También se desarrolla el marco legal existente del presente estudio.

En el capítulo III se desarrolla el esquema metódico de la investigación, donde se aborda el trayecto procesual seguido, el enfoque de investigación seleccionado, el método de estudio, el tipo de investigación, la técnica de investigación, la línea de investigación, y el procedimiento que se aplicó.

El capítulo IV titulado “Comprensión del Fenómeno” representa la parte práctica de esta investigación, en donde una vez marcado el trayecto metodológico se procedió a aplicar las entrevistas semi-estructuradas y analizar sus resultados a través de la conformación de categorías y sub-categorías y procesos de triangulación que permitieron descubrir e interpretar los hallazgos de esta investigación.

El capítulo V presenta el producto final de esta investigación, nuestra aproximación teórica de un modelo de formación de docentes – investigadores en el sector universitario latinoamericano. Se remite a la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado. Se plantea el esquema general de la Aproximación Teórica, se abordan los elementos filosóficos que le sustentan, el eje transversal presente en ella y los elementos de un entorno de investigación.

El capítulo VI, ofrece las consideraciones finales de esta investigación que están dirigidas a resumir los elementos más resaltantes de este estudio.

Finalmente, se ubican las referencias y los anexos del estudio.

CAPÍTULO I

Planteamientos Centrales del Estudio

En este apartado se identifican los elementos de la realidad investigativa que dan muestra de su existencia; es decir, al reconocimiento del contexto que circunscribe la acción social (Weber, 1922) y el hecho social (Durkheim, 1986), que ocurre entre la investigación y la docencia englobadas bajo el constructo de docentes-investigadores.

Desde esta perspectiva, identificar la complementariedad entre la docencia y la investigación debe permitir determinar e interpretar los procesos de formación de los docentes-investigadores, lo cual convierte este estudio en una aproximación teórica que coadyuvará a la formulación de políticas públicas en el área de la formación docente.

En este orden, este capítulo identifica el núcleo temático de la investigación que se aborda: procesos de formación de docentes-investigadores, así como los propósitos o metas que se derivan de dicho proceso; asimismo, se explica la lógica del estudio para alcanzar la comprensión esencial de la investigación en curso, igualmente, se incorporan los alcances y limitaciones del estudio, la justificación e importancia del mismo.

Contexto Ontológico

En la actualidad, el conocimiento representa el ícono que determina el ritmo y la evolución de una sociedad; es posible observar en la historia como el mismo ha sido el motor de las revoluciones científicas y tecnológicas que han atravesado el mundo desde los vertiginosos cambios que originó la denominada “Revolución Industrial” ocurrida en Inglaterra desde 1750 y extendida por toda Europa hasta medianos del siglo XIX (Druker, 1993, p.21).

Desde esa época, y en la actualidad con un mayor empuje, es posible apreciar grandes

avances en salud, genética, tecnología, entre ellos destacan, por ejemplo: los aportes de la aplicación de la bioremediación donde “se utilizan microorganismos, hongos, plantas o las enzimas derivadas de ellos para retornar un medio ambiente alterado por contaminantes a su condición natural” (Martín, 2017, p 1); de igual manera, se observa como la biotecnología ha permitido “la manipulación genética para la curación de enfermedades o para la producción de medicamentos o antibióticos” (Ibídem); también se observan los avances de la nanotecnología donde es posible la:

utilización médica de nanorobots, para combatir enfermedades desde el interior del propio cuerpo, al actuar como diminutos cirujanos que tienen la capacidad de adentrarse en cualquier órgano y operar internamente, para solucionar los problemas sin necesidad de realizar las operaciones tan agresivas para el cuerpo que es necesario hacer en la actualidad (Ibídem, p.1)

Asimismo, específicamente dentro del sector educativo es posible observar como la tecnología y las herramientas propias de este nuevo siglo han determinado cambios necesarios en relación a las formas tradicionales de enseñanza, la educación virtual es parte de las nuevas dinámicas educativas. Entonces ¿qué es la educación virtual? La educación virtual:

También conocida como enseñanza en línea, hace referencia al desarrollo de la dinámica de *enseñanza - aprendizaje* que es realizado de forma virtual. Es decir, existe un formato educativo en donde los docentes y estudiantes pueden interactuar diferentes al espacio presencial. (GCFGlobal,2021)

Significa esto entonces que la nueva era de globalización digital rompe con el concepto tradicional de la presencialidad para abrir nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje. El sector educativo no escapa de esta realidad. Herramientas como el bootcamp, “cursos intensivos que dotan a los estudiantes de una excelente preparación para saltar al mercado laboral. Las características principales son las clases intensivas y un temario muy concentrado” (Castaño, 2018, s/p), demuestran que la era del conocimiento exige una

formación actualizada y adaptada a las necesidades de la sociedad.

En este sentido, Blanco y otros (2021) señalan algo muy real

Los cambios y transformaciones recorren al mundo y se expresan de diversas formas a través de la automatización, el internet, la inteligencia artificial, los teléfonos inteligentes, los vehículos autónomos e híbridos, la nanotecnología, entre otros. Por consiguiente, éstos no son ya una quimera, sino son reales; y con el proceso de globalización en marcha, comienzan a estar a la disposición del planeta. (p.23)

En este orden de ideas es fundamental reconocer que el papel de mayor impacto está en manos del conocimiento, la producción y generación del mismo garantiza el avance, progreso o la propia involución. No identificarnos en la era del conocimiento es una sentencia directa al fracaso.

Lo expuesto coloca en evidencia cómo esta moderna sociedad está caracterizada por acelerados avances, propios de un mundo globalizado, el cual utiliza la producción de conocimientos para su desarrollo científico y tecnológico.

En tal sentido, el desarrollo de las naciones en parte depende de la capacidad de producción de conocimiento que se tenga; para ello hace falta que los actores responsables del diseño de políticas públicas, planteen las mismas considerando la educación y sus elementos como un vértice vital para el desarrollo aspirado.

Al respecto Vanegas (2009) señala que el Estado “es el indicado para forjar la unión entre los sectores productivos y científico-tecnológico” (p.112); asimismo, señala que “el desarrollo científico y tecnológico debe ser visto como una herramienta en la lucha contra la pobreza y el atraso de los países, es decir como un medio para lograr desarrollo” (p.118)

Desde este precepto el Estado es responsable, a través de la formulación de Políticas Públicas (PP), de plantear líneas de acción coherentes que conduzcan a la producción de conocimientos que promuevan el desarrollo en una nación.

Sebastián (2007) afirma

Las relaciones entre conocimiento científico y tecnológico y gobernabilidad están implícitas en los países más desarrollados como consecuencia de la asimilación e interiorización de la ciencia y la tecnología en las dinámicas sociales y económicas... En los países de menor desarrollo existe un problema de reconocimiento práctico de las relaciones entre la ciencia-tecnología y la gobernabilidad. Se constata una contradicción evidente entre el discurso político, en el que suele haber un reconocimiento del papel estratégico del conocimiento y la práctica de las políticas públicas, que raramente priorizan suficientemente el desarrollo científico y tecnológico y el fomento de la innovación. (p. 198)

La realidad demuestra que aunque se reconozca la importancia del papel del conocimiento en nuestro desarrollo, hace falta un mayor empuje hacia la práctica de la ciencia, la innovación, y la tecnología a través de la producción científica del conocimiento, para lo cual se requiere de los Estados priorizar la inversión en sectores como el educativo, eje base del desarrollo de una nación; particularmente, las naciones latinoamericanas tienen que dejar de ser simples receptoras de tecnologías para convertirse en productoras de las mismas a través de los avances en la producción del conocimiento.

Lo señalado implica que hace falta reconsiderar el rol del docente como un simple depositario de información en sus estudiantes y evolucionar a la figura de un docente-investigador, considerándose este un actor capaz de producir conocimiento científico.

Es evidente que el mundo evoluciona sobre el hombro de sociedades cada vez más exigentes en sus demandas de servicios y desarrollo científico-tecnológico, lo cual motiva el cambio y su transformación -nótese el progreso de países como Corea del Sur que de ser un país esencialmente dedicado a la agricultura hoy representa una de las naciones más sofisticadas y prósperas del mundo- (Diario encolombia, 2018).

Progreso y desarrollo se han convertido en una necesidad para evitar la “involución” de la sociedad y las respuestas a los requerimientos sociales, la mayoría de las veces, están contenidos en la producción del conocimiento.

Según lo expuesto, el progreso de un país está sujeto a dos vertientes: el Estado y las Universidades. El Estado porque es quien diseña, planifica, formula e implementa las políticas públicas que van a permitir crear las líneas necesarias para promover y apoyar el desarrollo del país, y por otro lado, las universidades y los centros especializados de investigación porque son las instituciones que representan el principal centro de la producción del conocimiento, motor necesario para el desarrollo científico y tecnológico de una sociedad, siendo los docentes-investigadores de este nivel actores claves que determinan la producción científica de estas instituciones.

En este sentido, Villanueva (1992) señala que “al hablar de políticas públicas queremos decir decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes” (p. 36).

Según lo citado, la política pública (PP) representa el medio por el cual se da respuesta a las exigencias de la sociedad, se determina el uso de los recursos y marca los patrones para la toma de decisiones; de hecho, la gobernabilidad de un país está sujeta a la PP que imparta dicho Estado. Las políticas públicas deben responder a las necesidades de sus ciudadanos.

En este mismo orden de ideas, el conocimiento está asociado a las Universidades. Los docentes del nivel de Educación Superior tienen la responsabilidad de investigar y atender las necesidades de la sociedad, y en esta perspectiva, las políticas públicas que formule el Estado deben priorizar la atención del sector Universitario, ya que este es el encargado de producir conocimiento.

Los docentes en su condición de investigadores, son los responsables de atender la producción del conocimiento, y para ello se requiere estar formados, es decir, ser necesariamente docentes-investigadores, una condición más allá de ser docentes.

Siguiendo este orden, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), señala que la Educación Superior (ES) tiene un papel relevante para satisfacer las expectativas de una sociedad que exige desarrollo, de allí que su rol estratégico está referido a transmitir, enriquecer y difundir el conocimiento. De modo que una tarea primordial de la Educación Superior y/o Educación Universitaria es producir conocimientos para resolver problemas de diferente naturaleza, para lo cual necesita docentes-investigadores.

La universidad debe tener una visión prospectiva que le permita vislumbrar escenarios futuros para el progreso del país, por tanto, debe plantear alternativas de desarrollo con fundamento científico, que son posibles de alcanzar por medio de la investigación.

En tal sentido, la investigación científica es definida como “un procedimiento de reflexión, de control y de crítica que funciona a partir de un sistema, y que se propone aportar nuevos hechos, datos, relaciones o leyes en cualquier ámbito del conocimiento científico” (Diccionario electrónico, 2018).

Lo expuesto expresa la concepción de la que se procura partir para llegar a comprender la necesidad de investigar en pro del desarrollo y el bienestar de todos los ciudadanos que conforman una nación, ya que como lo señalará Mayz y Pérez (2002), la investigación desde la universidad es el pilar que “sienta los fundamentos para el desarrollo integral del país” (p.159).

Particularmente en el campo de las Ciencias de la Educación, Peña (2016a) define la investigación como aquella que “desarrolla un proceso de indagación sistemática, autocrítica, y que es conocida por la comunidad para ser validada” (p.3). Esta definición proporciona la claridad que en educación una investigación se caracteriza por la sistematización y la autocrítica de la realidad educativa.

Partiendo de ello, la importancia que las universidades generen productos investigativos está asociada con la preparación de profesionales capacitados en el área, lo cual implica, de acuerdo a Peña (2016a), “que las posibilidades de captar o percibir una situación para ser estudiada, previamente requiere un estado de formación o preparación, bien de manera autodidacta, a través de la formación intencionada y estructuradas como las ofrecidas por las universidades...” (p. 4).

De la cita se extrae la responsabilidad que tienen las universidades de ofrecer formación docente adecuada a un mundo que vive un acelerado proceso de globalización, pero esto implica necesariamente que el Estado formule PP orientadas a garantizar la preparación y formación de docentes-investigadores del nivel de educación universitaria específicamente.

Perozo, Arteaga y Fuenmayor (2008) afirman que:

La investigación ha constituido en esta década el proceso más contributivo en el desarrollo de los países del mundo, observándose como las grandes potencias han comprometido significativos porcentajes de su Producto Interno Bruto (PIB) en la investigación y desarrollo, logrando con esto posicionarse en los grandes adelantos científicos y tecnológicos (p.73).

Conforme a este juicio, la investigación es una actividad reconocida como un factor elemental para la generación de nuevos conocimientos y tecnologías, de allí que es necesario invertir en investigación para garantizar el avance de una nación.

Hoy los países desarrollados tienen una gran posición a nivel científico y tecnológico, pues han llevado a la práctica políticas públicas que demuestran que invertir en investigación es algo rentable y necesario para su progreso, pero pareciera ser que la investigación se piensa solo desde y para los países desarrollados; al respecto, Elizondo y Ayala (2007) señalan:

La escasa demanda de conocimientos endógenamente generados ha caracterizado al sector productivo latinoamericano. Esta es una de las debilidades más fuertes del proceso de desarrollo de Latinoamérica, la falta de

producción científica y la poca relación entre el conocimiento producido y el sistema económico, y en las consecuencias de ello para la investigación y la enseñanza superior en el continente (p.5).

Precisamente, las grandes diferencias entre las naciones comienzan con la inversión en investigación, según datos del Banco Mundial, para el año 2017, países como Alemania destinó el 3,04% de su Producto Interno Bruto (PIB) para gasto en Investigación y Desarrollo, Estados Unidos destinó 2,80% de PIB, Japón 3,20%, Suecia 3,3%, República de Corea 4,55%, Finlandia destinó 2,76%, mientras que países como Colombia sólo destinaron el 0,24%, Guatemala 0,03%, Chile 0,38%, Nicaragua el 0,11% de su PIB, siguen las cifras bajas con Perú 0,12%, México 0,49% (2016), Venezuela 0,12% (2016). Desde esta realidad, la reflexión de los países que se encuentran a la zaga en la producción de conocimientos debería estar centrada en ¿cómo obtener desarrollo sino se invierte en investigación?

El Banco Mundial resume que para el año 2016 América Latina y el Caribe reportó el 0,76% de gasto en investigación y desarrollo, en cambio América del Norte consolidó su inversión para el 2017 en 2,71%. Una muestra más de las diferencias de desarrollo presente en nuestras naciones.

La inversión más rentable y duradera, para que un país pueda mantener niveles acordes de desarrollo, está inmersa en la educación de sus ciudadanos y esta debe estar encabezada por la formación de docentes-investigadores universitarios porque son actores fundamentales en la promoción, capacitación, desarrollo y divulgación del conocimiento.

Dentro de estas consideraciones, una de las problemáticas que enfrentan las políticas públicas educativas en la región latinoamericana es cómo mejorar el desempeño de sus docentes; en tal sentido, la formación de docentes-investigadores debe ser parte de la cultura investigativa de las universidades.

Al respecto Barreto (2006) define la cultura investigativa como la:

Institucionalización de la investigación en un país y en las organizaciones e

instituciones que lo conforman, lo cual se traduce en que los actores de uno adoptan ésta como un estilo de vida, de acción. En consecuencia, el ser, el hacer y el convivir está orientado por la actitud de investigación asumida por dichos actores para abordar las situaciones-problemas que se presentan. (p. 123)

La cita expone claramente la necesidad de plantear políticas públicas que permitan institucionalizar la formación de docentes-investigadores, para lo cual hace falta esa estructura de planificación, financiamiento, dotación, infraestructura, planes y programas de formación de investigadores, entre otros, que permite sentar las bases del desarrollo del acto investigativo por parte de los docentes.

Al respecto, Sebastian (2007) señala

La cultura científica proporciona a las personas una mejor comprensión de sí mismas, de la naturaleza, de la sociedad y del sistema científico-técnico. Propicia la modernización y el papel activo de la sociedad, en la medida en que aumenta la capacidad de asimilación del cambio, la superación de una posición de simple receptor pasivo de la tecnología, el aprovechamiento de las oportunidades derivadas de los nuevos conocimientos y la posición crítica y responsable frente a los riesgos y dilemas derivados de los mismos (p. 200)

Según lo expuesto, la cultura científica debe formar parte de una sociedad que aspire su desarrollo. La región latinoamericana debe superar la posición pasiva de ser receptora de tecnología para ser productora de conocimiento. Indiscutiblemente hace falta acudir a espacios y oportunidades de desarrollo, la educación es uno de ellos, la sociedad reclama un docente crítico, creativo, innovador, que rompa la barrera de lo tradicional, que produzca conocimiento.

Desde esta perspectiva, en los países latinoamericanos existe una profunda necesidad de apuntalar al desarrollo de la formación docente pues esta se presenta como uno de los desafíos más críticos que debe enfrentar la sociedad latinoamericana, los nuevos conocimientos tienen su origen en la investigación científica y esta debe ser liderada por docentes-investigadores del sector universitario los cuales representan actores claves para producir conocimiento y desarrollo desde su ser, hacer y saber educativo.

En tal sentido, la realidad delata que en Latinoamérica existe un docente pasivo dedicado a la tarea exclusiva de “dar clases” y no de producir conocimiento, se tiene una profesión desvalorizada, mal pagada ante otras profesiones que obliga al docente a dedicarse a actividades conexas para sobrevivir, elementos que realmente son ajenos a la voluntad del docente que aspira formarse pero que el propio sistema coloca tales obstáculos en su camino de formación como docente - investigador. Así lo confirma la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (2015), quien mediante un estudio realizado por la oficina de Santiago señala la existencia de tres factores que han impactado el deterioro social de la profesión docente, a efectos de esta investigación el que mayor llama la atención es el siguiente elemento:

El segundo factor corresponde a los beneficios limitados que empezó a tener el ejercicio de la profesión. La intensificación del trabajo y la precarización laboral, producidas por la expansión muchas veces desordenada de los sistemas educativos, se tradujeron en malas condiciones de trabajo y una importante disminución de los salarios. (p.34)

Este factor da muestra que el ejercicio de la profesión docente evidencia deterioro, pero también necesidad de cambio y transformación, la formación es una de esas áreas vitales. Es necesario motivar y apuntalar a un modelo de formación de docentes-investigadores acordes a las exigencias de la actual sociedad. Para ello, las políticas públicas representan las herramientas básicas para formular dicha transformación.

La formulación de políticas públicas del sector universitario requiere ser revisada a partir de su diseño, es fundamental identificar que el logro de mejores condiciones de vida implica planificar integralmente el proceso de formación de docentes-investigadores como una política pública específica, se reconoce que el planteamiento de las políticas públicas en este sector es una tarea amplia, pero priorizar la formación de docentes-investigadores como una labor indispensable ya que tiene la responsabilidad de ser promotor de la investigación y la producción del conocimiento vinculado al alcance del desarrollo de la región.

Ahora bien, en Latinoamérica existen evidencias que tenemos un docente dedicado a la docencia como exclusiva función y desvinculado de la investigación, muchas situaciones así lo demuestran, tal es el caso del Programa de Estímulo a la Innovación y la Investigación (PEII), el cual es un programa existente en Venezuela promovido desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, la Ciencia y la Tecnología (MPPEUCT), dicho programa guarda como objeto, de acuerdo al artículo 3 del Reglamento del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (2017) “... estimular y fomentar la formación de talento, la generación de saberes, conocimientos, tecnología e innovación, que prioritariamente atiendan las necesidades socio-productivas y socio-culturales de la población venezolana, que contribuyan a consolidar la soberanía científica y tecnológica nacional.”

Con base en lo citado, este programa formó parte de las políticas que implementó el Estado venezolano para promover la investigación y la innovación. En este caso, es pertinente revisar la posición/participación de los docentes universitarios respecto al programa. Tomemos como ejemplo la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Formadora de Docentes en la República Bolivariana de Venezuela.

Tabla 1

Docentes Universitarios vs Docentes PEII - 2017

INSTITUCIÓN	NRO DE DOCENTES		ACREDITADOS PEII
Universidad Pedagógica	Ordinarios	Contratados	
Experimental Libertador	2482	2926	416

Fuente: elaboración propia según datos del Boletín estadístico UPEL (2017)

Se puede observar la disparidad existente entre el número de docentes de la universidad venezolana citada, y la poca participación de los mismos en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación de Venezuela. Son muchos los factores que pudieran interferir en esta realidad: poca formación en investigación por parte de los

docentes, el no reconocimiento de la relación docencia – investigación, escaso incentivo y motivación al desarrollo del área, en fin, se evidencia la necesidad de conformar una estructura que vaya más allá de este programa, hay que lograr docentes – investigadores ganados al desarrollo de la ciencia y la investigación desde el aula y su entorno en general, para ello estudiar los factores que intervienen en esta formación es algo determinante. Lo cierto es que el número de docentes supera en creces las investigaciones realizadas lo cual evidencia que nuestra sociedad carece de docentes – investigadores.

Otro caso que igualmente llama la atención se encuentra representado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), citada anteriormente. Es importante prestar atención a la siguiente información que delata la desvinculación existente entre la docencia y la investigación.

Tabla 2

Relación Nro. Docentes vs Productos Publicados Año 2015

NRO DE DOCENTES ORDINARIOS	*INSTITUTO PEDAGOGICO	PRODUCTOS PUBLICADOS (Artículos en revistas de investigación)
224	Miranda	5
443	Caracas	7
446	Barquisimeto	5
254	Maturín	25
336	Maracay	32
297	Mejoramiento	4
285	Macaro	21
206	Rubio	14

Fuente: Boletín estadístico UPEL (2015)

* Institutos Pedagógicos que conforman la UPEL

La realidad que muestra esta información es muy clara, no existe equilibrio entre el número de docentes y la productividad investigativas de estos, se evidencia distancia entre la

docencia y la investigación de los profesores de esta casa de estudios, igualmente muestra la ausencia de políticas públicas que incentiven las publicaciones científicas, revistas, libros u otros. ¿Cómo formar docentes – investigadores si quien forma no está formado en el área?

La situación identificada muestra parte de la realidad presente en Latinoamérica, nuestros docentes están muy dedicados a la función docente; la investigación es vista como una actividad extra que se realiza si así se quiere, pero no es de obligatorio cumplimiento, a pesar que la ley de Universidades (1970), caso Venezuela, lo señale en su artículo 3 “Las universidades deben realizar una función rectora en educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza...”

Según la tabla 1 y tabla 2, se infiere que el docente se está dedicando más a sus funciones de enseñanza que a las funciones de investigación, olvidando que estas son áreas interconectadas para el desarrollo de la educación, la ciencia y la tecnología en una nación. Es importante aclarar que son muchos los factores que pueden estar influyendo sobre esta realidad y que de una u otra forma afecta el desarrollo de la investigación, entre ellos es posible mencionar; las dificultades para publicar, los bajos o casi nulos presupuestos que existen para investigar, la falta de motivación institucional y personal, entre otros.

Otra arista de relevancia en esta realidad está representada por los concursos de oposición en las Universidades públicas, donde el Estado busca docentes que desarrollen funciones de enseñanza de saberes y conocimientos en el aula y que pocas veces están formados en el arte de investigar, para lo cual se debería tener una trayectoria formativa y práctica, que demuestre productividad. Ahora bien, hace falta indagar este contexto y preguntarnos ¿qué planes y programas está formulando el Estado para formar docentes - investigadores?

Indagando la realidad, particularmente la venezolana, se encuentra el Sistema

Nacional de Formación del Docente Universitario (2015), programa formulado por el MPPEUCT – Venezuela, en donde se expone la necesidad de formar los docentes universitarios como actores sociales capaces de reconocer que la docencia y la investigación son áreas interconectadas que no deben plantearse desde escenarios distintos porque su contexto es el mismo. Este Sistema establece que los programas y planes de formación permanente del docente universitario “deben partir de una perspectiva investigativa de su propia práctica docente (investigación acción) y construirse entre sus pares” (p.20), pero ¿qué PP traduce este requerimiento? El documento en cuestión alude la formación inicial (conformación de redes e intercambio de saberes) y la formación permanente (ámbito de estudios avanzados: especializaciones, Maestrías, Doctorados), lo cual evidencia que en la formación inicial no existe preocupación por preparar docentes-investigadores y de igual forma, se continúa delegando en los estudios de Postgrado (no obligatorios) la formación para la investigación.

Ahora bien, se reconoce que existe el plan desde el año 2015 pero a la fecha de esta investigación no se conocen resultados oficiales concretos o avances notables que confirmen la participación o formación de los docentes lo cual demuestra una gran debilidad por parte de los organismos oficiales encargados de evaluar los avances en el desarrollo de la formación científica y tecnológica.

En este sentido, es pertinente revisar, si nuestros investigadores están recibiendo apoyo por parte del Estado para hacer investigaciones:

Tabla 3

Proyectos financiados por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) 2012 – 2015

AÑO	TOTAL DE
-----	----------

PROYECTOS	
2012	974
2013	948
2014	286
2015	62

Fuente: FONACIT 2018

La tabla 3 confirma la poca inversión que el Estado venezolano dedica apoyar el desarrollo de la ciencia, el año 2015 evidencia una disminución de al menos el 78,3% si se compara con la del 2014. Son muy pocos los proyectos que se financian. En tal sentido, en la búsqueda de las causas de esta situación, aparte del déficit presupuestaria, la formación del docente – investigador puede ser una de ellas, pues si nuestros docentes universitarios no han recibido formación de docentes – investigadores cómo exigirles investigación desde su hacer si no han sido formados para tal. Un dato curioso está contenido en el siguiente cuadro

Tabla 4

Investigadores acreditados PEII

AÑO	TOTAL	DE
INVESTIGADORES		
ACREDITADOS		
2012	9592	
2013	11781	
2014	11873	
2015	10824	

Fuente: Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI).

Registro Nacional de Innovación e Investigación.

Si se toma como referente la tabla 3 y lo comparamos con la tabla 4, cómo se explica que para el año 2015, donde se reporta 10.824 investigadores sólo existan 62 proyectos financiados que solo alcanza el 0,57% de la cantidad de investigaciones que deberían estar en curso. Esta realidad demuestra que el desarrollo del país está comprometido si no se busca el equilibrio entre los objetivos de programas existentes y la realidad, sin profundizar en los elementos de calidad de los productos generados que al final son lo que muestran si hay o no formación pertinente y adecuada de docentes – investigadores.

Siguiendo esta línea de análisis, similar realidad acontece en Perú, donde existe el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica (SYNACYT), el cual tiene como unidad rectora en la materia al Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) su propósito es:

...normar, dirigir, orientar, fomentar, coordinar, supervisar y evaluar las acciones del Estado en el ámbito de la Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica y promover e impulsar su desarrollo mediante la acción concertada y la complementariedad entre los programas y proyectos de las instituciones públicas, académicas, empresariales organizaciones sociales y personas integrantes del SINACYT (CONCYTEC, 2018, s.p.)

El CONCYTEC entonces se establece como el órgano promotor de la investigación en Perú, ¿qué impacto ha causado en esta área? Es la interrogante sobre la cual debe rondar el análisis de la realidad, según este organismo Perú para el año 2011 genero 1116 publicaciones, cifra muy baja si se compara con otras naciones. De la producción latinoamericana durante el lapso 2007 – 2011, México aportó 16,79%, Argentina 11,49%, Chile 7,50%, Colombia 4,65%, mientras Perú aporoto 1,06%, una de las producciones más bajas en la región. (Concytec, 2014a)

En este orden de ideas es pertinente analizar la situación de la productividad de nuestros investigadores latinoamericanos en comparación con otras naciones desarrolladas

En el año 2005 Argentina tuvo 3058 publicaciones, México 3902 y Brasil 9889. Por su parte China produjo 41596 publicaciones y Japón 54471. Para ese mismo año, el volumen de publicaciones de Estados Unidos fue de 205320 investigaciones científicas (CONCYTEC, 2014b, p. 6)

Sumado a esta situación, es interesante precisar el número de habitantes en estos países, lo cual nos lleva al reconocimiento de la proporción de investigadores con la cual cuenta cada región, según datos del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO) citado por el Banco Mundial (2021)

Tabla 5

Investigadores dedicados a investigación y desarrollo (por cada millón de personas)

NOMBRE	DEL	AÑO	MÁS	VALOR	MÁS
PAIS	RECIENTE		RECIENTE		
Alemania		2018		5212	
Argentina		2017		1192	
Bolivia		2010		164	
Brasil		2014		844	
China		2018		1307	
Colombia		2017		88	
Ecuador		2014		399	
Estados Unidos		2017		4412	
Finlandia		2017		6871	
Guatemala		2017		14	
Japón		2018		5331	
Venezuela		2016		300	
América Latina y el		2014		580	

Caribe		
América del Norte	2017	4404

Fuente: Unesco citado por Banco Mundial (2021)

Sobran las interpretaciones para analizar lo expuesto, pues este contexto ubica a Latinoamérica como una región de muy baja productividad y con una gran brecha para alcanzar su desarrollo a partir del propio desarrollo de su aparataje científico y tecnológico, eso nos convierte en una región receptora de conocimiento y no productora de conocimiento. Se hace evidente la gran diferencia de los países latinoamericanos con los denominados países desarrollados, su proporción de investigadores supera en creces la población de aquellos pocos ciudadanos que se dedican a la investigación en la región latinoamericana lo cual hace que la productividad investigativa este muy por debajo de los estándares propicios que permitan el desarrollo esperado de la región.

Ante toda esta realidad surge la gran interrogante ¿dónde están los docentes – investigadores? En nuestra región tenemos docentes, pero la interrogante abre dos perspectivas: 1) hasta qué punto esos docentes reconocen que su rol debe ir más allá del aula y ser investigadores en unificación de su función docente, y 2) hasta qué punto el Estado a través de políticas públicas incentiva y promueve la formación de docentes – investigadores.

Dentro de este orden de ideas, e indagando otras situaciones en Latinoamérica se ubica que Colombia cuenta también con la estructura de un Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, el cual tiene a COLCIENCIAS como órgano de carácter administrativo ejecutor del programa. Las estadísticas de dicho órgano muestran la disminución de los presupuestos de inversión en el sistema, se observa como el presupuesto del año 2010 es 356.620\$, mientras que para el año 2018 el mismo es de 337.600\$, (Presupuesto Colciencias 2010 – 2018) ¿por qué disminuir gastos en ciencia y tecnología?, ¿por qué no aumentar tales presupuestos?, la consecuencia es la baja productividad, docentes

alejados de la investigación, universidades con grandes fallas presupuestarias que limitan el desarrollo de la ciencia entre otros.

Desde igual perspectiva, Colombia a través de estudio realizado por Colciencias para el año 2016 “Política Nacional para mejorar el impacto de las publicaciones científicas nacionales” señala como principales causas de la limitada contribución del país a la generación de conocimiento a nivel mundial desde dos perspectivas

1. La Producción científica de los investigadores nacionales, expresada en: bajo número de publicaciones en revistas científicas de alto impacto realizadas por investigadores nacionales y el limitado impacto de las publicaciones científicas seriadas de los investigadores nacionales.
2. Las Revistas científicas nacionales, afectadas por: limitada visibilidad y bajo impacto, relacionado con: la trayectoria investigativa del editor, calidad de la gestión editorial de las revistas científicas nacionales. (p. 9)

Según lo expuesto, a efectos del presente estudio es preciso destacar que particularmente el elemento referido a la trayectoria investigativa del editor, asociado con la formación como investigador que tiene tal figura, es un factor que si se proyecta a la realidad del contexto de la Educación Superior se puede afirmar que la formación de investigadores, y específicamente, formación de docentes – investigadores, es una de las grandes debilidades del sistema educativo de la educación superior en Colombia.

El caso Venezuela, Perú, Colombia es una realidad común en Latinoamérica, las estadísticas e información recolectada evidencia que la región cuenta con docentes dedicados a la tarea de dar clases y desvinculados de la investigación, tenemos muy poca inversión en investigación y menos en formación de docentes - investigadores.

Falta reconocer en la región que formar docentes – investigadores es una necesidad y se debe iniciar tal formación desde el profesor universitario pues estos son los encargados de formar el recurso humano del país. Si este profesional no está formado en los pilares epistémicos que soportan el conocimiento (“historia, filosofía, sociología y la epistemología

internalista”) es poco o nada, a través de su práctica lo que puede aportar en la formación de sus estudiantes, talento humano en formación, para asumir las áreas de desarrollo del país.

En tal sentido, para el año 2009, Soto señalaba que “a los docentes se les exigió investigación, pero por otra parte las políticas universitarias no lograron transformar las estructuras internas institucionales y se continuó con la función del docente universitario de “transmisor de saberes” (p. 173).

Los esquemas tradicionales del docente deben ser superados, ya la región no necesita docentes transmisores de saberes, necesita docentes productores de conocimientos desde su propia práctica.

Lo expuesto hasta el momento pone en evidencia que la docencia y la investigación son áreas complementarias pero desde un enfoque real no se evidencia esa simbiosis necesaria para avanzar hacia el desarrollo, no se puede aludir a ellas en forma independiente o dando superioridad de una sobre la otra, por ello la tesis central de esta investigación gira en torno a que la complementariedad de la investigación y la docencia permite desarrollar una aproximación teórica de un modelo de formación de docentes – investigadores del sector universitario latinoamericano. En tal sentido, la incógnita fundamental que se propone despejar esta investigación está orientada a determinar ¿cuáles son los elementos que intervienen en la formación de los docentes-investigadores? Su hallazgo conducirá a dar respuesta a este estudio.

Objetivos de la Investigación

Por medio de la presente investigación se pretende alcanzar los siguientes objetivos

Objetivo General

Comprender los procesos de formación del docente – investigador del sector universitario latinoamericano como base para la formulación de políticas públicas, a través de

una aproximación teórica, que contribuya a la generación de un actor social capacitado para la producción del conocimiento científico desde su propio ser, saber y hacer docente

Objetivos Específicos

Analizar, desde un bosquejo epistémico los elementos comunes existentes en los planes y programas vigentes de formación de docentes universitarios que permitirán estudiar la existencia de políticas públicas en el área.

Identificar, a través de entrevistas, las prácticas investigativas que los docentes desarrollan en el sector universitario, para el reconocimiento de las categorías de análisis, que permitirán la comprensión de la condición de existencia y de contorno de la realidad estudiada.

Interpretar el significado de los factores y las condiciones sobre las cuales se forma un docente – investigador universitario desde una estructura sistémica que valore el ser-hacer-conocer del sujeto que permita la construcción de una aproximación teórica como aporte al área del desarrollo de la formación docente en países latinoamericanos.

Lógica del Estudio

El estudio partirá de la complementariedad entre la docencia y la investigación que da origen a la condición de existencia²: docentes-investigadores. De allí, esa realidad debe ser estudiada y analizada para llegar a conocer cómo ocurre el proceso de formación de docentes-investigadores del sector universitario, cuáles elementos intervienen en dicho proceso. La interpretación de esta realidad es lo que permitirá dar respuesta al objetivo general planteado.

² La existencia es un término originario de los postulados de Heidegger, Peña (2018) lo toma y le agrega la expresión condición de existencia para referirse al elemento vital que permite que una realidad exista y pueda ser estudiada. Sin la existencia de ese elemento, que puede ser uno o varios, la realidad no puede existir y no habrá fenómeno que estudiar.

Delimitación

Desde la aproximación teórica que se presenta, el alcance está centrado en la capacidad de encontrar cómo es posible formar docentes-investigadores inmersos en el sector universitario, y no tan sólo un docente dedicado a la exclusiva tarea de dar clases, atado al sistema rutinario de aula sin innovar y sin producir conocimiento desde su propio hacer.

Por ser una investigación interpretativa de carácter teórico, sus fundamentos pueden ser validados, y contribuir al desarrollo de la enseñanza de la investigación.

En lo referente a las limitaciones de este estudio, se pueden ubicar las siguientes: esta investigación sólo aborda los elementos que condicionan los procesos de formación de docentes-investigadores del sector universitario y no otras categorías o condiciones de contorno, como, por ejemplo, incentivos y valoración a la investigación, de infraestructura para el acto investigativo, entre otros.

Preciso destacar que los resultados de esta investigación no son aplicables en países europeos.

Asimismo, por ser esta una investigación que tiene como producto una aproximación de carácter teórico, no se puede excluir la posibilidad de ser falsada, modificada, ampliada o profundizada, según sea el caso o preferencias de otros investigadores.

Justificación de la Investigación

El gran reto de las universidades es producir conocimiento para transformar la sociedad; las instituciones de Educación Superior tienen la tarea de innovar e incorporar la investigación como una de las principales funciones de la vida académica; para ello se requiere concienciar a los docentes del sector universitario, como principales actores de este quehacer, que investigar es una tarea fundamental para responder a las necesidades del entorno local, regional y mundial, para lo cual es indispensable que se conozca la realidad

que circunscribe esta situación.

En este sentido, el nivel superior representa un eje central para el desarrollo del país, es necesario analizar, desde una visión crítica, si las Universidades Latinoamericanas están cumpliendo con el rol de formar su personal docente como docentes-investigadores. Generar investigaciones de alto nivel que respondan con las demandas de desarrollo de toda la nación es lo que aspira todo país; esto requiere, de acuerdo a la Declaración Mundial de la Educación Superior (1998), documento oficial de la UNESCO, estar formados en investigación, lo cual implica que los docentes universitarios deben ser líderes en la realización de investigaciones.

A las universidades les está asignado el rol de producir conocimiento científico capaz de generar soluciones creativas y efectivas para las problemáticas que estén presentes en la realidad, esto implica formar profesionales con las herramientas esenciales para investigar.

Los docentes deben tener plena conciencia que investigar es una función de vital importancia para crear, desarrollar, transmitir, criticar e innovar la ciencia, la técnica y la cultura. De acuerdo con Rojas y Pérez (2004), la función de investigación en el contexto de la vida académica del docente, en conjunto con las actividades de extensión y docencia, conforman un todo capaz de atender las demandas de cambio de las sociedades modernas. (p.165).

Dentro de este mismo contexto, la Declaración Mundial de la Educación Superior (1998) expone la necesidad que la investigación forme hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones; precisamente esta aseveración construye la perspectiva de invertir en la formación de capital humano para la investigación, pues es una manera de garantizar la producción de conocimiento.

Desde esta visión, se pretende conocer cuál es la situación de las Universidades

Latinoamericanas en relación a la formación de sus docentes-investigadores. El objetivo es indagar esa realidad y proponer metas de transformación e innovación.

En este sentido, los tiempos de transformación y desarrollo tecnológico tan acelerado que vive el mundo delatan la urgente necesidad de enfocar la construcción del perfil de un nuevo docente que responda a los cambios que demanda la sociedad, lo cual implica formar un docente capacitado para actuar sobre su propia sociedad y transformarla, esto requiere estar formados en investigación, y esta realidad los convierte en docentes-investigadores.

Dentro de este marco, esta investigación puede constituir un significativo aporte a la comunidad Latinoamericana, por analizar desde la racionalidad crítica esa realidad en pro de interpretarla y llegar a su comprensión, esto hace que la presente investigación pueda ser considerada, tanto por los organismos representantes del Estado como por los docentes y las autoridades académicas de las Universidades Latinoamericanas, con el propósito de efectuar las adecuaciones y modificaciones necesarias a las políticas públicas de formación de docentes-investigadores que se puedan implementar.

Sólo resta señalar que la presente propuesta de investigación pretende causar el impacto necesario en la comunidad académica, así como en los diseñadores de políticas públicas educativas, pues representa un aporte para el conocimiento de la complementariedad existente entre la docencia y la investigación, y que sea este un aporte a la formación de docentes-investigadores de las Universidades latinoamericanas.

Importancia de la Investigación

Este estudio permite lograr una mejor comprensión de los procesos de formación que deben experimentar los docentes-investigadores, en este sentido, un docente se constituye realmente como docente-investigador cuando fundamenta su práctica en aula a partir de sus propias investigaciones, es decir, convierte su aula en su mayor laboratorio para constatar lo

que investiga; en tal sentido, Pírela y Prieto (2006) señalan:

Los docentes como investigadores deben desarrollar las competencias, con énfasis en el dominio de los términos, procesos y teorías del campo de la investigación, fundamentadas en el razonamiento científico, que le permita abordar de manera crítica la realidad, construir mapas cognoscitivos y valorativos que expliquen la misma, utilizar la capacidad de análisis y síntesis, juicio crítico, motivación al logro, entre otros, para generar de esta forma nuevos conocimientos (p. 121).

De modo que constituye un requerimiento la formación permanente del docente en y para la investigación. Los docentes-investigadores requieren estar formados desde diversos ámbitos (ontológico, filosófico, epistémico, e histórico), que le permitan comprender y llevar a la práctica el acto investigativo.

La formación en estos contextos da como producto un investigador crítico, alejado de todo acto de improvisación, y preparado para impulsar el desarrollo de la ciencia; de modo que esta formación tiene la obligación de constituirse en una política pública indispensable dentro del sector universitario.

En este sentido, esta investigación contribuirá a indagar esa realidad latinoamericana en relación al planteamiento de políticas públicas educativas direccionadas a favorecer la formación del docente-investigador.

La realidad latinoamericana muestra una urgente necesidad de desarrollo que debe ser encabezada por sus universidades. Seguir formando sólo docentes, lleva a la sociedad latinoamericana a estar cada día más lejos del desarrollo científico y tecnológico que reclaman sus ciudadanos, y esta es la razón primordial que lleva este estudio a plantear la necesidad de fundamentar, desde una aproximación teórica, los procesos de formación del docente-investigador del sector universitario ya que es el profesional que reclama la sociedad latinoamericana ansiosa de desarrollo.

De igual manera, esta investigación representa un referente para los entes responsables de formular las políticas públicas en un país, pues se constituye en un estudio de relevancia destacada para re-dimensionar el perfil del docente del siglo XXI.

Se espera que la trascendencia de ésta investigación resida en contribuir con aportes de fundamentación teórica que sirvan de base a los entes responsables de diseñar políticas públicas en el sector educativo.

De igual manera, la presente investigación se encuadra dentro de las líneas de investigación del *Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (DLAE)* sede Venezuela, correspondiente al convenio avalado por la UNESCO, que unificó a países de la región latinoamericana en procura de lograr mejorar y fortalecer sus sistemas educativos. Se espera, que en nombre del *DLAE*, esta investigación cause el impacto necesario que permita transformar la formación docente en y para la investigación.

En definitiva, formar docentes-investigadores es un proceso complejo y dinámico que ocurre dentro de una realidad multicontextual, por lo que esta investigación está orientada a representar un aporte científico que busca el análisis comprensivo de la formación docente en nuestras universidades latinoamericanas, contextualizadas en lo referente a la formación de docentes-investigadores.

CAPÍTULO II

Marco Epistémico

En este capítulo está contenido el ámbito epistémico que sustenta la presente investigación. Para Peña y Vegas (2013)

No hay avance ni profundización del conocimiento si se desconoce la historia, toda evolución deja tras de sí su raíz, en este sentido, antes de responder la interrogante es necesario imbuirnos en el pasado y al tratar de comprenderlo e interpretarlo iremos dejando en claro el entorno conceptual del Marco o Ámbito Epistémico. (p.1).

Desde esta perspectiva, este apartado pretende mostrar e interpretar el conocimiento que servirá de base para comprender la realidad abordada. El propósito es sustentar el conocimiento desde la episteme que “es la ciencia, y se soporta sobre lo inteligible” (Ibídem, p. 2). Esta consideración aplicada a la epistemología representa la comprensión del conocimiento desde su esencia y su contexto, y plasmar tal conocimiento en investigaciones, teorías, leyes, publicaciones, entre otras, es lo que denominaremos como ámbito epistémico, y son precisamente las teorías, referencias y leyes que sustentan la red de vínculos temáticos³ de este estudio lo que se aborda este apartado.

En este sentido, el presente marco epistémico se subdivide en cuatro sub-secciones que permitirán hacer el abordaje de cada componente. El primer componente alude al marco experiencial, donde se presentan las investigaciones que guardan relación con el núcleo temático de nuestro estudio; el segundo componente versa sobre las bases teóricas de la investigación, las cuales constituyen aquellos conocimientos pre-existentes en relación a la temática relativas a los vínculos temáticos; el tercer componente de este capítulo muestra las

³ Se define como la configuración de elementos conceptuales y/o temáticos correlacionados, los cuales configuran un sistema, que permite orientar y sustentar el Ámbito Epistémico de una investigación (Peña y Vegas, 2012 citado por Peña 2015)

bases referenciales de la investigación, las cuales acuden a una exhausta y profunda revisión de todos los elementos que, sin constituir teoría, muestran evidencia de la realidad que se estudia; se pretende, a través de este componente, reconocer el estado del arte de la temática estudiada; en un cuarto y último segmento, se incorporan las bases legales de la presente investigación.

Marco Experiencial

En esta sub-sección están contenidas experiencias (trabajos de investigación arbitrados) vinculados con el presente estudio, para ello se acudió a trabajos de grado, publicaciones científicas e informes de investigación, relacionados epistemológica y/o metodológicamente con los constructos originales de este estudio: formación docente, docente-investigador, y políticas públicas referidas a la formación del docente-investigador, entre otros.

Bajo estos parámetros, Mendoza (2006) realizó un estudio en Venezuela titulado “Un modelo de las relaciones entre creatividad y los procesos de investigación”, el mismo partió del supuesto que el investigador, para el desarrollo de su proceso investigativo, demanda de competencias de tipo lógico-metodológico que respondan a su formación epistemológica, metodológica, académica y en el área temática sobre el cual investiga, pero además de ello, requiere de la creatividad y de las relaciones que la misma establece con el proceso investigativo o creador. Este estudio siguió una perspectiva epistemológica racionalista y el método hipotético. Concluyó en la elaboración de un modelo teórico que explica las relaciones entre la creatividad y los procesos de investigación. El propósito fue contribuir al diseño de currículos orientadas a la formación de investigadores.

Si se analiza el propósito de la investigación citada, es posible conectar la misma con la investigación en curso, ya que las competencias investigativas responden precisamente a la

formación epistemológica, metodológica y académica que tenga un investigador. Bajo esta perspectiva, el docente – investigador es una figura relevante capaz de asumir este rol siempre y cuando sea formado para el pleno reconocimiento que la investigación es proceso de creación y producción humana. Asimismo, este estudio coincide con el de Mendoza (2006) porque busca, a través de la aproximación teórica de un modelo de formación de docentes – investigadores, estudiar los pilares de formación en investigación bajo el ejercicio de la docencia universitaria.

Por otra parte, Mantilla (2018) presenta una investigación, en Quito – Ecuador, titulada “el profesorado como agente educativo: La formación del docente investigador en la Universidad Nacional de Educación”, en el que se analiza el proceso de formación de docentes investigadores, de su práctica educativa, y la relación que tiene con la transformación del Sistema Educativo Nacional (SEN). El autor consideró adecuado guiar la metodología de la investigación a través del enfoque cualitativo, aplicó como técnicas de estudio la observación participante y la entrevista. El estudio concluye reconociendo la necesidad de formación de docentes para la transformación, y resalta un nuevo modelo de formación de docentes conectados a la investigación, ya no es sólo el docente de aula tradicional, por eso se estudian los procesos de formación, es decir las prácticas que constituyen los sujetos, asimismo se tratan las condiciones en las cuales ese sujeto formado ha de desarrollarse y que llegan afectar su desempeño.

En tal sentido, la presente investigación, está estrechamente vinculada con el referido estudio, ya que el propósito de ambas investigaciones es comprender los procesos de formación de docentes investigadores conectados a sus prácticas y cómo el sistema educativo, en el nivel que corresponda, identifica y considera las prácticas investigativas como parte de la formación docente.

De igual manera, se ubica un tercer estudio perteneciente a Camacho (2000), el cual

se titula “Enfoques Epistemológicos y Secuencias Operativas de Investigación” Tesis Doctoral que, aunque su metodología de abordaje dista de la presente investigación ya que la misma proviene del enfoque racionalista, sus temáticas se complementan en razón de justificar el rediseño de los planes y currículos de formación de investigadores. Implica esto reconocer puntos claros en procesos de formación de investigadores, entre ellos, poder identificar características propias de los enfoques epistemológicos y secuencias operativa de los mismos, entendidas estas como clases típicas de esquemas procedimentales de planteamiento y resolución de problemas en la ciencia. Este conocimiento representa un elemento clave que apunta a la formación de docentes – investigadores, por ello este antecedente se interconecta con la investigación en curso. La finalidad es poder justificar la necesidad de ser más que docentes tradicionalistas, atreverse a ser docentes creativos y productivos dentro del hacer científico, siendo esta la línea que apunta la aproximación teórica que se aspira construir.

Por otro lado, se ubica un cuarto estudio realizado en Colombia por Martínez y Borjas (2015) que se titula “La Formación del Docente Investigador: Un estudio en las facultades del Caribe Colombiano”. El estudio tuvo como finalidad analizar las prácticas de investigación formativa que se implementan en las facultades de educación de la Región del Caribe colombiano y su relación con el perfil del docente del siglo XXI, el mismo fue desarrollado según el esquema de un modelo cuantitativo con alcance descriptivo. La conclusión general del estudio es que los currículos evidencian niveles bajos en los indicadores relacionados con la formación investigativa.

Esta investigación nos asoma de forma científica que es necesario revisar los currículos de formación de educadores, hay que re-significar el valor de la investigación en la formación docente y particularmente el objetivo debe estar circunscrito a la formación del docente – investigador.

Por otra parte, Requena (2011) desde Venezuela presenta una investigación titulada “Formación del Docente Investigador mediante la practica reflexiva en ambiente de aprendizaje mixto”. La investigación de naturaleza cualitativa, se fundamentó en el análisis del programa especial de la licenciatura en educación de la Universidad Católica Andrés Bello. El diseño es no experimental de campo. Se desarrolló de acuerdo con los principios de la teoría fundamentada. El estudio muestra que la formación docente tiene condiciones vitales de formación (condiciones de los participantes, condiciones de contenido, condiciones de los docentes) y cinco competencias formativas que delimitan el desempeño profesional, a saber: competencia pedagógica, competencia investigativa, competencia comunicativa, competencia ética y competencia tecnológica.

De dicho estudio se aprecia que la competencia investigativa es parte de esos elementos formativos indispensables en la formación docente; es momento de concienciar a los responsables de formular políticas públicas, que es indispensables re-plantear los planes y programas de formación de docentes – investigadores en Latinoamérica. Esta investigación tiene como propósito causar ese impacto necesario en lo referido a la formación de docentes – investigadores.

Bases Teóricas de la Investigación

Este apartado engloba las concepciones teóricas relacionadas a la realidad objeto de estudio. En este sentido, es pertinente reconocer un concepto que sea claro y universal de teoría, por ello se acude a la obra de Ferrater (1964)

El significado primario del vocablo 'teoría' es contemplación...Teoría designa una construcción intelectual que aparece como resultado del trabajo filosófico o científico (o ambos). Esta construcción ha sido interpretada de muy diversas maneras, especialmente desde que los filósofos de la ciencia han analizado el problema de la

naturaleza de las teorías científicas. A este problema han contribuido multitud de autores,... Para unos, la teoría es una descripción de la realidad (la cual puede ser o descripción de percepciones o descripción de datos de los sentidos). Para otros, la teoría es una verdadera explicación (v.) de los hechos. Para otros, es un simbolismo útil y cómodo. (776-777p)

Según lo citado, una teoría es un producto, y su concepción está sujeta a la visión epistemológica con la cual se contemple la realidad o problema que se aborde, la cual puede ser observacional, racional y vivencial. Así que la amplitud del concepto citado permite identificar las teorías como construcciones que muestran los resultados de una investigación de tal forma que quien acude a ellas puede comprender o entender la realidad o problema que plantea la misma.

Desde esta consideración, las teorías que se muestran a continuación representan explicaciones universales y abstractas de la acción social, el hecho social y el conocimiento científico; elementos conceptuales relacionados con esta propuesta de investigación que van a permitir ir tras la verdad, ¿cómo se forma un docente-investigador?

Ahora bien, para una mayor claridad de lo que muestra esta sección acudamos a revisar ¿qué son teorías de entrada? Para Padrón (2004) las teorías de entrada son: “teorías preexistentes que son seleccionadas como marco de análisis y de consideración con respecto a los objetivos de trabajo y a las perspectivas de desarrollo de las soluciones o respuestas...” (p. 75)

En atención a la cita, las teorías de entrada aquí expuestas permiten explicar elementos presentes en la realidad objeto de estudio y que condujo a la elaboración de la aproximación teórica del modelo, el cual gira en torno al fenómeno en estudio: los Procesos de Formación del Docente-Investigador del sector universitario latinoamericano.

En este orden, el propósito es el sistemático estudio de concepciones teóricas que

permitan al lector comprender elementos, situaciones o realidades que circunscriben el fenómeno objeto de estudio, en este caso, la formación del docente – investigador del sector universitario. Por tal razón, este apartado hace el abordaje tanto de la acción social como del hecho social, concepciones teóricas vinculadas al estudio del desarrollo – accionar del hombre dentro de un sistema eminentemente social. Asimismo, se plantea el estudio del conocimiento científico dentro del ámbito teórico, concepciones y deliberaciones en el área, en fin, la revisión de las bases teóricas que aquí se presentan constituyen aportes preexistentes necesarios para identificar y comprender cómo ocurre la formación del docente – investigador.

Teoría de la Acción Social

Lorenc (2014) afirma “La teoría sociológica de la acción se ocupa del comportamiento humano en tanto producto social que contribuye a su vez a la construcción de un mundo compartido de colectividades, significados e instituciones” (p. 317).

Por otra parte, Allones (2005) señala lo siguiente:

...la teoría de la acción social es esa parte de la Sociología que trata de la acción humana colectiva con independencia de su contenido. Quiere averiguar de qué manera los individuos de nuestra especie consiguen entrelazar sus acciones corporales para la realización de una cosa en común, la que sea, en cualquier lugar y tiempo. (p. 57).

Según lo citado, estas afirmaciones conducen a que el estudio de la teoría de la acción social se convierte en un referente de obligatoria revisión, pues facilita la comprensión de la acción social de nuestro sujeto objeto de estudio: docentes – investigadores.

La acción social explicada desde la visión sociológica de una teoría permite identificar el significado que se le atribuye a la actuación del docente – investigador.

Estudiar la formación del docente-investigador implica revisar las teorías que explican

la acción social, pues el docente-investigador es indiscutiblemente un actor social, un sujeto que interacciona con la sociedad.

Partiendo de esta premisa, antes de revisar algunas teorías es preciso tener claro qué entendemos por acción social. De acuerdo al diccionario electrónico (2018) el término “acción social” tiene su origen etimológico en el latín. Así, en primer lugar, acción es fruto de la suma del vocablo *actus*, que puede traducirse como “llevado a cabo”, y del sufijo *-ción*, que es equivalente a “acción y efecto”. En segundo lugar, la palabra social proviene del concepto latino *socius* que ejerce como sinónimo de “compañero”.

El concepto de acción social pertenece al universo de la sociología, que es la ciencia que se dedica al estudio de los grupos sociales. En su significado más amplio, una acción social es aquella que afecta la conducta de otros.

La acción social puede resumirse como el acto capaz de generar efecto en otro. Visto desde la perspectiva de unificación del sujeto docente – investigador, la acción social se sitúa como aquella actuación que toma en cuenta las expectativas del otro, mi acción debe generar una conducta en otra persona, y esa conducta es la que inspira la acción.

La acción en este caso siempre será considerada social porque se refiere a la actuación de individuos que conllevan una intención y/o sentido dentro de un sistema social donde co-habitan con otros individuos.

El sociólogo Max Weber encabeza la lista de las personas que estudiaron la temática, es pertinente señalar que con todos los aportes que hizo este autor en la materia; la historia de la sociología comprensiva le adjudica como el padre del concepto. Para Weber la acción social tiene un sentido que revela el fundamento de la acción.

En este sentido, Max Weber (1864 – 1920) puede ser considerado, ciertamente, como el primer sociólogo que sitúa a la acción social en el centro de su teoría. El contexto histórico de desarrollo de este concepto, en el marco de la teoría sociológica comprensiva puede

aportarnos algunos elementos para entender la importancia que Weber dio a la acción social. (Lutz 2010, p.205)

Dentro de este orden, cabe estudiar qué concepto adjudica Weber (1922) a la acción social:

Por acción debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción social, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo. (p.5)

¿Qué implica entonces lo citado?, lo expuesto evidencia que para Weber, la acción social representa el proceder humano motivado por las acciones de los demás. El “sentido mentado” representa la intencionalidad del sujeto actuante, es la creación mental de la respuesta esperada en el otro. El sentido mentado se encuentra a lo interno del sujeto y es aquí donde está contenida la principal característica de la acción social para Weber, la acción social proviene de los sentidos del sujeto, de lo interno por tanto es un proceder subjetivo.

Desde este criterio, la acción del sujeto actuante es capaz de impulsar la ocurrencia de una conducta, previamente mentada, en otro individuo y es precisamente aquí donde encontramos una relación social la cual está representada en las acciones sociales mutuamente referidas. Para una mejor comprensión imaginemos el siguiente ejemplo; tenemos un actor social N° 1 que subjetivamente espera ocurra la acción social por parte del actor N°2, un docente imparte clase ¿qué acción espera de parte de sus estudiantes? Espera receptividad, atención, que capten sus palabras, sus explicaciones, que puedan aprender de la clase, el docente actúa con un sentido mentado esperando la respuesta en el comportamiento de sus estudiantes, en ese accionar es precisamente donde está contenida la “acción social” a la cual Max Weber se refiere. Un sujeto actúa esperando la receptividad en el otro y aunque

no siempre ocurra la conducta esperada es igualmente una acción social porque lleva una intención previamente pensada.

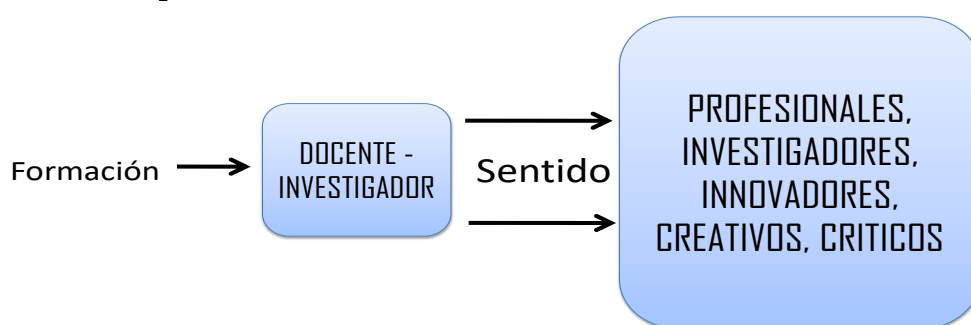
En este sentido, aplicado a la presente investigación, si esperamos por parte de los estudiantes del sector universitario una acción social dirigida a la investigación, a la innovación, a la creatividad, a la crítica, a la reflexión, entre otros, necesitamos un actor social formado (docentes – investigadores) que desde su propio hacer, saber y ser; puedan incentivar a ese comportamiento en sus estudiantes; por eso, Weber habla que la acción social la determina el otro pero desde la experiencia y empuje según sus objetivos.

Los estudiantes y docentes están unidos por un sentido subjetivo “enseñar – aprender”, por ello es posible predecir la acción social de sus actores desde una óptica subjetiva pero desde lo empírico, aun cuando la realidad muestra que si no se tiene un docente – investigador formado no se puede esperar ocurra una acción social vinculada a la creación y producción del conocimiento (investigación) pues el actor social no tendría la formación necesaria para dar sentido específico a la acción social que desea ocurra.

Analicemos el siguiente esquema:

Figura 1

Acciones orientadas por un sentido



De acuerdo a la figura 1, si se forma un docente–investigador, o sea, se reconoce la complementariedad de la docencia y la investigación en un único actor social denominado “docente–investigador”, el accionar de este tendrá como sentido formar profesionales

investigadores, innovadores, creativos, críticos en áreas específicas o generales pero que en si adquiera y desarrolle habilidades y capacidades propias de un investigador. Ese es el ‘sentido’ que se imagina y es la acción social que ocurrirá si el actor principal (docente – investigador) está formado para ello.

La principal característica de la acción social para Weber es que esta debe tener un sentido para otros.

No toda clase de contacto entre los hombres tiene carácter social; sino sólo una acción con sentido propio dirigida a la acción de otros...La acción social no es idéntica a) ni a una acción homogénea de muchos, b) ni a la acción de alguien *influido* por conductas de otros.” (Weber, 1922, p.19)

Queda claro entonces que la acción social es motivada por un sentido, si la acción no tiene este sentido, entonces no puede ser considerada ‘social’ porque no hay ningún impacto ni interés deseado, en esencia esta es la postura que se identifica en los postulados de Max Weber y que se toman como punto referencial en el estudio que se presenta el cual está referido a la formación de docentes - investigadores.

Según lo referido, y atendiendo a la tesis planteada es posible vislumbrar un fin concreto el cual converge en la generación de un modelo de aproximación teórica de formación de docentes–investigadores del sector universitario latinoamericano. En este orden de ideas, Weber (1922) en el recorrido y estudio de la acción social establece al menos cuatro categorías que permiten describir la orientación del proceder social de la “acción social”, a continuación, se esboza tales descripciones:

La acción social, como toda acción, puede ser: 1) *racional con arreglo a fines*: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como "condiciones" o "medios" para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. 2) *racional con arreglo a valores*:

determinada por la creencia consciente en el valor -ético, estético, religioso o de cualquiera otra forma como se le interprete- propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor, 3) *afectiva*, especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales, y 4) *tradicional*: determinada por una costumbre arraigada. (p. 20)

Esta investigación, al estudiar la clasificación que hace Weber sobre los tipos de acción social se inscribe preferiblemente en el ámbito de la acción social racional con arreglo a fines pues el objetivo que pretende esta investigación tiene el sentido de dar respuesta a una realidad donde se reconoce que es necesario la formación de docentes – investigadores dentro del sector universitario latinoamericano. Esta clasificación de nuestra investigación en el marco de la acción social con arreglos a fines no significa algo riguroso ni extremista, sólo se busca considerar condiciones de contorno cada vez más específica para alcanzar los objetivos propuestos.

De acuerdo con lo citado, el propio Weber identifica cuatro tipos de acción social las cuales están determinadas por la intencionalidad o sentido con que el actor ejecuta la acción social. Se observa entonces como la acción social guarda correspondencia desde cuatro vertientes que marcan una proximidad en la identificación del sentido contenido en la acción social, y lo más importante es reconocer la validez que tiene esa acción social indistintamente de la clasificación propuesta por Weber. Es importante destacar que no existe prevalencia de un tipo de acción social sobre otra, más bien, esta división engloba a la gran mayoría de las acciones sociales reales. Su autor así lo identifica:

Muy raras veces la acción, especialmente la social, está exclusivamente orientada por uno u otro de estos tipos. Tampoco estas formas de orientación pueden considerarse en modo alguno como una clasificación exhaustiva, sino como puros tipos conceptuales, contruidos para fines de la investigación sociológica, respecto a los cuales la acción real se aproxima

más o menos o, lo que es más frecuente, de cuya mezcla se compone. Sólo los resultados que con ellos se obtengan pueden darnos la medida de su conveniencia. (p.21)

En tal sentido, esta propuesta de investigación se inscribe en la necesidad del estudio de la acción social para ir tras la comprensión referente a la formación del docente – investigador. Esta investigación indaga una realidad y estudia un actor social en pro de producir aportes que permitan el pleno reconocimiento de la acción social con sentido a la producción del conocimiento y, por ende, hacia la formación del actor que ejecuta tal acción social.

Pero no es sólo Weber quien estudio la acción social, también lo hacen otros importantes científicos sociales, entre ellos figuran, Talcott Parsons, Alain Touraine y Anthony Giddens, entre otros.

Por su parte, Talcott Parsons “defiende una perspectiva voluntarista de la acción confiriendo al actor el permanente deseo de alcanzar sus diversos objetivos mediante su “intervención” sobre su entorno material y social” (Lutz, 2010, p.211), perspectiva que concuerda con la de su sucesor Weber.

Es así, como en continuidad con los postulados de Max Weber, Talcott Parsons es otro teórico que plantea su teoría de los sistemas sociales, la cual también es tomada a efectos de esta investigación para comprender el accionar de la condición de existencia de la realidad abordada: docentes–investigadores. En tal sentido, la teoría del sistema social es una teoría que estudia la relación de la acción con los sistemas sociales de la vida común. Parsons (1951) afirma que la acción “es un proceso en el sistema actor-situación que tiene significación motivacional para el actor individual o, en el caso de la colectividad, para sus componentes individuales”. (p.7). Desde esta perspectiva, significa entonces que es necesario que toda acción guarde estricta relación con la personalidad del sujeto-actor, es decir, existe una estructura motivacional que es la guía o conduce el accionar, bien sea individual o

colectivo, del actor o actores sociales.

Si bien se contextualiza esta situación al campo del docente-investigador, apoyados en las afirmaciones de Parsons, la motivación conductual, lo cual Weber llama ‘sentido mentado’; que guíe a los docentes-investigadores es un factor determinante para su formación. Por tal razón, se necesitan actores motivados a la investigación desde el ser, hacer y saber docente. Investigar debe ser algo gratificante, se parte entonces de esta premisa, por ello, se considera un elemento de relevante importancia en los procesos de formación del sujeto identificado.

Atendiendo a lo expuesto es oportuno, hacer referencia a lo siguiente:

La organización de los elementos de la acción – a los fines de la teoría de la acción – es, sobre todo, una función de la relación del actor con su situación y la historia de esa relación, en el sentido de la “experiencia. (Parsons, 1951, p.7)

La relación de la docencia y la investigación se deben constituir en un único concepto, en un único actor social imbuido en una situación de producción de conocimiento científico desde su contexto educativo; universidades, centros educativos, aulas de clases, laboratorios informáticos, cultura investigativa, entre otros. Esto es algo que debe quedar muy claro desde la visión contemplativa de la formación de docentes-investigadores. Parsons establece que la acción esta signada por ser un proceso motivacional dependiente de un contexto relacionado a su realidad experiencial, en otras palabras, en este campo la acción del sujeto bajo ninguna perspectiva es dependiente de estímulos, es un asunto de expectativas y experiencias en un sistema precisamente social.

Ahora bien, hace falta definir ¿qué es un sistema social? De acuerdo con Parsons (1951) es

...una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tienen, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una

tendencia a “obtener un óptimo de gratificación” y cuyas relaciones con sus situaciones – incluyendo a los demás actores – están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos. (p.7)

El sistema educativo forma parte obligatoria de un sistema social, las universidades y su personal docente en particular integran un sistema social caracterizado por intereses, medio ambiente, cultura, y símbolos comunes, entre otros elementos. Particularmente, los docentes-investigadores tienen en común la docencia, y también, la producción del conocimiento a través de la investigación, pero el propósito no es ver estas aristas como elementos separados en accionar y en sujetos. El objetivo es contemplar una acción integra, cohesionada y fundida en solo actor social, denominado para efectos de este estudio docente-investigador.

Es importante destacar que para Parsons existen básicamente tres elementos que conforman un sistema total concreto de la acción social: sistema social, sistema de personalidad de los actores individuales, y sistema cultural que se establece en sus acciones. Parsons define el sistema social donde ocurre la acción social de la siguiente manera:

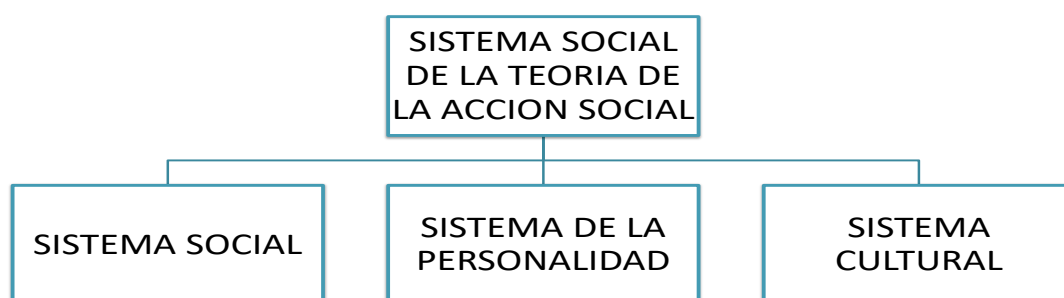
Sistema Social: es una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tienen, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a “obtener un mínimo de gratificación” y cuyas situaciones con sus relaciones – incluyendo a los demás actores – están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos. (p 7)

El sistema social es toda una integración social donde cada una de los elementos integrantes del mismo no pierden su significado esencial. Cada uno de estos sistemas: social, personalidad y cultural; son indispensables para hablar de una teoría de la acción social. Es preciso aclarar que los tres son necesarios para la existencia de cada uno, pero no pueden ser fusionados pues la cultura y la personalidad son elementos individuales que se relacionan

como parte de un sistema escenario de la acción social pero jamás dejarán de poseer cualidades individuales imposibles de ser reducibles al otro.

Figura 2

Sistema social de la teoría de la acción



Nota: Elaborado de acuerdo a Parsons, 1951

La formación de los docentes-investigadores del sector universitario se inserta en la Teoría de la Acción Social de Parsons, es decir, la acción social está contenida en una conducta, y dicha conducta es motivada; ¿qué quiere decir esto? Que la situación a la cual se expone el actor social (docentes-investigadores) debe tener una significación, un motivo que lo hace formar parte de tal acción, es decir, su acción está motivada por la interacción con los elementos del sistema (Universidad, formación, estudiantes, investigaciones, textos, publicaciones, clases, entre otras) lo cual hace que las expectativas sean llevadas a la experiencia, que es básicamente el punto base de la formación de los docentes-investigadores.

Figura 3

Relación situación – experiencia en la Acción Social.



Lo esencial en esta teoría de la acción social es que forma parte de un sistema social el

cual deriva de los sistemas de acción en general. Es preciso aclarar que por acción social debe comprenderse una manifestación intencionada y consciente por parte del individuo y no es necesariamente apreciable, en cambio una acción es tan sólo una manifestación apreciable sin mayor connotación.

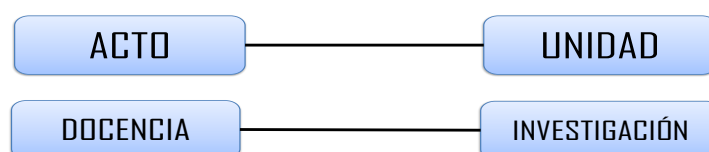
En tal sentido, la formación de los docentes-investigadores es parte de los sistemas de acción en general, esta formación vista como acción debe ser “gratificante” y “orientacional” para el actor social “docentes-investigadores”. *Gratificante* porque representa equilibrio para su personalidad, y *orientacional* porque representa el aspecto cognitivo que marca la organización del acto a la experiencia del actor social. Esta situación bajo ningún concepto puede ser vista bajo una óptica individual, la realidad es que ellas están organizadas en un sistema, y fuera del mismo pierden las cualidades identificadas.

La teoría de la acción social de los sistemas sociales explica como la acción social forma parte de un sistema, y así también se estructura la formación de docentes-investigadores, esta formación está integrada a un sistema social con todos sus elementos y se caracterizan por una acción social motivada a la docencia y la investigación dentro de la unidad conceptual identificada: docencia–investigación.

El entorno (sistema social) influye sobre la acción social del sujeto (actor social), dicho entorno es inseparable del sujeto y del acto social (acción social), es esa la principal característica de esta teoría que facilita la comprensión de la acción social desde la perspectiva de la formación del docente-investigador.

Figura 4

Esquema básico para que ocurra la acción social



En el marco de la teoría de los sistemas sociales, la acción social ocurre bajo el inseparable esquema de acto – unidad, no ocurre si hay ausencia del otro, así también en este estudio, bajo el enfoque de la teoría de Parsons se mira la docencia - investigación, como elementos inseparables que ocurren bajo un accionar en conjunto del actor social, sujeto docentes-investigadores.

Hecho social

Estudiar la actuación de un sujeto significa no sólo buscar adentrarse en sus estructuras internas, también implica considerar su contexto para comprender su ocurrencia, su forma, y su estilo, pues tanto lo interno como lo externo al actor condicionan su evolución y actuación en una determinada realidad, es por ello que esta investigación considera no solo estudiar la acción social, determinada a lo interno del sujeto, sino que también considera el abordaje del hecho social como la visión sociológica – teórica capaz de explicar cómo los elementos de un contexto influyen o determinan la realidad social de un individuo actuante, en este caso el docente – investigador.

Estudiar el hecho social es algo necesario porque aborda lo externo al sujeto, la sociedad en si la cual influye directamente sobre la realidad del actor y/o sujeto. Asimismo, el estudio del hecho social contribuye ir tras el objetivo propuesto en esta investigación que es precisamente construir una aproximación teórica que nos permita comprender cómo se forma un docente – investigador, sujeto sobre el cual confluye el hecho social.

A la luz de estas consideraciones, es importante destacar el nombre de Emile Durkheim quien es el principal teórico que aborda el estudio del “hecho social”. Es necesario aclarar que Durkheim no es un estudioso de la acción social como tal, pero en contraparte si del “hecho social”, que encuentra su gran diferencia con la acción social en que su procedencia deriva de lo externo, de lo colectivo y a la vez es coercitivo, muy a diferencia de

la acción social que responde a elementos personales manteniendo una posición de fenómeno social, a lo interno, subjetivo.

Para este autor, la acción del individuo está condicionada por la sociedad, en tal sentido, Durkheim (1986) define el hecho social de la siguiente manera:

Un hecho social es toda manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, el que es general en la extensión de una sociedad determinada teniendo al mismo tiempo una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales. (pp. 51 – 52)

En esta definición de Durkheim se delimitan elementos muy precisos, el autor alude a la “coacción exterior”, este factor de exterioridad implica que el “hecho social” ocurre a lo externo del individuo, no hay elementos subjetivos a lo interno que lo condicionen. La “coacción” está referida a lo impositivo, es decir, existe una conciencia determinada y externa al sujeto. El hecho social estima una realidad presente, es decir, hay una existencia real, ¿cómo se concibe?; a través de manifestaciones objetivas representadas en formas de obrar o de pensar siempre exteriores al individuo. Es importante destacar que el hecho social se entiende desde la sociedad y no desde individualidades.

En fin, para Durkheim los hechos sociales son modos de acción exteriorizados de una sociedad de manera concreta. En este sentido, lo colectivo es lo que hace social al hecho por eso se dice que este es supraindividual, es decir no sujeto a individualidades.

En este orden de ideas, el docente – investigador debe tener un accionar concreto en la sociedad que es el campo específico de su actuación, este estudio pretende descifrar los elementos y estructura concreta de dicho accionar. Aunque Emile Durkheim mantiene una marcada posición cuantitativa de las cosas, y esta investigación es de índole cualitativa, sus estudios sobre el hecho social no pueden ser obviados porque son el precedente del abordaje de la sociología como ciencia, y particularmente el estudio de los hechos sociales forma parte

fundamental en la comprensión del fenómeno social que aborda esta investigación como lo es la formación del docente – investigador.

Es una situación innegable que el hecho social, al igual que la acción social, es un elemento determinante en lo concerniente a la formación del docente – investigador, lo externo influye y determina tal formación, y es precisamente lo que intenta explicar Durkheim a través del estudio del hecho social como un fenómeno que ocurre a lo externo del sujeto pero que influye directamente sobre su realidad. La formación del docente – investigador tiene marcada influencia del hecho social.

Relación de acción social y hecho social con la investigación

Desde el ámbito que se plantea esta investigación es necesario comprender que la “acción social” de Weber y el “hecho social” de Durkheim son los principales elementos que permiten el estudio preciso de la formación del docente – investigador, el primero marca el estudio del sujeto hacia lo interno (acción social) y el segundo estudia la ocurrencia de la sociedad desde lo externo al sujeto (hecho social). Tanto lo interno como lo externo tiene marcada influencia para la formación de docentes – investigadores.

Desde esta perspectiva, la acción social desde la formación del docente – investigador fundamenta como ocurre el accionar del docente – investigador desde lo interno, como ese actor social siente, percibe y desea el accionar del otro, por eso se habla de un sentido mentado, donde el actor desde lo interno ejecuta una acción esperando la respuesta por parte del otro sujeto que se forma. Dentro de este contexto, la acción del docente – investigador siempre estará fundamentada en la necesidad de la producción del conocimiento contenida en la investigación.

Desde el hecho social de Durkheim, se explica o alude que el sujeto, en este caso el docente – investigador no es ajeno a la sociedad que le circunscribe por tal razón ella actúa a

través de esa fuerza o presión capaz de ejercer sobre los individuos, ejemplo de ello son las normas y leyes que regulan la investigación, es algo no creado por el docente – investigador pero es una realidad externa que está presente en su sociedad y a la cual debe adaptarse, caso contrario deberá asumir las consecuencias de su no cumplimiento.

El estudio de la acción social y el hecho social son factores determinantes en la búsqueda de la comprensión de cómo ocurre la formación del docente – investigador, es una realidad netamente condicionada tanto por lo interno como lo externo al sujeto, por ello la revisión de ambas posiciones que nos aproximan a esa necesaria interpretación y comprensión del contexto necesario para la ocurrencia de la acción social y del hecho social.

En tal sentido, si algo debemos identificar de las teorías señaladas es que el estudio de la acción social y del hecho social es indispensable para comprender la importancia de la complementariedad de la docencia y la investigación. Es oportuno preguntarse ¿por qué ocurre una acción social?, ¿por qué ocurre un hecho social? La principal característica de la acción social es que proviene del interior del sujeto, y el hecho social es totalmente externo a su ser, es un acto más de la sociedad como objeto y no del sujeto.

Los actores sociales son individuos actuantes movidos por lo común y por la pertenencia a un sistema. La docencia y la investigación son elementos comunes que encuentran su unidad en la formación como elemento vital en el logro de la meta “formar docentes-investigadores”.

En este sentido, el abordaje teórico de la acción social y del hecho social deja claro que cada uno tiene sus propiedades que le permiten estudiar y predecir la realidad desde una perspectiva científica, por eso se abordan en la búsqueda del reconocimiento de la conexidad existente entre la docencia y la investigación desde lo interno y externo al sujeto.

La acción social es un hecho abstracto, ningún sujeto puede tocar las propiedades de una acción social, tan solo puede observar el ‘comportamiento’, ‘gesto’ o ‘conducta’ de un

sujeto y hacer inferencias y/o deducciones/inducciones de tal situación. El hecho social proviene de lo externo al sujeto, se considera una situación más objetiva porque no está determinada por el sujeto, sino por la sociedad y que influye directamente sobre el sujeto, por eso estudiar acción social y hecho social en esta investigación es tan inseparable como estudiar docencia e investigación como un solo constructo fundido en el docente – investigador.

Esta investigación procura indagar la realidad de la acción social y el hecho social presente en los docentes-investigadores; de modo que estudiar estas visiones desde la perspectiva de los docentes-investigadores permite comprender la realidad y la posibilidad de actuar sobre ella a través de los objetivos formulados en la presente investigación.

Teoría del Conocimiento

Para Ferrater (1964), preguntas como: "¿Qué es el conocimiento?", "¿En qué se funda el conocimiento?", "¿Cómo es posible el conocimiento?", etc., pertenecen a una disciplina filosófica llamada de varios modos: "teoría del conocimiento", "crítica del conocimiento", "gnoseología", "epistemología" (p. 339); este autor deja claro que dicha teoría tiene carácter filosófico.

Ferrater (1964), explica en su obra que el término gnoseología es empleado con frecuencia para designar la teoría del conocimiento, sin embargo, el uso de los términos gnoseología y epistemología ha variado según el idioma.

En alemán se usa con mayor frecuencia *Erkenntnistheorie* (teoría del conocimiento) y en inglés se usa con más frecuencia *Epistemology*. En francés se usa casi siempre la expresión *théorie de la connaissance*, pero a veces se hallan los vocablos *gnoseologie* y *épistémologie*. Es difícil unificar el vocabulario en este sentido. En español puede

proponerse lo siguiente: usar 'gnoseología' para designar la teoría del conocimiento en cualquiera de sus formas, y 'epistemología' para designar la teoría del conocimiento cuando el objeto de ésta son principalmente las ciencias. (pp. 758 -759)

En otras palabras, la gnoseología hace un abordaje general del conocimiento desde un punto de vista filosófico, en cambio la epistemología va directamente al estudio del conocimiento de carácter científico. En este orden, de acuerdo a lo indicado por Ferrater, la presente propuesta de investigación, usará la expresión teoría del conocimiento aludiendo siempre al campo de la epistemología, pues es el área de interés a efectos del estudio en curso.

En este sentido, el conocimiento es estudiado entonces por la epistemología bajo el enfoque de la teoría del conocimiento. Para el diccionario electrónico (2018), la epistemología

Proviene del griego, *episteme* (conocimiento) y *logos* (teoría). La epistemología es una disciplina o rama filosófica que aborda la investigación científica y su producto, el conocimiento científico, sus clases y su condicionamiento, su posibilidad y su realidad, la relación que tiene con el investigador, entrando en temas como historia, cultura y el contexto de las personas.

Según lo citado, el significado del término epistemología implica por acepción que la ciencia es la base de todo conocimiento científico.

En este orden de ideas, Padrón (2007) se interesa por el abordaje de la epistemología como teoría del conocimiento, al respecto señala lo siguiente:

La Epistemología es una disciplina que se ocupa del modo en que la Ciencia logra sus objetivos y avanza en ellos y que evalúa las potencialidades de los métodos y de las aproximaciones. La Epistemología es una Teoría del Conocimiento Científico que, igual que toda otra Teoría, se esmera en producir modelos capaces de explicar cómo el investigador

alcanza sus logros, cómo la Ciencia avanza y cómo se pasa de un problema a una suposición de solución. (p.1).

Según lo citado, el autor identifica que el objetivo de la teoría del conocimiento es explicar cómo el sujeto investigador es capaz de producir o alcanzar el conocimiento. Desde la formación del docente – investigador, la Teoría del Conocimiento es un área formativa esencial, pues aquel que pretende investigador o formarse como tal debe conocer en primera instancia el significado de cada forma o manera en cómo se aborda o se produce el conocimiento científico en particular.

Desde esta perspectiva, la teoría del conocimiento tiene como principal objeto de estudio el conocimiento, para ello se plantea diversas esferas entre ellas: ¿cuáles son las posibilidades del conocimiento?, ¿cuál es el origen del conocimiento?, ¿cuál es la esencia del conocimiento humano?

Estas interrogantes pretenden dar respuestas a las dudas esenciales acerca de la fuente del conocimiento, el papel que juega el sujeto ante el objeto del conocimiento, entre otros. En las próximas líneas se intenta dar respuesta a las mismas a través del conocimiento existente sobre el propio conocimiento científico.

Probabilidades del conocimiento humano

Las probabilidades del conocimiento humano están contenidas en las condiciones de posibilidad de conocer la realidad, en este sentido para Nava (2016) “El sujeto cognoscente puede resolver el problema de la *posibilidad* del conocimiento utilizando sus facultades cognoscitivas: la razón y/o los sentidos.” (p.1)

Desde estas consideraciones, el sujeto cognoscente está representado por el sujeto en sí, una persona que piensa, razona, siente, percibe, etc., que utiliza sus facultades cognoscitivas: razón y sentidos; para conocer el objeto problema o realidad que estudia.

Para Padrón (1992a), existen dos posibilidades de alcanzar el conocimiento, las identifica como dogmatismo y escepticismo

Dogmatismo: el ser humano es capaz de alcanzar verdades estables y unívocas; por tanto, la investigación debe aspirar a resultados que sean sin más verdaderos o falsos. Las verdades son tales independientemente de las épocas y espacios, de las creencias y opiniones

Escepticismo: no existen las verdades absolutas ni definitivas. Sólo existen aproximaciones que pueden ir ganando en "verosimilitud" y en grados de certidumbre con respecto a otras aproximaciones rivales. Los conocimientos no se verifican, sino que sólo pueden desecharse. Ningún conocimiento plausible pasa de ser una "verdad-por-ahora". Las verdades se mantienen sólo provisionalmente, mientras funcionen y mientras no surjan hechos que la contradigan (s/p)

Cabe agregar lo expuesto por Ramírez (2009) en relación al escepticismo:

Los escépticos dudan de la capacidad del hombre para conocer y por tanto para alcanzar alguna verdad o certeza. Sus maximalistas ponen en duda todo, desconfían de la razón y aún de sus propias impresiones sensibles; viven en completa indiferencia, ignorando todo lo aceptado, en cuanto especulación o práctica (p. 218).

Desde esta óptica es posible notar, que el dogmatismo se fundamente en el dogma que la verdad debe ser estable libre de cualquier influencia, mientras el escepticismo es una corriente donde el investigador siempre duda de la verdad 'científica' y se asegura que tal verdad está marcada bien sea por el sujeto que investiga o por el entorno que estudia, siempre existe la duda razonable de la verdad absoluta.

Ahora bien, ¿quién está equivocado, el investigador que asume una postura dogmática o el investigador escéptico? ¿cuál postura es la correcta o la mejor? La respuesta es 'ninguna' pues la elección de la condición de posibilidad del conocimiento depende del sujeto que investiga; ser dogmático o escéptico es una postura que nos debe acercar más al

conocimiento, es un asunto de cómo se mira el conocimiento. Determinar la perspectiva sobre la cual se asume la verdad del conocimiento es un asunto de elección.

Desde la formación del docente-investigador este debe conocer cuáles son las posibilidades de conocimiento que encierra la realidad o problema que estudia, para ello la teoría del conocimiento muestra con claridad cómo es posible conocer la realidad. La elección de una de esas formas implica conocer las mismas y tener formación sobre las posibilidades del conocimiento. Los dogmáticos son capaces de asumir una posición no modificable y que consideran como una verdad no modificable, en cambio, los escépticos siempre tendrán duda acerca del conocimiento existente, razón por la cual siempre estarán en la permanente búsqueda de la verdad.

Por otro lado, la Teoría del Conocimiento presenta una segunda variable en sus postulados, ella es el origen del conocimiento, ¿qué implica el origen del conocimiento? Esta dimensión busca la fundamentación del conocimiento ¿de dónde proviene?

Por otra parte, de acuerdo a Hessen (1985) son cuatro los enfoques teóricos que han dado explicación al origen del conocimiento:

Racionalismo

La posición epistemológica que ve en el pensamiento, en la razón, la fuente principal del conocimiento humano, se llama *racionalismo* (de *ratio* = razón). Según él, un conocimiento sólo merece, en realidad, este nombre cuando es lógicamente necesario y universalmente válido. Cuando nuestra razón juzga que una cosa tiene que ser así y que no puede ser de otro modo; que tiene que ser así, por tanto, siempre y en todas partes, entonces y sólo entonces nos encontramos ante un verdadero conocimiento. (Hessen, p.26)

Entre las figuras más destacadas del racionalismo se encuentra Platón, San Agustín, Descartes, Leibniz, Parménides.

Empirismo

El empirismo (de ἐμπειρία = experiencia) opone a la tesis del racionalismo (según la cual el pensamiento, la razón, es la verdadera fuente del conocimiento) la antítesis que dice: la única fuente del conocimiento humano es la experiencia. En opinión del empirismo, no hay ningún patrimonio a priori de la razón. La conciencia cognoscente no saca sus contenidos de la razón, sino exclusivamente de la experiencia. (Hessen, p. 29).

El empirismo nace de hechos concretos, de la realidad externa a la sujeta y captada por sus sentidos. Entre sus mayores representantes se encuentran, Francis Bacon (1561 – 1626), John Locke (1632 – 1704), George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711 – 1776) quien amplía la teoría de las ideas innatas desarrolladas por su predecesor Locke.

El Intelectualismo

Mientras el racionalismo considera el pensamiento como la fuente y la base del conocimiento, y el empirismo la experiencia; el intelectualismo es de opinión que ambos factores tienen parte en la producción del conocimiento. El intelectualismo sostiene con el racionalismo que hay juicios lógicamente necesarios y universalmente válidos, y no sólo sobre los objetos ideales, esto lo admiten también los principales representantes del empirismo, sino también sobre los objetos reales. Pero mientras que el racionalismo consideraba los elementos de estos juicios, los conceptos, como un patrimonio a priori de nuestra razón, el intelectualismo los deriva de la experiencia. Su fundador es Aristóteles (Hessen, p. 31 – 32).

Apriorismo

La historia de la filosofía presenta un segundo intento de mediación entre el racionalismo y el empirismo: el *apriorismo*. También éste considera la experiencia y el pensamiento como fuentes del conocimiento. Pero el apriorismo define la relación entre la

experiencia y el pensamiento en un sentido directamente opuesto al intelectualismo. Como ya dice el nombre de apriorismo, nuestro conocimiento presenta, en sentir de esta dirección, elementos a priori, independientes de la experiencia. (p. 33)

El fundador de este apriorismo es Kant. Toda su filosofía está dominada por la tendencia a mediar entre el racionalismo de Leibniz y Wolff y el empirismo de Locke y Hume. Así lo hace, declarando que la materia del conocimiento procede de la experiencia y que la forma procede del pensamiento.

Los enfoques identificados nos permiten establecer el origen o procedencia del conocimiento, cual es la fuente del mismo.

Naturaleza del conocimiento

Desde otra arista perteneciente a la Teoría del conocimiento es posible ubicar *cuál es la esencia del conocimiento*, la cual denota la naturaleza del conocimiento que se produce y marca la relación sujeto – objeto del conocimiento. Padrón (1992a) establece dos ámbitos desde los cuales es posible enfocar la realidad:

Realismo: las realidades que son objeto del conocimiento humano existen en sí mismas, independientemente de las personas y del sujeto que trate de conocerlas. El mundo exterior no se modifica por lo que las personas piensen de él, sino que sigue su propio curso, aunque el ser humano lo interprete de diversas maneras.

Idealismo: las realidades objeto de conocimiento pueden o no existir en sí mismas, lo cual es irrelevante. Lo importante, en cuanto objeto de conocimiento, es la reconstrucción mental que, a nivel de simbolismos socioculturales compartidos colectivamente, hacen de dichas realidades los miembros de una sociedad determinada en un momento histórico determinado. Poco importa la realidad como es en sí misma, ya que, como tal, la gente no interactúa con ella; importa en cuanto representación simbólica o construcción psico-social,

que es el modo en que la gente interactúa con ella: las personas no actúan frente al mundo tal como éste es sino tal como ellas lo ven. (s/p)

La connotación de lo citado evidencia que naturaleza del conocimiento tiene dos aristas fundamentales, el realismo, que según su postura muestra la realidad tal cual es sin influencia del investigador, en cambio el idealismo representa la realidad interpretada por el investigador. ¿Para qué sirve conocer desde que postura se investiga? Pues el abordaje de la realidad es un paso determinante que guía y conduce el proceso investigativo y sus resultados.

Si se analiza las corrientes citadas de ellas se puede extraer que el conocimiento se construye a partir de la posición que tome el sujeto investigador pues la misma determina la relación que el investigador establece con su problema y/o realidad de estudio y este es decisivo para el aporte en que degenerará su proceso de investigación.

Teoría del Conocimiento y formación de docentes - investigadores

Luego de examinar y analizar el origen del conocimiento como elemento que da fundamento teórico a la formación del docente-investigador, es posible considerar la teoría del conocimiento como la base científica elemental de todo profesional que aspire desarrollarse como docente-investigador. Existe una gran necesidad de formación acerca del conocimiento, pues es este el producto científico que genera un proceso de investigación. ¿Qué es el conocimiento?, ¿cómo se origina el conocimiento?, ¿cuál es la esencia del conocimiento?; en fin, son cuestiones en las cuales se necesita estar formados para dar un abordaje correcto dentro del proceso investigativo.

En este sentido, muchos de los errores que se comenten al investigar radican en la poca formación que se tiene en el área investigativa, por ello estudiar la teoría del conocimiento es algo vital dentro del campo de docencia y la investigación como ejes

confines representados en la figura de docentes-investigadores.

Ámbito Referencial

Peña y Vegas (2013) señalan que el “*Ámbito Referencial*: está conformado por artículos y referencias de internet relacionada con los constructos surgidos de la red de vínculos temáticos.” (p. 5). En tal sentido, este sub-apartado hará el abordaje de elementos claves relacionados a los constructos objetos de estudio, entre ellos: las políticas públicas, docente- investigador, y competencias del investigador, entre otros.

Formación Del Docente-Investigador

La formación docente es definida como el proceso de capacitación que recibe el individuo que aspira o se desempeña en el campo educativo. Este proceso de formación es responsabilidad otorgada al sector universitario, siendo las universidades las instituciones a las cuales les corresponde asumir el rol de formadores de docentes. En este sentido, Peñalver (2007) señala que

...el término de “formación docente” o “formación de docentes”, está vinculado a asuntos como a) Formación inicial (estudio profesional para la docencia, con obtención de título), b) Actualización (profundización y actualización de la formación inicial sin obtener grado académico), c) Superación (profundización y ampliación de la formación inicial, mediante programas de postgrado), d) Capacitación (formación para la docencia a profesores no titulados, puede conducir a grado académico), e) Nivelación (complementación para otorgar grado académico) (s/p).

Según lo citado, la formación docente alude a todas aquellas actividades que contribuyen a la capacitación del individuo dentro de la carrera docente, ahora bien, llevar

estos términos a precisar la formación del docente-investigador implica citar a Díaz (2008) para comprender su significado

La formación de un docente-investigador es un proceso complejo y dinámico que se da en una realidad multicontextual y tiene implicaciones ontológicas, epistemológicas y teóricas; pues, se trata, de interrogarnos en relación de cómo se revela ese objeto de estudio, como se produce el conocimiento y qué sustento teórico tiene. (s/p)

La formación del docente-investigador está estrechamente vinculada al sector universitario, pues este es el encargado de asumir dicha formación ya que es el principal responsable de la producción del conocimiento en un país. En tal sentido, la formación del docente-investigador implica capacitación en elementos propios del acto investigativo como lo son aspectos epistémicos, teóricos, históricos y filosóficos que le permitirán al investigador establecer las bases de la investigación que plantea.

Perfil Profesional del Docente

Para el Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, la profesión docente “básicamente es el ejercicio profesional de la función de la enseñanza que se realiza en planteles oficiales y no oficiales de educación” (Peña, 2016 p.7)

Competencias del Profesional

Para Castillo (2010), las competencias “están relacionadas con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos” (p.903). En este sentido, las competencias constituyen las habilidades, destrezas y capacidades de las cuales se vale un profesional para ejercer el rol para el cual ha sido formado, es por ello que se habla de las competencias del profesional particularmente de la docencia. Castillo identifica seis grupos de competencias que desarrolla

un profesional docente:

- Las competencias en la disciplina: Indudablemente la capacidad de tratar y analizar problemas y fenómenos de una manera significativa requiere del dominio de un conjunto de conocimientos y habilidades de un área específica.
- Las competencias en la organización de contenidos: Diseñar la práctica pedagógica no sólo exige ordenar sus componentes para ser aprendidos por los alumnos, sino prever las condiciones de la enseñanza en el contexto educacional o fuera de él.
- Las competencias relacionadas con la variedad del aprendizaje: Para planear la actividad docente es preciso considerar las habilidades de los estudiantes tomando en consideración su variedad de estilos de aprendizaje, o sea los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.
- Las competencias en la incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación y de la información: La universidad del siglo XXI tiene una fuerte proyección mediática; esto es, una referencia a las redes de comunicación; y cómo éstas son una herramienta que replantea la relación entre los procesos educativos en sus actuales lugares físicos, y sus relaciones de tiempo, entre la acción de enseñanza y la acción de aprendizaje, y, también de su materialidad, transformando en “bits” gran parte del material empleado para los estudios.
- Las competencias en evaluación: ...el rol del docente ya no es “dictar clase” y examinar a los alumnos, sino propiciar el desarrollo de conocimientos creativos y enseñarles estrategias de autorregulación y control sobre su proceso de autoaprendizaje.
- Competencias en el área de ética, en la acción educativa: Aquí el término “competencias” adquiere una connotación especial, pues al referirnos a las complejas

capacidades del docente para comprender el rol ético y social de la educación estamos en una dimensión profunda de su acción.

La Investigación

Barreto (2006) define la investigación como un “proceso reflexivo, sistemático, critico, que conforma un camino para conocer la realidad y permite descubrir nuevos hechos, datos, relaciones, teorías o leyes en cualquier campo de conocimiento humano” (p. 148)

Partiendo de este concepto, la autora ubica elementos de importancia, entre ellos figuran la investigación como un “proceso”; al identificar la investigación como proceso se convalida que la misma hace referencia a la consecución de etapas y momentos, habla de “reflexión, critico”, una investigación no es para repetir los que otros ya han dicho, una investigación indaga una realidad desde una visión de la reflexión y bajo el aporte critico de quien investiga.

Una investigación es una producción de conocimiento que se refleja en hechos, datos, relaciones, teorías o leyes construidos en detalle para conocer una realidad objeto o sujeto de estudio.

Dentro de esta perspectiva, si la investigación se asume como un hábito, se convierte entonces en una forma de vida que persigue la generación del conocimiento.

En continuidad, es pertinente citar a Padrón (2009), quien señala que la investigación científica es “entendida como aquella clase de procesos de producción de conocimiento científico y tecnológico” (p. 1). Cuando se investiga se produce conocimiento validado a través del aporte científico y tecnológico que se hace evidente en el entorno. Toda investigación debe generar un producto o resultado útil a la sociedad, es ahí precisamente donde se le asigna el valor contributivo al desarrollo del país.

Conforme a este juicio la investigación es una actividad reconocida como un factor

elemental para la generación de nuevos conocimientos y tecnologías, de allí que es necesario invertir en la misma para garantizar el avance de una nación, lo cual implica plantear políticas públicas que den respuesta a la necesidad de formación de talento humano, servicios de apoyo e infraestructura, entre otros.

Políticas Públicas

Las políticas públicas pueden entenderse como aquellas líneas de acción que dirigen el accionar del Estado. La construcción de las políticas públicas está sujeta a un proceso de participación de la sociedad organizada para darle precisamente ese carácter de públicas. En este sentido, Maggiolo y Perozo (2007) señalan:

El término políticas públicas (PP), se asocia de inmediato con asuntos del gobierno y sistemas políticos o como actividades de las instituciones públicas, que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos, para considerarse como pública tiene que haber sido generada, o al menos procesada, en el marco de los procedimientos, instituciones y organizaciones gubernamentales. (p. 374)

En atención a lo expuesto por los autores, las políticas públicas en esencia representan acciones ejecutadas por instituciones y organizaciones del Estado. Dichas acciones están dirigidas a dar respuesta a las exigencias de los ciudadanos de una nación.

Las políticas públicas representan el diseño de las acciones que el gobierno, en representación del Estado, pretende ejecutar para el logro de los objetivos planteados. Las políticas públicas están representadas en acciones necesarias garantes de la organización del Estado.

En este orden de ideas, Villanueva (1992) afirma que “se trata sólo de una disciplina que pretende contribuir a la elaboración de decisiones públicas más eficaces que, sin cuentos y con sustancia, sean capaces de ir abordando oportuna y sistemáticamente desoladores problemas y defectos públicos” (p. 9). Asimismo, Rodríguez (2005) señala que una política

pública:

Implica el establecimiento de una o más estrategias orientadas a la resolución de problemas públicos, así como a la obtención de mayores niveles de bienestar social resultantes de procesos decisionales tomados a través de la coparticipación de gobierno y sociedad civil, en donde se establecen medios, agentes y fines de las acciones a seguir para la obtención de los objetivos señalados. (p.110)

Si bien se puede desprender de los conceptos expuestos, las políticas públicas son consideradas las líneas de acción que marcan las decisiones de los organismos e instituciones adscritas al Estado que ejercen el poder decisorio para atender las demandas y necesidades de la población. Las políticas públicas forman parte de la institucionalización del sistema político de una nación.

Diseño de Políticas Públicas

Para el diseño de las políticas públicas se requiere cumplir una serie de pasos o etapas necesarias para llegar a la formulación concreta de la política pública que se planifica. Ruiz y Cadenas (2005) describen los siguientes pasos:

1) El establecimiento de la agenda política: Las agendas políticas son más el resultado de la movilización de demandas y presiones, que de un proceso racional de evaluación de necesidades, valores y objetivos. Aquí cada actor plantea su propia agenda dependiendo de sus prioridades e intereses, por lo que surge una interacción de las mismas con otros que se encuentren involucrados. La importancia de poner un tema en la mesa para que sea analizado debe llevar a cabo una etapa de negociación para poder generar acuerdos y así lograr el tema de estudio.

2) La definición de los problemas: Debemos definir los problemas, no basta el hecho de haberlos identificado, sino que es necesario tener mayor conocimiento de ellos. Es

decir, recopilar información, estudios, a fin de ir concretando a su vez el tema en específico al cual nos vamos a enfocar.

3) La previsión: Es medir el impacto que podría tener la Política Pública al momento de su implementación, reacciones, grupos en contra y a favor, etc. Para lograr o intuir los posibles escenarios, se requiere una gran visión política, por lo cual sugerimos el asesoramiento de personas que pudieran contar con esta poderosa herramienta.

4) Establecimiento de objetivos: Establecer características genéricas del futuro deseado en un ámbito determinado. Una vez que ya se ha hecho un análisis conciso del tema que se quiere tratar y de la recopilación de la información, se pasa a establecer aquellos objetivos los cuales serán resueltos en el transcurso de la Política Pública, éstos pueden ir acompañados del tiempo en el cual se quieran resultados a fin de ir revisando poco a poco si se van cumpliendo.

5) Selección de Opción: Se trata de seleccionar la opción concreta, la que sea viable conforme a estudios realizados y a un previo análisis plural.

Modelo Secuencial de las Políticas Públicas

El modelo secuencial de las políticas públicas señala que estas pueden ser desarrolladas por medio de etapas y secuencias que explican los procesos por medio de los cuales se constituyen, aplican y evalúan.

Según Anderson (1975), es posible identificar cinco etapas:

1) la agenda: refiere a los problemas que reciben la atención por parte del gobierno y supone explicar el proceso por el cual ciertos problemas son atendidos (no necesariamente resueltos) y otros no.

2) la formulación de alternativas: comprende el desarrollo de propuestas de cursos de acción que sean aceptables, pertinentes y factibles, y exige dar cuenta de la

racionalidad o no de ese proceso y del rol que juegan las ideas y el conocimiento experto.

3) la adopción de la decisión: incluye la elección y legitimación de un curso de acción y requiere explicar por qué se ha elegido o priorizado esa política en lugar de las otras alternativas.

4) la implementación: refiere al proceso de aplicación de la política y supone explicar los comportamientos administrativos que desencadena la política y la relación (causal) entre estos y los resultados de la política.

5) la evaluación: refiere a los esfuerzos que los gobiernos realizan con el propósito de determinar la eficacia, eficiencia y efectividad de las políticas seleccionadas.

Si bien se analiza este modelo desde un punto de vista teórico–referencial, es posible afirmar que la formación de los docentes-investigadores, núcleo temático de este estudio, representa el marco de apoyo que facilita la comprensión de cómo nace una política, en el fondo ayuda a comprender que esta investigación no está vinculada a hacer una política pública de formación de docentes- investigadores, sino que ofrece o presenta un marco de referencia para la comprensión de los elementos que permiten formar docentes-investigadores que nos puedan llevar a comprender la realidad investigada.

Este modelo secuencial nos explica cómo nace una política pública en sus etapas, desde una agenda de las problemáticas existentes hasta la fase de evaluación, la cual da origen nuevamente a otras políticas públicas.

Políticas Públicas Educativas

Para el Doctorado Latinoamericano en Educación (DLAE), citado por Peña (2016a), las políticas públicas educativas son líneas de acción, respecto a un objetivo público relacionado con el sistema educativo; las cuales son definidas en forma democrática,

desarrolladas por el sector público, o una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental.

Asimismo, para el Plan de Educación para Todos Venezuela (2003) “Las Políticas Educativas, persiguen la transformación hacia una economía productiva, entendiéndose ésta como un concepto integrador, no solo asociado al crecimiento, sino a la producción cultural y a la ciudadanía” (p. 1).

Estas posturas dan lugar a la construcción de un concepto en el área que servirá de sustento a la investigación que se plantea; para este estudio las políticas públicas educativas son aquellas líneas de acción determinadas por el Estado para dirigir la educación en un país. Ello implica la regulación de la educación, la conformación de su estructura y principios rectores de la misma entre otros elementos.

Las políticas públicas educativas organizan el sistema educativo de una nación, ellas constituyen el marco legal del acceso, la permanencia en el sistema, la construcción y dotación de centros educativos a todos los niveles, así como determinan el perfil de la formación del docente, deben caracterizar con base a la realidad, el docente que aspira la sociedad.

Finalidad

En esencia, la finalidad de las políticas públicas educativas es mejorar los resultados de la prestación del servicio educativo en una nación. Las políticas públicas educativas representan el diseño y la implementación de programas y planes que permitan fortalecer la calidad del servicio educativo.

Fundamentación

Las políticas públicas educativas encuentran su fundamentación en el marco jurídico que dirige el país y las cuales a su vez determinan los lineamientos que rigen las instituciones educativas en todos los niveles del sistema educativo. Al respecto, Ruiz y Cadenas (2005)

señalan

Es a través de las normas jurídicas que los poderes públicos autorizan y establecen las actividades que constituyen las políticas, y también, limitan la discrecionalidad en el actuar de los que la elaboran y ejecutan. Es decir, basarse en todo tipo de norma y ley establecida.

Las normas jurídicas están representadas por la Carta Magna, las leyes orgánicas, reglamentos, decretos, resoluciones y toda Estatuto legal que regule el marco o legislación nacional.

Sector Universitario

La Universidad

¿Qué son las universidades? Es la pregunta principal por la cual debemos abocarnos a emitir una respuesta. Las universidades “en su origen, universidad no indicaba un centro de estudios, sino una agremiación o sindicato o asociación corporativa que protegía intereses de las personas dedicadas al oficio del saber” (Escobar, 1999, p.4). Hoy en día esta conceptualización ha sido ampliada y está más acoplada a lo que es el conocimiento humano desde diversas perspectivas, pero siempre conservando la esencia del saber científico. Su conceptualización hoy se asocia como centro de estudios donde ocurre la profesionalización del sujeto a través de diversas ramas, denominadas carreras, que desde el deber ser da respuesta a las necesidades del país en sí.

La esencia de la universidad es el conocimiento humano, es el quehacer con la ciencia lo que permite que las universidades se conviertan en gestoras y productoras del conocimiento científico. Se caracterizan por su capacidad de formar recursos humanos requeridos para el desarrollo de un país, en ese sentido apuntan las universidades.

Características de la Universidades

Desde su origen la universidad ha sido corporativa, universal, científica y autónoma. En este sentido, Escobar (1999, p.7) detalla esas características:

1.-Corporativo: En el derecho romano corporación o "Collegium" era la totalidad de las personas que la conformaban, con entidad jurídica para ejercer actos como poseer y contratar.

2.-Universal: lo cual está relacionado con las causas ontológicas y sociales que influyeron en su nacimiento; también, por las fuentes a las que las universidades acudieron para adquirir sus sistemas administrativos y, por la apelación al poder pontificio, para adquirir reconocimiento institucional y, para actuar de mediadora, en los conflictos de la Universitas con la autoridad doméstica, eclesiástica o civil, o sea, universalidad de jurisdicción. Igualmente se estableció universalidad geográfica, lingüística, científica y cultural.

3. Científica: ya que la Universitas comprende la diversidad de las ciencias y de las disciplinas convergentes en la unidad del saber.

4. Autónoma: internamente se considera la autonomía propia del poder del saber y la ciencia que la faculta para fijarse sus propias normas y métodos y, los límites de su propia expansión y propósitos.

Funciones básicas de la universidad

A la universidad se le atribuye funciones básicas que ha de desempeñar, entre ellas la docencia, la investigación y la extensión, Salcedo (1998) señala lo siguiente:

Docencia: En el contexto universitario, la función de docencia puede ser definida como la actividad sistemática de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y otras actividades relacionadas con la generación, construcción y difusión del conocimiento en un área o disciplina determinada. Asociados a esta definición de

docencia, se consideran relevantes los atributos siguientes: (a) dominio de la disciplina o disciplinas objeto de la docencia; (b) disposición manifiesta al autodesarrollo pedagógico (c) actualización y desarrollo continuos; (d) disposición al cambio y la innovación; (e) habilidad para estimular la capacidad cognitiva y metacognitiva de los estudiantes; (f) habilidad comunicativa, y (g) capacidad evaluativa.

En este sentido, aplicado este concepto a nuestro estudio en cuestión, la docencia es tan solo una de las funciones del profesor universitario que debe estar unificada a la capacidad de producción científica que tenga el mismo. Un profesional mayormente dedicado a docencia en solitario esta distante de llegar a constituirse en el docente – investigador que aspira esta investigación, por eso se reclama que el nuevo perfil docente universitario marque la necesidad de ser más que docente, ser docentes – investigadores.

Investigación/creación: se parte de la premisa según la cual debe existir una estrecha relación entre docencia e investigación/creación, la cual se proyecte en la función de extensión, y más ampliamente, en la función social de la universidad. Desde esta perspectiva, la investigación/creación abarca un amplio espectro de procesos, actividades y productos que constituyen la expresión del talento en sus múltiples manifestaciones: científicas, tecnológicas, artísticas y filosóficas, realizadas tanto en forma individual como en grupo.

Partiendo de esta consideración, el propósito de esta investigación es precisamente destacar esa necesidad de conectividad entre la docencia y la investigación, asumida plenamente en el rol de ser docentes – investigadores. Nuestro constructo en pleno siglo XXI ya no debería ser docentes e investigadores separados en roles diferenciados, la necesidad es unificar este rol, asumir esa complementariedad que existe entre la docencia y la investigación y proyectar una formación en ese sentido.

Extensión: Por extensión se entiende la proyección, en forma integrada, de las funciones de docencia e investigación, mediante la interacción permanente y continua con la

comunidad local, regional o nacional, con el propósito de difundir y aplicar los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, así como de fomentar y promover actividades culturales y deportivas y contribuir a la solución de problemas de la comunidad. (p.p 78 – 79)

La Universidad y la cultura investigativa

Las universidades como organizaciones que son deben promover una perspectiva colectivista de la investigación, para ello se requieren revisar el sistema gerencial de las Instituciones de Educación Superior (IES).

La investigación, generada por las IES, es imprescindible para conocer cuáles son las líneas de acción que debe seguir el país para alcanzar su desarrollo.

Es necesario preguntarse cuál es la cultura investigativa que existe en las IES. Ruiz (2001) plantea que la problemática que existe en las universidades latinoamericanas está marcada por la “ausencia de una cultura investigativa” (p.60). Partiendo de esta afirmación el gran reto de las universidades debe ser desarrollar una cultura investigativa que permita sembrar en el seno académico un criterio de formación, promoción y excelencia en investigación.

La formación del docente-investigador debe comenzar desde la formación inicial; desde este nivel, el futuro profesional tiene que ser dotado de las herramientas necesarias para que el acto investigativo no pueda ser un ente aparte o electivo de su formación y su hacer, sino que el mismo es inseparable de la docencia. Con sentido crítico, hay que darse cuenta que el docente que hoy se desempeña en el sector universitario es también un profesional egresado de las universidades. Este profesional, que puede carecer de herramientas para investigar (análisis, síntesis, redacción, comprensión de textos, argumentación de ideas; entre otros), es el mismo que en la función de docente universitario investiga poco o nada, y menos

está capacitado para formar a otros como docentes-investigadores.

Desde esta visión, la investigación es una industria, y la universidad es el principal motor que la impulsa, pues genera conocimiento y, por ende, desarrollo.

Las universidades deben pasar de ser centros dedicados principalmente a la fabricación de diplomas a ser centros productores de conocimientos en todas las áreas del saber (Machado, A. 1996). Esta aseveración sólo muestra la realidad que los docentes se han dedicado en gran parte a las actividades de aula descuidando así la vital función de producir conocimiento. La investigación es el pilar que permite actualizar la enseñanza y formación de profesionales capaces de presentar soluciones a las problemáticas que presente el país.

Análisis de casos: Venezuela y Colombia

De acuerdo a los requerimientos del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, han sido seleccionados Venezuela y Colombia, como contexto de referencia para la realización de la presente investigación, de tales países han sido asignadas para el desarrollo de este estudio las siguientes universidades:

Venezuela

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador fue creada por Decreto No.2176 de fecha 28 de Julio de 1983 del Ejecutivo Nacional como un homenaje a la memoria del Libertador Simón Bolívar en el Bicentenario de su nacimiento.

La incorporación de los Institutos Oficiales de Formación Docente a la Universidad se estableció mediante Resolución No. 22 de fecha 28 de enero de 1988, y se hizo efectiva el 27 de junio del mismo año con la firma del Acta de Consolidación, en un hecho histórico y

solemne realizado en la Iglesia San Francisco, de la Ciudad de Caracas.

Este proceso de integración unió a todos los Institutos Oficiales de Formación Docente que para ese momento eran conocidos como los Institutos Pedagógicos de: Caracas, creado en 1936; Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, 1959; Maturín “Antonio Lira Alcalá” y “Rafael Alberto Escobar Lara” (Maracay), 1971; y el de Miranda “José Manuel Siso Martínez”, en 1976. Igualmente se incorporó a la Universidad el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio con sus respectivos Núcleos Académicos, así como el Centro de Capacitación Docente El Mácaro “Luis Fermín”, creado en 1938, y el Gervasio Rubio, creado en 1952, como el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER). En 1990 éstos últimos pasaron a formar parte de la Universidad como Institutos Pedagógicos independientes. En 1992, se incorpora el Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Rafael Arias Blanco” en calidad de Instituto asociado a la Universidad.

Colombia

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), es la institución de educación superior más grande en el área de Pedagogía y Educación en Colombia, con una amplia trayectoria en la formación profesional de educadores a nivel nacional. Es reconocida por su liderazgo y protagonismo en la producción, promoción y desarrollo del pensamiento y quehacer pedagógico en Colombia.

En 1917 se realizó el primer Congreso Pedagógico Nacional, donde se determinó la construcción en Bogotá del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), que comenzó a funcionar el 9 de marzo de 1927. Para 1936, dentro del proyecto educativo liberal, y en oposición a la postura conservadora del IPN, se creó la Escuela Normal Superior, donde se reunieron las antiguas facultades femenina y masculina, buscando un carácter más moderno y mixto. En

1952 se desmontó la Escuela y se dividieron nuevamente las facultades, dando paso a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en 1955, lo que se constituyó como un éxito en la inclusión de las mujeres en la vida académica y laboral del país.

En 1962 se creó la Universidad Pedagógica Nacional, como una institución mixta que además integró a la Escuela Nacional de Educación Física. En 1968, el gobierno la reorganizó y definió como un establecimiento público de carácter docente, con personalidad jurídica, autonomía administrativa y patrimonio independiente, adscrito al Ministerio de Educación Nacional.

Ámbito Legal

Siguiendo la línea propuesta por Peña y Vegas (2013), se considera pertinente incorporar al marco epistémico, el entramado legal de la temática abordada. Los autores identificados señalan que el ámbito legal “incluye la normativa legal relacionada con la temática a trabajar, siempre y cuando haya surgido en la red de vínculos temáticos y se justifique la necesidad de abordar estos aspectos para efectos de conocer en su totalidad el marco de la investigación” (p.5).

A efectos del presente estudio, se encuentra que la legislación en Latinoamérica norma el área investigativa atendiendo a los siguientes preceptos legales:

País: Venezuela

En el caso venezolano, la Constitución Nacional (1999) expone

Art 109: El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas de la comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación.

Art 110: El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que

deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica. La ley determinará los modos y medios para dar cumplimiento a esta garantía.

Por otra parte, la Ley de Universidades (1970) específica sobre la investigación y la enseñanza lo siguiente:

Art 3: Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

País: Colombia

Constitución Política de Colombia (1991)

Art 68: El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra...

Art 69: ...El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

Por otra parte, la Ley 30 de diciembre 28 de 1992 (Ley que organiza el servicio público de educación superior) señala:

Artículo 12. Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad.

Artículo 13. Los programas de doctorado se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona los niveles anteriores de formación.

Artículo 38. Las funciones del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), son: ... f) Fomentar la preparación de docentes, investigadores,

directivos y administradores de la Educación Superior.

Desde un análisis proyectado en perspectiva general, existe un marco legal que regula la materia investigativa en Latinoamérica, pero cuáles han sido sus alcances. Grosso modo se puede establecer que en los modelos educativos latinoamericanos la investigación es una actividad exclusiva del sector Universitario, es eso lo que indican los documentos identificados; las políticas públicas declaradas en estas naciones expresan que la investigación es función indeclinable de la Educación Superior; asimismo, en estos instrumentos legales se reconoce la necesidad de apoyar y fomentar la investigación, pero no se aprecia claramente la formación de docentes-investigadores como una política clave y fundamental para el desarrollo que declaran y aspiran alcanzar.

Esto no niega la existencia de docentes-investigadores, pero si deja ver que desde el soporte legal no existe claramente la demarcación de formación de docentes- investigadores como una política pública en la región.

CAPÍTULO III

Esquema Metodológico

En este capítulo se presentan los criterios asumidos para determinar las estrategias metodológicas que guiaron el alcance de los objetivos planteados para el desarrollo de esta investigación doctoral.

En tal sentido, el propósito de este capítulo está dado en establecer el enfoque de investigación dentro del cual se ubicó la presente pesquisa. Según Padrón (1992) la ubicación del investigador en un enfoque específico es lo que determina las reglas claras del juego, lo que justifica y da coherencia al esquema lógico del trabajo.

Dentro de este contexto es pertinente citar a Samaja (2004), quien expone lo siguiente:

...el desarrollo de la tecnología investigativa contemporánea está cada vez más ligada a la comprensión del *proceso de la ciencia*, como un hecho de la cultura... Y la metodología contemporánea es así, una función directa de la Epistemología, de las Ciencias de la Organización... (p. 14)

Partiendo de lo citado, construir la metódica de una investigación de carácter doctoral no será posible, si en la misma no se define con absoluta claridad la visión epistemológica con la cual se asume, se aborda y se presenta la realidad objeto de estudio, que en este caso está direccionada sobre la base del supuesto que la complementariedad de la investigación y la docencia permite desarrollar una aproximación teórica de un modelo de formación de docentes – investigadores del sector universitario latinoamericano.

Dentro de este orden de ideas, el éxito o el fracaso de una investigación depende en gran parte de las estrategias y acciones que emprenda el investigador para obtener una solución viable acorde a la realidad investigada.

En tal sentido, la finalidad es determinar el recorrido pertinente en la búsqueda de la verdad. En razón de ello, y según lo expuesto, este capítulo describe: el enfoque de investigación asumido para el abordaje, construcción y desarrollo del acto investigativo; posterior se ubica y explica el método aplicado; el cual es dependiente del enfoque seleccionado, de igual manera se delimita el tipo de investigación seguida, se determinan los informantes claves, instrumento aplicar, asimismo se identifica la línea de investigación a la cual pertenece el estudio. Por último, se determina el procedimiento metodológico que marca las acciones a seguir por parte de la investigadora.

Enfoque de Investigación

Determinar la metódica de la presente investigación significa definir desde qué perspectiva la investigadora asume la realidad que estudia. Al establecer el mismo, se diseña la metodología de la investigación a aplicar, entendiéndose esta como un proceso creativo y dinámico, no recetario, aceptada desde la visión epistemológica desde la cual se mire. El objetivo de la metodología es dar solución a la situación planteada.

Para Guba y Lincoln (1994)

Las cuestiones del método son secundarias frente a las cuestiones del paradigma, al que definimos como el sistema básico de creencias o modo de ver el mundo que guía al investigador, no sólo en elecciones del método sino en caminos epistemológicos y ontológicos fundamentales (p. 1).

Partiendo de lo citado, debe quedar claro que el enfoque elegido es el que marca el camino a recorrer por el investigador. Tal y como lo afirman los autores mencionados “los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué es lo que están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de una investigación legítima” (p.1).

Para Guba y Lincoln (1994) todo enfoque de investigación debe responder tres

preguntas o cuestiones:

1.- La pregunta ontológica: ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, qué es lo que podemos conocer de ella?

2.- La pregunta epistemológica: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido?

3.- La pregunta metodológica: ¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido? (p. 108)

Desde el análisis y la reflexión crítica, todo investigador debe intentar dar respuestas a estas cuestiones con el objetivo de marcar una orientación clara y argumentada del proceso de investigación que aspira desarrollar. Es preciso destacar que ningún enfoque de investigación es superior/inferior a otro, en un proceso investigativo, la inclinación es un asunto del propósito que persigue el sujeto que investiga.

En este apartado, se considera necesario hacer un breve esbozo de tales enfoques para posteriormente declarar el enfoque que guía y conduce la presente investigación.

Enfoque Positivista

Es este uno de los enfoques definidos con mayor exactitud en la historia de la ciencia. El positivismo es una corriente de pensamiento cuyos inicios se suele atribuir a los planteamientos de Auguste Comte, y que no admite como válidos otros conocimientos sino los que proceden de las ciencias empíricas. Tan importante es la influencia de Comte que algunos autores hacen coincidir el inicio del positivismo con la publicación de su obra “Curso de filosofía positiva”. (Meza, 2015, p. 1).

El positivismo es un enfoque con características muy precisas. Para el positivismo la realidad es observable y todo está determinado por patrones de regularidad, los datos empíricos existen y no pueden ser refutados, esa es su concepción. Bajo el enfoque positivista la realidad está dada y puede ser conocida de manera absoluta por el sujeto cognoscente. En

este enfoque la aplicación del método científico lo determina todo.

Para Ferrater (1964) el positivismo, también denominado “empirismo” “es el nombre que recibe una doctrina filosófica, y en particular gnoseológica, según la cual el conocimiento se halla fundado en la experiencia” (p. 513).

Es así entonces, como el enfoque positivista demarca que el conocimiento está contenido en la experiencia, en una realidad concreta y observable.

Enfoque Post Positivista

El post positivismo representa los esfuerzos de las últimas décadas para responder de una manera limitada (es decir, conservando básicamente la misma serie de creencias básicas) a las críticas más problemáticas hechas al positivismo. (Guba y Lincoln, 1994 s.p.)

El post positivismo es un enfoque que nace de la crítica al positivismo radical. Este enfoque asume que la realidad existe, pero es imperfecta y es independiente del investigador.

Las críticas intra-paradigma dieron lugar a lo que se ha dado en llamar el Post-positivismo. Las bases ontológicas de este enfoque se resumen en el denominado “realismo crítico”, es decir, se asume que existe una realidad, sólo que imperfectamente cognoscible debido a dos factores fundamentales: los imperfectos mecanismos intelectuales del hombre y la naturaleza intratable de la realidad. Para los post-positivistas, el camino hacia una mayor (nunca completa) aprehensión de la realidad es el constante examen crítico.

Enfoque Interpretativo

Según Lincoln y Guba (1985, 36-38), el enfoque interpretativo se caracteriza por cinco axiomas:

La naturaleza de la realidad. Frente al concepto positivista de la realidad como algo simple y fragmentable, el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas. Esto implica la renuncia al ideal positivista de la predicción y del control. El objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos.

La relación entre el investigador u observador y lo conocido. Frente al concepto positivista del dualismo y de la independencia del investigador y del objeto investigado, el concepto de la interacción y la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido. Se postula que ambos son inseparables.

La posibilidad de generalización. Frente a la aspiración positivista del desarrollo de un cuerpo nomotético de conocimientos bajo la forma de generalizaciones universales, la aspiración de desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación.

La posibilidad de nexos causales. Frente a la suposición positivista de que toda acción puede ser explicada como el resultado (es decir, el efecto) de una causa real que la precede en el tiempo, la suposición de que los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua, por lo que no resulta factible distinguir causas de efectos.

El papel de los valores en la investigación. Frente al planteamiento positivista de una investigación libre de valores, el planteamiento de que cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con los valores. En concreto, la investigación está influida por: a) el investigador; b) la elección del paradigma desde el que se trabaja; c) la elección de la teoría sustantiva utilizada para guiar la recogida y el análisis de los datos y la interpretación de los resultados; d) los valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo.

El enfoque interpretativo, además de lo identificado se caracteriza por la utilización de métodos cualitativos para la recolección de la información. Su objetivo es comprender el fenómeno que se estudia. En este orden de ideas la Teoría Fundamentada representa el método ideal para el abordaje de la realidad y su procesamiento. “La Teoría Fundamentada constituye una metodología general para el análisis de datos

cualitativos que usa sistemáticamente un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva en torno a un área sustantiva” (Glaser, 1992)

El Objetivo es precisamente alcanzar la meta de esta investigación; diseñar una aproximación teórica tomando como referente el fenómeno objeto de estudio la formación del docente – investigador del sector universitario latinoamericano.

Elección del enfoque de la investigación

En este orden de ideas y sustentado en lo expuesto hasta el momento, esta investigación se asume desde el enfoque interpretativo también conocido como paradigma cualitativo, introspectivo-vivencial, simbólico-interpretativo. En fin, se toma este enfoque por elección de la autora y con fundamentación en Max Weber, pues la intención es describir y comprender la acción social de los docentes-investigadores, a través de análisis e interpretaciones de los procesos de formación de los mismos.

Esta investigación desde este enfoque consideró como interés principal interpretar el rol, la función, la complejidad del sujeto social envuelto en una sola denominación docentes-investigadores. El propósito es comprender la realidad estudiada.

Es preciso destacar que el método predominante en este enfoque es el método inductivo, método desde el cual el investigador interpreta una realidad partiendo de lo particular a lo general, es decir, construye conclusiones a través de elementos precisos que están presentes en el fenómeno que estudia.

Desde el enfoque interpretativo, la formación del docente investigador se constituye en la realidad, la cual se estudia desde la perspectiva de un fenómeno que permite construir una aproximación teórica referente a la formación del docente-investigador del sector universitario latinoamericano; en este sentido, el enfoque interpretativo se encarga de interpretar los factores que inciden sobre el fenómeno (formación del docente – investigador)

objeto de estudio.

Tipo de Investigación

A efectos de este estudio se seleccionó la investigación descriptiva como la vía para encontrar las respuestas necesarias que permitieron interpretar la realidad de la forma más adecuada.

De acuerdo con Lafuente y Marín (2008), “la investigación descriptiva la llevamos a cabo cuando queremos mostrar las características de un grupo, de un fenómeno o de un sector, a través de la observación y medición de sus elementos”. (p. 9)

Considerando que esta investigación busca identificar los elementos que condicionan la formación del docente-investigador e interpretar esa complementaria interconexión que debe existir entre la docencia y la investigación, se tomó el camino de las investigaciones descriptivas; la selección de este tipo de investigación se sustenta en la necesidad de describir la realidad y así poder interpretarla, a través de técnicas de investigación y análisis apropiadas.

Línea de Investigación

Morles, Rojas y Vivas (1991), citado por Padrón (1999), consideran una línea de investigación como “un cuerpo de problemas que se ubican en torno a un eje temático común y que demandan respuestas obtenidas mediante la investigación”. (s/p)

En lo que respecta a la línea de investigación seleccionada, esta investigación se ajusta, según su temática y su intención, a las “*Políticas Educativas y Formación Docente*”, la misma pertenece a las líneas de investigación del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente” (DLAE), programa doctoral de carácter internacional con sede en Venezuela adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Miranda.

De acuerdo al Manual del Programa DLAE (2013)

...esta línea se orienta al análisis y evaluación de las políticas públicas actualmente implementadas en América Latina, con la finalidad de reconocer sus repercusiones en el trabajo docente. Busca también establecer comparación entre las políticas de diferentes países para identificar puntos comunes, así como las singularidades presentadas por cada nación, procedentes de su historia, condiciones económicas, sociales y culturales.

La inserción en esta línea de investigación permite direccionar un aporte centrado en fortalecer la visión de formar al docente en investigación para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y, por ende, el desarrollo del sector universitario y la educación en sí. El propósito es que esta aproximación teórica pueda constituir base para el planteamiento lógico y coherente de políticas públicas educativas en el área de la formación docente, considerando que la docencia y la investigación no deben ser vistas como áreas individualizadas sino como áreas confluentes una sobre la otra.

Técnica de Investigación

Como medio para llegar a comprender el fenómeno en estudio, se acudió a la formulación de entrevistas semiestructuradas, estas permitieron obtener la información necesaria para que, a través de procesos de inducción, realizar el análisis interpretativo de la realidad mostrada. Se acude a esta técnica en razón de la factibilidad de su aplicación, además de ser muy precisa al indagar la realidad desde la propia perspectiva del sujeto objeto de esta investigación.

De acuerdo a Díaz y otros (2014), las entrevistas semiestructuradas

...presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la

posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismo. (p. 163)

El tipo de entrevista seleccionada permite obtener datos de forma directa y flexible de nuestro sujeto objeto de la presente investigación: docentes – investigadores.

La intención de esta investigación está centrada en interpretar la acción social del docente – investigador, comprender su formación y comportamiento, mostrarlo desde una perspectiva teórica. Por tal motivo se aplica el análisis de la realidad a partir de un proceso de triangulación metodológica definida como un procedimiento de investigación que se caracteriza primordialmente por la “combinación de métodos diversos en el estudio de un mismo fenómeno” (Jick 1979, citado por Samaja 2018, p. 432).

En este sentido, Samaja señala que un procedimiento de triangulación metodológica siempre nos conducirá a resultados positivos, si los resultados son convergentes se aumenta la confiabilidad, si es todo lo contrario entonces el desafío es descubrir la fuente de la contradicción.

En este orden de ideas, mirar la triangulación metodológica bajo la perspectiva del enfoque interpretativo permitió a la investigadora descubrir e interpretar el fenómeno en estudio con una variada gama de perspectivas, obteniendo interpretaciones muy cercanas a la realidad objeto de estudio.

Bajo esta perspectiva, la triangulación fue el procedimiento aplicado para valorar los estudios del área (deber ser), lo que piensan los docentes, lo cual deriva de las entrevistas (Ser-hacer), y la realidad (lo que acontece); esta interpretación generó las herramientas necesarias para lo conocer en profundidad el proceso de formación de nuestros docentes – investigadores del sector universitario latinoamericano.

Es pertinente convalidar lo dicho con lo que afirma Nietzsche (2000) “El mundo no es algo dado de una vez por todas, sino una realidad a descubrir, a interpretar, a valorar, a

falsificar, a crear.” (p.16); esta precisamente fue el principal objetivo de esta investigación, interpretar y comprender esa realidad denominada formación de docentes – investigadores.

Desde este eje, quedarán establecidas las bases propicias para transformación de las realidades que fueran necesarias, a través de la formulación de políticas públicas en el área específica por los entes responsables en la materia.

Unidades de Análisis

A efectos de una investigación de carácter cualitativo, las unidades de análisis representan el o los sujetos objetos de estudio, en este sentido las mismas estarán representadas por los docentes universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por Venezuela, se escoge estas Universidades en razón de lo siguiente:

- Ambas son universidades con realidades comunes, se dedican de forma exclusiva a la formación de maestros/docentes.
- Ambas forman parte de las Universidades Latinoamericanas que imparten el Programa Doctoral DLAE (Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente).
- Venezuela y Colombia son países fronterizos con realidades afines.

Informantes Claves

En lo referente a los informantes claves tenemos de entrada que nuestras unidades de análisis son docentes universitarios, para determinar los informantes claves necesarios para la recolección de información se aplicaron ciertos criterios, pero para ello se consideran algunos aspectos relevantes.

Para la legislación venezolana, la Ley de Universidades (1970) señala lo siguiente:

Artículo 87. Son miembros Ordinarios del personal docente y de investigación:

- a) Los Instructores;
- b) Los Profesores Asistentes;
- c) Los Profesores Agregados;
- d) Los Profesores Asociados; y
- e) Los Profesores Titular

Artículo 91.- Toda persona que se inicie en la docencia o en la investigación lo hará como Instructor a menos que por sus méritos profesionales, docentes o científicos, pueda ser ubicado en una jerarquía superior por el Consejo de la respectiva Facultad, conforme con el Reglamento respectivo. En este caso se informará al personal de jerarquía inferior, el cual podrá exigir que la posición se provea por concurso.

Artículo 92.- Para ser Instructor se requiere título universitario. Los Instructores podrán ser removidos a solicitud razonada del Profesor de la cátedra.

Artículo 94.- Los Profesores Asistentes deben poseer título universitario, capacitación pedagógica y haber ejercido como Instructores al menos durante dos años, salvo lo previsto en el artículo anterior. Los Profesores Asistentes durarán cuatro años en el ejercicio de sus funciones. Concluido este lapso pasarán a la categoría de Profesores Agregados de acuerdo con lo establecido en el respectivo Reglamento.

Artículo 95.- Los Profesores Agregados deben poseer título universitario y durarán cuatro años en sus funciones. Concluido este lapso pasarán a la categoría de Profesores Asociados, previo el cumplimiento de los requisitos señalados en la presente Ley y el Reglamento respectivo.

Artículo 96.- Los Profesores Asociados deben poseer el título de Doctor y durarán, por lo menos, cinco años en el ejercicio de sus funciones.

Artículo 97.- Para ser Profesor Titular se requiere haber sido Profesor Asociado, por

lo menos durante cinco años. Los profesores Titulares durarán en el ejercicio de sus funciones hasta que sean jubilados.

En el caso de la legislación colombiana, la Ley 30 de diciembre 28 de 1992 señala lo siguiente:

Artículo 76. El escalafón del profesor universitario comprenderá las siguientes categorías:

- a) Profesor Auxiliar.
- b) Profesor Asistente.
- c) Profesor Asociado.
- d) Profesor Titular

Para ascender a la categoría de Profesor Asociado, además del tiempo de permanencia determinado por la universidad para las categorías anteriores, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, un trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades.

Para ascender a la categoría de Profesor Titular, además del tiempo de permanencia como Profesor Asociado, determinado por la universidad, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, trabajos diferentes que constituyan un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades

En tal sentido, si se compara ambas legislaciones se observa puntos en común en relación a la denominación y clasificación de los docentes, en razón de ello se determina que esta investigación sólo obtendrá información de docentes ordinarios (fijos) en categorías que pueden variar de agregados, asociados o titulares pues se considera que estos docentes por su tiempo en la universidad tienen una mayor claridad de las funciones o roles que debe

desarrollar el profesor universitario, se les considera que son profesionales que están más impregnados del arte de la investigación, por ello se aplica este criterio de selección.

En tal sentido a través del siguiente cuadro se resume el número y las características propias de los informantes claves que han sido seleccionados para el desarrollo de la investigación.

Tabla 5

Informantes Claves

UNIVERSIDAD	CANTIDAD	DESCRIPCIÓN	DENOMINACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN
UPEL – Venezuela	1	Profesor en categoría de agregado, capaz de valorar la formación y apoyo profesional que le ha ofrecido su universidad en materia investigativa. Su tiempo de servicio se ubica en los 13 años.	Informante 1
UPEL – Venezuela	1	Profesor en categoría de agregado, capaz de valorar la formación y apoyo profesional que le ha ofrecido su universidad en materia investigativa. Su tiempo de servicio se ubica en los 15 años.	Informante 2
UPEL – Venezuela	1	Profesor encargado de la Subdirección del área de docencia en la universidad. Su categoría es de agregado. Su tiempo de servicio en la universidad supera los 20 años.	Informante 3
UPN – Colombia	1	Profesor en categoría de asociado, el cual se ubica en el pleno desarrollo de su carrera como docente universitario. Su tiempo de servicio se ubica en los 16 años	Informante 4
UPN – Colombia	1	Profesor en categoría de Titular, capaz de valorar la formación y apoyo profesional que le ha ofrecido su universidad en materia investigativa. Su tiempo de servicio es superior a los 30 años.	Informante 5

UNIVERSIDAD	CANTIDAD	DESCRIPCIÓN	DENOMINACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN
UPN – Colombia	1	Profesor encargado de la Sub dirección de Gestión de Proyectos. Su categoría es de Titular. Su tiempo de servicio se ubica en los 22 años.	Informante 6

Fuente: Elaboración propia

Proceso de Categorización

El proceso de categorización de esta investigación surge de los objetivos propuestos, en razón de ello se diseñan categorías a priori definidas como aquellas que son “construidas antes del proceso de recopilación de información” (Cisterna, 2005 p. 64). En este sentido, las categorías han sido elaboradas antes de aplicar la fase de entrevistas semi-estructuradas, la construcción de las mismas proviene de los objetivos de la investigación previamente ya definidos.

Posteriormente, una vez recogida la información cuando se proceda a su análisis se dará la construcción de sub categorías de estudio que permitirán un acercamiento y/o aproximación más precisa a la realidad objeto de estudio. El objetivo es llegar a interpretar el fenómeno lo más cercano posible a la realidad.

En tal sentido, la constitución de categorías a priori en esta investigación obedece a la perspectiva epistemológica seleccionada; enfoque cualitativo, lo cual se traduce precisamente en la necesidad de visualizar el objeto de estudio, mirar sus posibilidades por ello se atribuye ese carácter subjetivo propio de las investigaciones idealistas concebidas desde enfoque cualitativo

Procedimiento

Respecto al procedimiento metodológico estipulado, este obedece al enfoque

seleccionado. Según Schwandt (1990, p. 266), las metodologías interpretativas tienen los siguientes rasgos:

- (1) Énfasis en la comprensión de la experiencia humana, y de cómo es vivida y sentida por parte de los participantes.
- (2) Realización de la investigación en un contexto particular, puesto que la experiencia sólo adquiere significado en una trama particular.
- (3) Las acciones transcurren de un modo natural, en el sentido de que no se trata de acciones "fabricadas" o creadas artificialmente.
- (4) El investigador desarrolla procedimientos adecuados para captar la experiencia y el contexto como un todo complejo geográfico, temporal y sociocultural.
- (5) La investigación se lleva a cabo considerando al investigador como un instrumento; para ello, el investigador se sirve de métodos de campo, los cuales incluyen técnicas como la observación participante y la entrevista en profundidad.
- (6) El análisis adopta normalmente una forma inductiva, que suele concluir en un informe de caso narrativo y no en un informe técnico e impersonal.

Partiendo de lo citado, este estudio en particular obedecerá al siguiente procedimiento:

- Descripción de la realidad a estudiar y formulación de objetivos. Representa la ubicación ontológica de nuestro fenómeno en estudio
- Revisión de elementos teóricos que complementan el estudio de la realidad. En esta parte procedimental nos remitiremos al cuerpo teórico capaz de sustentar, soportar el conocimiento establecido del fenómeno en cuestión.
- Planteamiento de tesis o proposición según argumentaciones expuestas.
- Selección de escenarios a estudiar. Partiendo de la selección de los países correspondientes al estudio, será identificado el perfil de los docentes de las universidades

participantes del estudio a los cuales se les aplicará la entrevista. Esta selección se hará tomando en cuenta ciertos parámetros como su condición de fijo, categoría académica, record como investigador, productividad entre otros.

- Aplicación de entrevistas a los informantes seleccionados.
- Interpretación de hallazgos. Triangulación de la información obtenida.
- Construcción de aproximación teórica que permita comprender el proceso de formación de un docente - investigador.
- Establecimiento de las consideraciones finales del estudio.

CAPÍTULO IV

Comprensión del Fenómeno

Este capítulo presenta el resultado de las entrevistas aplicadas, la interpretación de los hallazgos analizados desde la perspectiva del método propio de las investigaciones cualitativas, se contempla un proceso de triangulación metodológica, que sirve como técnica de investigación de apoyo para hacer contraste con la realidad y el deber ser. Se recorre el camino de la Teoría Fundamentada ya que se pretende comprender como acontece la formación del sujeto objeto de estudio. En síntesis, lo vital de este capítulo es poder descubrir e interpretar los elementos presentes en la formación de un actor social denominado en este tramado académico como docente – investigador.

El objetivo de este capítulo es comprender e interpretar el significado que los actores, en este caso docentes – investigadores, asignan a su proceso de formación como tal.

Análisis e interpretación de datos cualitativos

Para el respectivo análisis e interpretación de la información recogida en las entrevistas efectuadas, se procedió a identificar las categorías de análisis que parten de los objetivos propuestos en la presente investigación. Es importante destacar que por ser una investigación de carácter cualitativo no hay un camino cerrado y estricto, más bien es un camino abierto y construido a la par de las posibilidades de información que la propia realidad ha ido aportando cuando es escudriñada; en este sentido, las entrevistas realizadas a tres (03) informantes ubicados en Venezuela y tres (03) informantes ubicados en Colombia fueron organizadas por categorías y sub-categorías, que emergieron de la propia realidad, y que hicieron posible el contraste de la información.

Antes de avanzar en estas líneas es importante dejar claro las diferencias entre

analizar e interpretar. Es oportuno citar a Echeverría (2005) “el análisis implica una de-construcción de sentido, pone de manifiesto un sentido latente; mientras por su parte la interpretación conlleva una re-construcción del sentido (transformación del sentido latente en sentido manifiesto)” (p.7). En la investigación en curso acontece en la dirección de realizar una de-construcción del sentido que otorga cada entrevistado a lo que manifiesta, la interpretación ocurre cuando le asignamos un sentido, un significado a lo que expresa el entrevistado, y este precisamente es el proceder de esta investigación.

Lo que se pretende es aproximarse de la manera más certera a la comprensión del fenómeno en estudio, que cada entrevista efectuada muestre lo que cada informante ha manifestado y que la investigadora pueda interpretar la realidad de la forma más precisa posible. Para ello fue necesario establecer algunas consideraciones metodológicas previas que permitieran una mejor comprensión de la realidad estudiada.

- Las entrevistas se fueron realizando según la disponibilidad de tiempo de los entrevistados. No existe un orden en particular.
- Para todas las entrevistas se usó la plataforma Skype, excepto una para la cual se utilizó la plataforma de WhatsApp.
- No se hizo uso de la cámara por la baja conectividad del internet lo cual desmejora la comunicación.
- Se realizó análisis de contenido de cada entrevista.
- Posterior se organizó la información a través de una matriz de categorías y sub-categorías
- Cada categoría con sus intervalos fue analizado e interpretada.

Categorías de Análisis

A continuación, se establecen las categorías de análisis de la investigación. La tarea es

dar una forma conceptual a los datos explorados y lograr codificarlos para hacerlos manejables según los objetivos establecidos y el corpus teórico existente.

En el presente estudio, las categorías provienen de las interrogantes propias que se ha hecho la investigadora en torno a las respuestas de los entrevistados: ¿qué temas son tocados con mayor regularidad?, ¿Tiene más de una arista los temas que se repiten?, ¿qué refleja la diversidad de concepciones de los informantes seleccionados?, entre otros. Es preciso destacar que la construcción de las categorías y sub-categorías de análisis han sido un proceso abierto y flexible.

Tabla 6
Categorías y sub-categorías de investigación

Categoría 1 POLITICAS PUBLICAS: referido a las líneas que demarca el Estado para direccionar un área en particular, en este caso, la formación de docentes – investigadores	
Sub – categoría	Definición
Estatutos docentes	Conformado por la legislación que regula el sector educativo en un país
Presupuesto de la investigación universitaria	Recursos destinados al desarrollo de la investigación científica universitaria
Programas de formación en el área	Plan de formación académica que tiene por objeto la adquisición de conocimientos y habilidades particularmente en el área investigativa de nuestros docentes universitarios
Categoría 2 SIGNIFICADO DOCENTE – INVESTIGADOR: esta categoría agrupa las concepciones que los docentes universitarios tienen acerca de la interconexión de la docencia y la investigación fundidas en nuestro sujeto de estudio docentes – investigadores.	
Categoría 3 CONDICIONES PARA FORMAR DOCENTES – INVESTIGADORES: referida a todos aquellos elementos que los informantes consideran claves para formar docentes – investigadores	
Sub – categoría	Definición
Motivación	Grado de interés en hacer algo, logro de metas
Oferta	Propuesta de estudios que hacen las universidades en el área
Ambiente de investigación	Entorno que permite el desarrollo de la investigación: investigadores, recursos, grupos y redes de investigadores, infraestructura, entre otros.
PP Multisectorial	Líneas de acción integrales que consideran el sujeto desde diversos ámbitos.

Aspecto administrativo	Labores y procesos administrativos que sirven de soporte para el desarrollo de la investigación
Categoría 4 RECONOCIMIENTO AL INVESTIGADOR: elementos que se consideran enaltecen la labor investigativa de los docentes en funciones	
Sub – categorías	Definición
Institucional	Representa toda asignación por el Estado o la universidad: bonificaciones, ascensos, publicaciones
Motivacional	Reconocimiento por parte de otros actores del proceso educativo

Categoría 1: Políticas Públicas

A través de esta categoría, la investigadora indagó el fenómeno por medio de sus informantes para identificar las concepciones que estos tienen acerca de las políticas públicas (PP) que se aplican en el área. En este sentido, es preciso indagar la realidad a través de la óptica de nuestros informantes ¿se reconocen políticas públicas? ¿El Estado realmente ha tenido el impacto de hacer que sus ciudadanos, representados en este caso por los informantes, identifiquen sus PP en el área objeto de estudio, y puedan tener alguna valoración de ellas? Según lo expresado por nuestros informantes se pudieron establecer 3 sub-categorías que nos permiten identificar la realidad con mayor detalle.

Estatutos docentes

Como bien se detalla en nuestra tabla 6, los estatutos docentes vienen a representar todo ese marco legal existente en materia educativa y que nuestros informantes han reconocido como políticas públicas que emanan de los gobiernos para con sus ciudadanos en una materia en particular, en este caso la educativa.

Los estatutos docentes se encuadran dentro de las exigencias que el propio Estado hace a sus docentes en servicio, en particular los docentes del sector universitario que forman parte del objeto de estudio de esta investigación. Esta sub categoría manifiesta lo que representa el hecho social bajo los postulados de Durkheim, pues los estatutos docentes

reflejan lo externo del sistema y que necesariamente influye sobre el sujeto.

En este orden, el informante 6 de origen colombiano nos relata lo siguiente: “sí, el estado colombiano si tiene políticas públicas; el asunto que conviene señalar es que no las aplica”

Lo que señala nuestro informante es fundamental para comprender que Latinoamérica es una región que se apunta mucho a lo discursivo (oral y escrito) pero que hace poco en materia de apoyo real y concreto en relación a la formación de docentes – investigadores. Esto es parte de la realidad que ha llevado a nuestra región a tener un precario desarrollo.

Por otro lado, el informante 5, también de origen colombiano nos relata que las normas legales de su país giran fundamentalmente en torno a la exigencia de producción intelectual:

En nuestro escalafón docente universitario...el estatuto que nos rige, privilegia reconocimiento por investigación que se manifiesta o expresa concretamente en producción intelectual, o sea en cierto modo, son como dos puntos distintos, uno; hay una exigencia de la institución universitaria a través de los estatutos docentes para que el profesor sea un investigador, o lo hace o es difícil que prevalezca, que permanezca en la carrera, o lo hace o no tiene prácticamente oportunidad digamos de incrementar su propio salario ... es una medida que está asociada a estándares internacionales, Colombia ha entrado en la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), ha suscrito el acuerdo de Bolonia...nuestros estatutos están muy actualizados en esa materia.

De acuerdo a la situación que detalla nuestra informante, el profesor universitario que no investigue y no demuestre su productividad investigativa, institucionalmente tiene muy poca probabilidad de desarrollo profesional y personal, aunque en términos legales no existe un marco que penalice el hecho de no investigar, solo lo hace si así el docente lo decide, lo único cierto es que de no hacerlo no tiene oportunidades en ningún sentido.

Otro elemento valioso a destacar de lo expresado por el informante 5 es que investigar tiene un impacto económico en la Nación de Colombia, no así en el caso venezolano donde la investigación en los últimos años no ha tenido ningún efecto importante en la remuneración

de los docentes universitarios. En este orden, la historia demuestra que la nación venezolana ha hecho esfuerzos para valorar la acción investigativa de sus docentes, ejemplo de ello ocurre en el año 1990 cuando se crea el programa de promoción al investigador (PPI):

La creación del Programa de Promoción del Investigador (PPI) en 1990, constituyó un paso importante en el desarrollo de la investigación académica, ya que se activó un procedimiento para canalizar las políticas de estímulo, apoyo y reconocimiento institucional que permitieron la creciente incorporación de investigadores de todo el país y de todas las instituciones académicas (Marcano y Phelan 2009, P. 17)

El programa citado mantuvo vigencia hasta el año 2009, influenciado por el Sistema Nacional de Investigación (SNI) de México, vale destacar que para el año 2007, según la ONCTI, este programa alcanzo la participación de al menos 5222 acreditados. Este programa entre sus principales características destacaba entregar incentivos monetarios al investigador y además era un programa de mucho prestigio institucional. Bonalde citado por Aguilera (2011), señala:

Debido a los relativamente altos estándares exigidos en sus inicios el PPI se convirtió en un símbolo de reconocimiento y de prestigio. No pertenecer a él, aun en sus niveles bajos, implicaba simplemente no ser reconocido como un investigador científico que generaba conocimientos (p.5)

Pero este programa a pesar de la positiva evolución que pudo haber tenido dentro del sector universitario venezolano fue sustituido en el año (2011) por el Programa de Promoción y Estimulo al Investigador, el propósito inicial de este programa fue “pasar de un incentivo salarial a uno canalizado al desarrollo científico nacional” (Ochoa, 2011, p.97).

La realidad pone en evidencia el fracaso de esta política del gobierno venezolano. Para el año 2018 este era el panorama:

Los montos de las subvenciones (contribuciones económicas para los investigadores) son casi inexistentes en su utilidad práctica ya que estas contribuciones oscilan, según una tasa oficial de divisas, en 0,0059 € para el investigador Nivel A1 (Nivel más básico) y 0,20 céntimos de Euro para el Investigador Nivel C (Nivel más alto del escalafón). (Informe preliminar sobre la situación científica en las universidades públicas venezolanas, 2018, p. 16)

En este sentido, la informante 2 de origen venezolano nos relata parte de su experiencia en estos programas:

...El PPI primero, luego el PEII que eran programas que apoyaban la investigación, que financiaban a los docentes verdad, para apoyarlos en esos procesos investigativos, yo participe en ambos, tanto en el PPI como en el PEII, también sé que cuando yo tuve la oportunidad de pertenecer a ellos, tampoco era que estaba en su mejor momento, hubo mejores momentos. No sé, debo confesarte, la situación actual en este momento si esos programas están funcionando, o el último programa que era el PEII sigue funcionando, pero te puedo decir que al menos en la universidad en la que yo trabajo, todos esos financiamientos, todos esos apoyos, han disminuido de manera importante.

Lo descrito es parte de una realidad problemática que afecta el desarrollo de la investigación como una política pública coherente en Venezuela. Mientras el docente universitario en Colombia es motivado, a través de apoyo e incentivos económicos hacia la investigación; pareciera ser más bien que Venezuela construye PP para separar al docente – investigador de su principal objetivo, producir conocimiento por medio de la investigación.

En este orden, el informante 2 expone que no vislumbra políticas públicas para formar actualmente docentes – investigadores, afirma:

Lamentablemente no, probablemente para el año que yo ingrese a la universidad, no es que sea tantísimos años, yo ingrese el año 2005 pero la situación era otra, había ciertos programas en la universidad y otros organismos externos pertenecientes al Estado que si promovían la investigación, pero en la actualidad no es la realidad que tenemos, bueno, para nadie es un secreto que el sector universitario en los últimos años ha sido duramente golpeado y por lo tanto esto ha tenido consecuencias en las tres funciones básicas o fundamentales de la universidad, tanto la docencia, la investigación, tanto la extensión.

Agrega el informante 2 una delicada situación presente en el contexto universitario de su país:

Refiriéndonos específicamente a lo que son políticas de Estado que deberían permear desde arriba hasta abajo todo organismo, universidades, el trabajo de equipo de investigación, núcleos, líneas de investigación, investigadores independientes, todo esto, yo creo que prácticamente está desapareciendo.

El testimonio del informante 2 denota la ausencia de políticas públicas asertivas en el

plano de la educación universitaria venezolana. Él presenta un Estado que no ha prestado la suficiente atención a la universidad, y por ende a sus docentes, lo cual ha afectado el desempeño de sus roles dentro del sector universitario, y su formación y desarrollo como investigador no ha escapado de esta desidia que relata el informante.

En este mismo orden, el informante 5 nos relata un poco cómo funciona el actual sistema universitario en Colombia

La constitución política de Colombia cambió en el 91, y para el 92 – 93 la ley general de educación le dio un enorme valor a la investigación, yo pase de ganarme un x valor al amparo de las reglas anteriores que habían sido promulgadas en 1980, y con las 91 en adelante al reconocer la carrera docente, mi salario se quintuplico por lo menos, eso me parece muy importante señalarlo.

En este relato el informante 5 aborda un tema muy importante, y esa motivación, traducida en beneficios económicos, llegan a constituirse en una política pública porque busca la mejora de la vida del profesor universitario. Si tenemos profesores con un nivel adecuado de vida, tendremos potenciales profesionales ganados a investigar, muy por el contrario, profesores con baja estima salarial son profesionales muy poco ganados al campo de la investigación.

“...No hay un apoyo a la investigación, pero si hay un reconocimiento al resultado de la investigación” (Informante 5)

De este relato se puede extraer lo siguiente: no se apoya la investigación como política pública, así manifiesta nuestra informante al percibir la realidad, pero si hay reconocimiento al resultado de la investigación. Es una perspectiva muy contradictoria donde lamentablemente las políticas públicas no están reconociendo la investigación como un proceso, pero si se le está asignando un valor a la etapa final del proceso, es decir, a un resultado publicado, pero se obvia el respectivo apoyo a la fase de producción de tal conocimiento. ¿Si no se apoya la investigación desde la formación del investigador, la

producción del conocimiento para poder obtener resultados, será posible entonces obtener resultados en igualdad de condiciones para producir conocimiento?

Es una interrogante que llama mucho la atención, las PP deben ser una línea de apoyo al proceso de la investigación en forma general. Unas PP bien planteadas representan la única forma o medio por el cual un país se encamina al proceso de alcanzar su desarrollo, es muy oportuno citar a Tezanos, (2008) “La investigación y el acceso al conocimiento constituyen elementos relevantes en los procesos de desarrollo” (p.9). Lo señalado por este autor resalta el valor de constituir PP que promuevan la formación del docente – investigador como aquel sujeto que hace investigación y enseña desde su propia experiencia a investigar.

En el transcurrir de las entrevistas efectuadas son muchas las realidades que nos narraron nuestros informantes según sus propias experiencias, en este caso, el informante 1 venezolano nos dice lo siguiente: “desde mi experiencia que el Estado promueva la formación como tal, yo no lo evidencio porque consideraría que el Estado, las instituciones promovieran la formación si se dieran talleres o cursos tendientes para ello”.

Lo expresado por nuestro informante, muestra unos de los rostros más preocupantes, por un lado, expresa que no identifica un real reconocimiento de que en su país (Venezuela) promueva la formación de “docentes – investigadores” como una política pública, pero lo más llamativo es que asocia tal formación con cursos y talleres. Se evidencia una estructura limitante, ¿un curso o taller, tal como lo describe el profesor, nos hace investigadores?

De igual manera, el informante 3 también apunta en que en Venezuela, no observa PP específicas en el área, él señala “en mi opinión no puedo considerar de que haya algunas políticas públicas específicas para la formación de docentes – investigadores” agrega:

Sin embargo, tenemos que ver muy bien que todas las universidades tienen varias misiones que cumplir, visiones y misiones, sin embargo, la función de cada docente en la universidad tiene que incorporar tanto la parte docente, como la parte de investigación y extensión.

Como bien se observa en el relato del informante el Estado Venezolano no establece una política clara y rigurosa en el área, solo delega por marco legal en su Ley de Universidades, 1970, artículo 3 “las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza...” es decir es la Universidad quien tiene la responsabilidad de que sus actividades alineadas al saber tengan como base la investigación y la enseñanza, lo que no especifica la ley es la PP que permitirá el alcance de esta meta. Indiscutiblemente la Ley ya nos habla de docentes – investigadores, la tarea es contribuir a su formación.

Por otra parte, nuestro informante 4 de origen colombiano nos muestra que hablar de políticas públicas de formación de docentes – investigador no es una tarea simple, pues lo primero es que el Estado reconozca la estructura conceptual, él señala lo siguiente referente a esta situación

Esta es una de las grandes apuestas que el sector docente ha dado en los últimos 30 años en Colombia, precisamente hacer que el Estado reconozca a los docentes como investigadores...conceptualizar la idea de docente – investigador en Colombia no fue nada fácil porque estaba la idea de que el docente es alguien que simplemente aplica teorías o tiene una función instrumental.

Partiendo de lo expuesto, se identifica que el primer paso para constituir políticas públicas es la concepción conceptual que tengamos de los elementos en discusión ¿cómo concebimos al docente universitario, una persona que da “clases” y se retira o cómo un profesional identificado conceptualmente como un docente – investigador? La autora considera que los conceptos definen el sentido de la política pública, y si estos no están claros ocurrirá una errada formulación de la misma, tal es el caso señalado anteriormente, se valoran los resultados de una investigación, pero no se apoya el proceso de producción. ¿Hacia dónde va Latinoamérica? En este sentido, de lo expuesto se concluye que existe una gran necesidad

de conceptualizar la idea de docente – investigador y luego ir al empuje de PP acertadas en el área.

En este orden, dentro de ese proceso indagatorio que permite una entrevista como técnica de investigación es pertinente destacar que en Latinoamérica la legislación existente delega sobre los estudios de postgrado la formación de investigadores, los cuales son estudios no obligatorios, al respecto el informante 4 señala:

En la legislación no hay ninguna norma que diga que los docentes universitarios tienen que tener un título, que diga maestría o de doctorado, no existe, pero las instituciones a la hora de vincular a los profesores, o a la hora de hacer seguimientos a los profesores, si se toman el derecho de pedirlo o no, hay instituciones que si se toman el derecho que tiene que tener maestría o doctorado o sino no puede ser profesor aquí, pero más es un asunto de las instituciones y no de las normas nacionales.

En este contexto analítico – interpretativo, a manera de resumen, los estatutos docentes como sub-categoría de lo que representan las políticas públicas en un país se puede notar que existen situaciones de fondo que son de relevancia dar la atención necesaria:

- Es urgente políticas públicas que apoyen la investigación como proceso y no sólo como un producto. Hay que mirar la investigación como nos dice Samaja (2004)

Creo, de igual modo, que sí se puede enseñar a investigar, aunque agregu un importante requisito para que esto sea viable que la enseñanza tenga como objeto fundamental, no la transmisión de preceptos metodológicos, sino la comprensión del proceso de investigación: esto es, la comprensión de la naturaleza de su producto; de la función de sus procedimientos y de las condiciones de realización en que transcurre. (p.14).

- Es necesario políticas públicas que apoyen y motiven el desarrollo de la investigación.

- La base de un buen diseño de política pública es conceptualizar de manera muy precisa y pertinente el sujeto docente – investigador: sus características, su perfil, su formación, entre otros.

- Las políticas públicas deben ser concertadas Estado – sociedad para poder

comprenderlas y ser aplicadas en términos exitosos.

Presupuesto de la Investigación Universitaria

Como segunda sub-categoría que deriva de nuestra categoría principal “Políticas Públicas” tenemos el Presupuesto dedicado a la Investigación Universitaria, el presupuesto es definido como “la cantidad de ingresos que, se estima, serán necesarios para hacer frente a determinados gastos” (Ministerio de Hacienda y Crédito Público 2019, p. 7)

En efecto, esencialmente el presupuesto va dirigido a cubrir todos esos gastos necesarios para que pueda ocurrir la investigación. En nuestro hilo de entrevistas este tema resulto ser muy relevante a la hora de definir políticas públicas en el área. La mayoría de nuestros informantes claves comparten la premisa que sin presupuesto es muy difícil hacer investigación; procedamos a analizar qué exponen los entrevistados:

“Tenemos una exigencia de investigación, por un lado, por el otro lado tenemos muy malos presupuestos para hacerlo” Informante 5

“Creo que en todos los países de América Latina tenemos una dificultad grande en torno al presupuesto que nuestros gobiernos le dedican a la investigación científica, particularmente la investigación universitaria” Informante 6

“Lo principal es que todas y cada una de las universidades puedan contar con un presupuesto real, un presupuesto consonó, no podemos formar ni a los profesionales del futuro ni a los profesionales que estamos ahorita en ejercicio si no contamos con el presupuesto, el debido presupuesto, que es una cuestión de ley.” Informante 1

“Necesitamos presupuestos para hacer investigaciones” Informante 2

Lo expresado por nuestros informantes pone en evidencia que la investigación tiene que ser parte esencial de las PP de un país, lo que significa asignación real y concreta de recursos contemplados en el presupuesto nacional; no se investiga simplemente por querer

hacerlo, se necesita inversión, infraestructura, recursos de toda índole, apoyo, formación de talento entre otros.

El informante clave 5 señala “...en general puede afirmarse que hay poco dinero para la investigación, por ejemplo, una universidad como la pedagógica no alcanza a invertir el 10% de su presupuesto global en investigación”

Esencialmente con el testimonio del informante 5 podemos apreciar que la investigación es muy poca considerada en los presupuestos. En este sentido, es pertinente enfocar el Presupuesto General de la Nación (2019) donde Colombia destinó el 16% del mismo para gastos en educación, de los cuales solo el 0,1% es destinado exclusivamente al sector de Ciencia y Tecnología. (p. 23)

Una situación que realmente llama la atención y pone en evidencia el poco interés en el desarrollo de la ciencia y la tecnología de un país. Indudablemente un país se desarrolla haciendo ciencia, pero para hacer ciencia es indispensable investigar y cómo hacerlo con presupuestos tan pírricos.

En este orden, el informante 6 mostrando gran pesar coloca otro ejemplo de la realidad colombiana:

Es ínfimo el porcentaje, el 1% dedicado a la investigación, mientras gobiernos como el colombiano, el presupuesto nacional de Colombia, el 44% del presupuesto nacional de Colombia se va en pagar impuestos de la deuda externa...nunca vamos a salir del sub-desarrollo

El precitado informante expone en su testimonio la sentencia final de esta realidad ‘nunca vamos a salir del sub-desarrollo’ y es así mientras no exista inversión en la producción del conocimiento las naciones que viven en un sub-desarrollo no podrán avanzar hacia alternativas de verdadero desarrollo.

Nuestros informantes perciben que el gobierno no presta la necesaria atención a la investigación, en palabras del informante 5 “en realidad no creo haya un compromiso del

gobierno nacional, ni este ni los anteriores, habría que decirlo con claridad”

El informante continúa su relato detallando como la distribución del presupuesto afecta la investigación

Cuando se hace la distribución por las áreas de los programas de ciencia y tecnología que se desarrollan por el ministerio, las áreas de las humanidades y de la educación particularmente tienen muy poco recurso de ese global, el cual está más destinado, por ejemplo, a las ingenierías; entonces no hay en la política pública de educación superior en Colombia condiciones para formar maestros investigadores.

Esta situación es clara, el gobierno al no crear condiciones para que ocurra la investigación a través de factores como por ejemplo la formación de docentes – investigadores, nos deja distante de alcanzar el desarrollo soñado, por lo que hace falta presupuesto para el fomento de la investigación como la principal fuente generadora de conocimiento. El asunto nos lleva a identificar una realidad donde la investigación presenta un gran déficit presupuestario. Existe poca asignación y, particularmente, el área de humanidades – educación es la menos favorecida en esa distribución.

En concordancia, el informante 2 describe una consecuencia del reducido presupuesto del área al señalar que “en la actualidad las universidades ni siquiera pueden realizar lo que antes se hacía anualmente, inclusive en algunos casos de manera semestral como eran los encuentros, las jornadas, y los congresos de investigación”

La realidad es que el ínfimo presupuesto ya no permite realizar eventos, ni actividades promotoras de la investigación como fuente de producción de conocimiento, no hay presupuesto, es algo doloroso, mueren las oportunidades de hacer ciencia sin recursos, mueren las oportunidades de motivar a otros al mundo de la investigación, promover una formación desde la propia realidad no es posible si no se dispone de un presupuesto acorde a las exigencias del sector.

La gran incógnita es cómo investigar sin asignar presupuestos justos a la educación

“La investigación demanda muchos gastos, demasiados gastos” afirma nuestro informante 5. La gran verdad es que sin presupuesto no se puede hacer investigación y para formar investigadores se requiere sencillamente investigar.

En el caso venezolano, la realidad es similar, aunque agudizada por la crisis política – social que vive este país. En este sentido, “las universidades sólo reciben del gobierno nacional hasta un 30% del presupuesto requerido para funcionar, del cual un 87% es destinado al pago de personal (Informe preliminar sobre la situación de la investigación científica en las universidades públicas venezolanas, 2018, p 15). Cómo investigar entonces cuando la mayor parte del presupuesto solo es para pagar nóminas, dónde queda la demanda de la producción del conocimiento la cual es cubierta a través de la investigación.

Desde esta perspectiva es entonces oportuno cerrar el desarrollo del tema ‘presupuesto’ con las oportunas palabras que nuestro informante 6 utiliza para describir la encrucijada de la investigación y el presupuesto nacional: “por más creativo que uno sea no se puede hacer investigación sin presupuesto”, y es así, investigar sin recursos es una utopía.

En razón de todo lo expuesto en esta sub-categoría, la mayor conclusión es reconocer la necesidad de destinar un presupuesto justo a la investigación que permita generar las condiciones para producir conocimiento.

Programas de formación

Programas de formación, nuestra tercera sub-categoría que apunta a estudiar la existencia de políticas públicas (PP) que promuevan la formación de docentes – investigadores. Nuestros entrevistados nos expusieron los siguientes aportes:

El informante 1 narró, desde su experiencia lo siguiente:

Nuestra universidad en el inter semestre o inter periodo hace mucho tiempo, esta institución promovía talleres de formación en distintas áreas y en muchas de ellas en la parte de investigación e inclusive de redacción de artículos. Todo

eso, sin embargo, con el tiempo propio de esta crisis que nos ha afectado y nos sigue azotando, todo eso quedó en el olvido, no por desidia, sino porque las condiciones de estímulo para la investigación ya no existen.

El informante 1 reconoce que su Universidad ya no le ofrece condiciones para el acto investigativo. Sin condiciones como estímulo, apoyo, infraestructura, formación no puede darse el acto investigativo, nuestro entrevistado narra su experiencia con desesperanza de no ver, no sentir que su universidad le apoye, no evidencia PP coherentes en el área. El hallazgo de mayor impacto en este relato nos lleva a reconocer a una Universidad mayormente “docentista”, distante de esa condición soñada de *Ser* docentes – investigadores.

Asimismo, nuestro informante 1, de origen venezolano, al preguntarle sobre si recibió algún programa de formación cuando ingresó en la universidad, nos detalló lo siguiente:

Bueno profesora, un programa de formación como investigador en sí, no, ... esta formación que le voy a describir era el taller de formación de instructores ¿que perseguía el taller de formación de instructores?...dar a conocer la institución, su manejo, su funcionamiento, lo sui géneris de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador...en ese taller también, si nos daban instrucción de formación de investigadores, ...pero desde mi experiencia tengo que ser sincero, no hubo de una manera sostenida la aplicación de los talleres, porque muchas de las personas que se suponía que nos tenían que dar los talleres desconocían que estaban en el listado para ello. Recuerdo un profesor...que precisamente él es un hombre profesor investigador, se nos presentó, nos pidió disculpas y nos dijo: ahorita me acabo de enterar que yo tenía que estar con ustedes.

Un relato que muestra la improvisación de la Universidad a la hora de organizar y diseñar una plataforma para formar a sus docentes que ingresen al staff de profesores de planta, seguidamente el informante continúa narrando su experiencia que reafirma esa condición de improvisación que tanto daño le hace a la educación:

...no había una planificación efectiva...cuando ingresé a la universidad a los poquitos días fueron las elecciones y cambiaron las autoridades, y bueno el plan de formación fue llevado por una persona y, que este, en mi experiencia siempre lo he dicho y lo sostengo, lo he llamado no como el plan de formación sino como el plan de deformación.

Si bien analizamos el comentario de nuestro entrevistado es importante señalar que lo

más evidente en sus palabras es el nivel de improvisación con que esa formación se llevo a cabo, se percibe que la experiencia dejo un sabor amargo a nuestro informante y lo resume en estas palabras "...lo he llamado no como el plan de formación, sino de deformación".

En igual contexto, el informante 3 también procedente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, al ser consultado sobre si recibió algún programa de formación al ingresar a la Universidad, expreso lo siguiente:

En 1999 cuando ingresé, estuve trabajando, incorporándome en tareas netamente docentes, sin embargo, ya para el año 2000 fui llamado para iniciar o se instauro en el Pedagógico un plan de formación para los docentes que habían entrado en la categoría de instructor, ese plan de formación que debía finalizar en un tiempo de dos años para ser ratificado como profesor ordinario de la universidad, en ese momento eso se hacía con la designación de un tutor...para que llevara a cabo una investigación y esa me serviría para el ascenso a la categoría siguiente.

Los conocimientos previos de la investigación ya venían desde la formación en pregrado y ya había iniciado mis estudios en postgrado, donde poco a poco iba adquiriendo las herramientas para lo que era el proceso de investigación.

Es importante señalar que el proceso que nuestro informante 3 describe en primera instancia es sustancialmente administrativo, es decir, él relata que ingresa a la universidad en funciones netamente docentes, y luego lo involucran en un programa de formación que lo llevaría a ser ratificado y obtener un ascenso en su carrera profesional, el requisito era desarrollar una investigación con el apoyo de un tutor.

El informante 3 reconoce que el programa recibido tuvo un impacto positivo en su vida profesional:

Indudablemente que si guarda una influencia satisfactoria puesto que el éxito de la formación en ese período de los docentes va a depender de dos factores fundamentales, uno es la dedicación del tutor que lo va orientando hacia el trabajo realmente necesario en el tiempo previsto para cumplir con el trabajo que debe realizar o la investigación, y la otra es la disposición en este caso del tutorizado más allá de las habilidades intelectuales que pueda tener como investigador, porque allí refuerza y/o nutre el uso de las técnicas y estrategias de investigación... y eso es realmente lo que va a mejorar su praxis en el campo de la docencia.

Del relato comentado por el informante, se extrae que el éxito del programa está condicionado por elementos que él señala, por un lado, es necesario un tutor comprometido y capacitado, y en términos de esta investigación, sería pertinente afirmar que no podemos simplemente hablar de un tutor, es necesario un docente – investigador que aparte de tener las competencias en el área sea capaz de inducir a ese nuevo profesor universitario al mundo de la producción del conocimiento desde la investigación, y para hacer esto posible es necesario enseñar con el ejemplo (Ser docente – investigador activo) y contar con todo un medio que promueva y proyecte la investigación y la docencia como áreas complementarias, conexas.

El otro elemento que señala el informante es una condición del Ser que representa el deseo propio del docente de hacerse investigador.

Asimismo, el informante 2 afirma, en relación a si recibió o no un programa de formación, lo siguiente

No, no, realmente no...cuando yo entre a la universidad era muy poco lo que sabía de la universidad, realmente entré porque me apasionaba la docencia, y a eso me quería dedicar...si tuvimos un programa de inducción para profesores nuevos, y obviamente nos describieron todas las funciones de la universidad, la docencia, la investigación, la extensión, la participación en comisiones de distintas áreas, todo esto, eh, pero decir que un acompañamiento, ¡no!

Este testimonio evidencia que al menos la UPEL realiza programa de inducción para dar a conocer e identificar la estructura de la Universidad a los docentes de nuevo ingreso, pero el informante reconoce que no fue este un programa de formación específico en investigación sino un programa para que el nuevo personal se familiarice con el entorno y estructura propia del sistema.

Dentro de este mismo orden de ideas, esto no es solo la realidad de docentes universitarios venezolanos, el informante 5 nos comenta que él nunca recibió un programa de formación de investigador por parte de su universidad, a pesar de que el sector exige que sus profesores investiguen, él comenta lo siguiente: “en realidad como un proceso de

entrenamiento para la investigación o como una actividad de inducción a la investigación, nada de eso paso”

En este orden, nuestro informante 6 de origen colombiano narra su experiencia en relación a los denominados programas que las universidades deberían contemplar para sus nuevos docentes: “La formación en investigación, más que un programa de docencia investigativa, la formación en investigación la obtuve investigando, praxis, in situ, con proyectos de investigación, pero no había un programa de apoyo a la investigación”.

Igualmente, el informante 4, perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en relación a recibir o no un programa de formación luego de su ingreso al sector, expresó lo siguiente:

No recibí acompañamiento digamos por parte de la universidad, mi formación en investigación fue básicamente por mi carrera universitaria...luego tuve la oportunidad, cuando ingresé a la universidad me vinculé con investigadores y me hice parte de proyectos de investigación, entonces mi aprendizaje fue en contacto directo con investigadores en la misma práctica investigativa, tuve la fortuna de contar con grandes maestros, equipos muy buenos, y entonces así fue mi desarrollo en investigación.

De estas respuestas, es fundamental considerar el contexto en común que marca la realidad de las universidades en estudio, dichas universidades, según lo expuesto por los informantes, no han ofrecido a sus docentes al momento de su ingreso un programa de formación como política que permita impulsar la construcción de una carrera investigativa que los pueda conducir por un camino posible de la combinación de la docencia y la investigación, llevándolos así a desarrollarse en la práctica como docentes – investigadores capaces de crear y generar ambientes o realidades para que ocurra la producción del conocimiento cimentada sobre pilares ontológicos, epistemológicos, históricos, filosóficos y sociales consolidados y afianzadas en investigaciones que han contribuido al desarrollo de la ciencia.

En este mismo orden, el informante 4 relata una breve experiencia que experimentó al

ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia:

Yo ingresé a la universidad en el año 2004...hubo una iniciativa... y era que nosotros los profesores que entrabamos a la universidad debíamos ser asistentes de profesores titulares...era como una especie de formación...la idea era que un profesor experimentado en muchas áreas pudiera acompañar a los profesores que estábamos empezando...pero debo decir que fue una iniciativa que no tuvo continuidad y que no se ha repetido en lo que yo conozco de la universidad, eso ha sido lo más cercano a formación que la universidad me haya dado en mi carrera como docente y en marco más amplio también como investigador.

De la experiencia que narra el informante 4 se desprende que la Universidad implementa planes que al parecer no evalúa para reconocer el impacto que tiene, y es precisamente ahí donde se pierde la posibilidad de dar continuidad o no a una política que pudo haber afectado positivamente a la universidad; en este sentido, cuando se ejecuta una línea de trabajo, también se deben crear estrategias para su evaluación, que permita mejorar y/o fortalecer el impacto de tal política.

En líneas generales, la categoría principal de estudios “Políticas Públicas”, y de acuerdo a lo expuesto por nuestros informantes, nos debe llevar a la profunda reflexión de que docentes de Universidades que en esencia se dedican a formar generaciones de educadores, no están percibiendo apoyo en su hacer como docentes – investigadores, es evidente que existe una exigencia de producción intelectual pero existen elementos que separan al docente de ese proceso, por ejemplo, la inexistencia de presupuestos acordes a tales exigencias, es necesario apoyar y estimular aquellos que desde las aulas quieren vivir la investigación y producir conocimiento útil y práctico para el desarrollo que se aspira.

Es notable que las universidades de carácter pedagógico -objetos de este estudio- no están asignando el valor necesario a la formación de sus docentes – investigadores universitarios como uno de sus pilares básicos. Se requieren programas de formación bien planificados y evaluados, que no dependen de las autoridades de turno, por ello, es indispensable que sean constituidos políticas públicas educativas de nuestro sector

universitario.

Las entrevistas efectuadas permiten concluir respecto a esta categoría que las PP no tienen el impacto deseado en el área, que aún falta mucho por hacer en materia de presupuestos y formación. La concepción del docente – investigador debería estar definida con claridad como una PP de Estado.

Categoría 2: Significado de Docente – Investigador

Indagando nuestra realidad a partir de la segunda categoría de análisis identificada y que básicamente busca conocer directo de nuestros informantes qué significado le adjudican al “Docente – Investigador”; cómo lo ven, cómo lo entienden, cómo lo definen, en fin, poder descubrir el significado del término en los propios docentes del sector universitario. Esta categoría se centra en aspectos internos del sujeto de investigación. Son diversas sus respuestas, el informante 6 se enfoca en describirnos al “docente – investigador” por medio de niveles que a continuación detalló:

Eso tendría varios niveles si entendemos la investigación como una actitud creativa frente a la forma como se construye el conocimiento habría que diferenciar un primer nivel y es aquel docente que, sin producir el mismo conocimiento, lee críticamente el conocimiento que de alguna forma transmite a sus estudiantes...docente crítico con las formas en que se produce el conocimiento...genera actitud y pensamiento crítico en sus estudiantes.

Aquí entonces el informante 6 describe ese primer nivel que visualiza al docente – investigador como un sujeto que puede ser que no produzca conocimiento como tal, pero si es un sujeto crítico sobre las formas cómo se puede producir el conocimiento. El informante adjudica este nivel como es el más básico. Seguidamente narra sobre lo que él considera el segundo nivel:

Ya habría un segundo nivel que tiene que ver con el docente que produce conocimiento, el docente que investiga sobre su práctica pedagógica, y a partir de esa reflexión sobre su praxis, construye un tipo de conocimiento relacionado con su saber específico que sería la docencia.

Bien, nuestro informante es capaz de identificar un segundo nivel de docentes – investigadores que es aquel que aparte de ser crítico, produce conocimiento a partir de su propia práctica; indudablemente ya aquí tenemos una característica básica que tiene todo docente – investigador, ser productor de conocimiento. En este orden, el informante nos lleva a la descripción del tercer nivel:

Un tercer nivel ya serían docentes – investigadores disciplinarios, en síntesis, investigadores que se dedican a la investigación disciplinar y que de alguna u otra forma esa investigación disciplinar incide en sus prácticas pedagógicas a través de cursos doctorales, maestrías... son docentes más avanzados en un nivel de investigación.

El tercer nivel que señala el informante 6 nos pone al frente de un sujeto que se dedica a la investigación como forma de vida, y que esencialmente influye sobre su entorno de desarrollo pedagógico. Agrega, el informante que los niveles identificados están influenciados por un eje transversal que recorre la totalidad de la estructura descrita, señala lo siguiente al respecto:

Hay un eje transversal a todas...que tiene que ver con procesos de acompañamientos a procesos de formación de investigaciones, al investigador ...todo docente – investigador desde el primer nivel hasta el último debe tener un compromiso en la formación de investigadores, o por lo menos de un pensamiento crítico investigativo en los estudiantes.

Partiendo de lo expuesto por nuestro informante, es posible identificar una característica que debería ser parte del perfil de profesionalización de un docente – investigador, y es el compromiso en la formación de otros investigadores, esto se traduce en la acción de acompañar a estudiantes en procesos de formación como investigadores, significa ser parte de su entorno investigativo, ser una figura que le inste, le motive al desarrollo de sus investigaciones. Formar a otros es parte esencial de ser docentes – investigadores.

Por otro lado, encontramos informantes como el identificado como informante 5 que conversa sobre el significado de docente – investigador, desde una concepción profunda de su

ser, su sentir “en este momento, la investigación es la razón de ser, de mi trabajo en la universidad”

En la misma tonalidad agrega:

Me parece que la investigación es la condición de posibilidades de que la universidad realice su razón de ser, que es plantearse problemas que tienen sentido en el orden del conocimiento, pero también en el orden de la configuración de la personalidad de la nación y eso lo hacemos con la investigación.

Si bien analizamos lo expresado por el informante 5, se observa como asume la investigación en su vida, es un nivel donde la investigación desde su significación personal representa la razón de su existencia en el plano particular e institucional. Incluso determina, de acuerdo a su concepción, la personalidad de una nación ¿qué Estado somos?

Siguiendo esta orden, el informante 4, antes de dar una respuesta referente al significado de docente – investigador, nos adentra primero en lo que sería la justificación de su concepción personal:

Yo entiendo que los docentes tenemos una relación con el saber, entiendo que la docencia es una manera de relación con el saber, y cuando uno está en relación con el saber es necesario que uno este en la construcción del saber, que uno haga parte de la construcción de los saberes.

Ahora si el informante nos lleva a su respuesta:

Para mi ser docente – investigador significa que el docente no es un aplicador de teorías, que no es un instrumento ni científico, pero tampoco político, todo lo contrario, creo que la idea es que el docente tiene que ser investigador porque eso le abre la puerta a la construcción del saber...el saber nos libera.

Las respuestas del informante nos llevan a reflexionar sobre la conexión del saber con la libertad, y nos lleva más allá al considerar que la base del saber es la investigación e implica entonces que el docente debe estar conectado al saber, en lo cual está contenido en esa necesidad de ser docentes – investigadores. El significado de docentes – investigadores, en las palabras del informante 4, está claramente conectado al saber científico de este

profesional; implica formación, criticidad, análisis, búsqueda de la verdad, producción, entre otros, pero desde su propia praxis.

De igual manera, el informante 3 nos indica que significa para él ser docente – investigador:

Significa para mí algo así como una fusión puesto que se está tomando en consideración algunas habilidades docentes con unas habilidades propias de la investigación o de investigador para fusionarlas, algo así.

Agrega nuestro informante:

Yo diría más bien que un docente – investigador sería aquel que utiliza las técnicas y estrategias de investigación para ponerlas en práctica con sus habilidades intelectuales como investigador e integrarlas con sus habilidades docentes ¿para qué? Sencillamente para abocar conocimiento y los métodos básicos para hacerse de una información necesaria dentro de una rama del saber, esto le permitiría descubrir el proceso de construcción del conocimiento de sus estudiantes o sus alumnos con el fin de transformar su propia estrategia y propiciar las condiciones para que dicha construcción se maneje de manera efectiva.

Si bien analizamos lo expresado por el informante 3, es importante valorar algunos elementos presentes en su disertación, en primer momento enfoca el concepto como la unión de habilidades docentes y habilidades en el campo de la investigación, razonable su concepción, y reafirma en un segundo aporte que esa ‘fusión’ de habilidades le va a permitir al docente descubrir cómo sus estudiantes construyen el conocimiento para adaptarse de manera efectiva a la realidad educativa que le corresponda. Ahora bien, significa entonces que un docente – investigador tiene la conjunción de ambas habilidades, si carece de alguna entonces no lo es. Para el informante, un docente – investigador tiene capacidad de transformar la realidad, es una característica preponderante en este tratado.

En contraparte a lo expresado por el informante 3, se le preguntó sobre su desempeño como docente – investigador y esta es su respuesta:

...como investigador lo que te puedo decir es que solo me he limitado a las indagaciones requeridas en cada uno de los cursos o seminarios del Dlae⁴, eh, para ser honesto no me he ocupado en realizar publicación alguna, más que todo me forje o he buscado de darle una aplicación inmediata a todo aquel conocimiento hallado a través de una investigación en la rama docente.

Esta respuesta que tal vez viene a complementar la anterior, contiene una realidad muy inédita en el sector universitario, una es que los estudios de nivel doctoral son las herramientas más precisas y pertinentes para formar investigadores, el asunto es que este es un camino optativo y son pocos los docentes que lo eligen.

El segundo elemento a considerar es que el informante reconoce no haber realizado publicación alguna en su trayectoria ¿cómo accesar al conocimiento que pudiera generar el docente si no lo publica? En investigación existe una premisa que el conocimiento que no se publica, no existe. Para qué sirve realizar investigaciones y no compartir sus resultados con toda una comunidad científica que permitiría avances y logros en determinadas áreas. Esta situación también pone en evidencia la ausencia de una estructura organizativa que apoye, motive y proyecte la producción intelectual de nuestros profesores. ¿Qué hizo falta para que el informante 3 en su trayectoria como docente universitario publique sus investigaciones? Es una interrogante que nos puede hacer bosquejar muchas posibles causas: presupuesto, formación, apoyo, motivación, entre otras.

Un tercer elemento que se puede ubicar en lo señalado por el informante 3 es que reconoce que ha ‘buscado darle una aplicación inmediata a todo aquel conocimiento hallado a través de una investigación en la rama docente’, ¿qué significa esto? Pues su testimonio pone en evidencia que aplica conocimientos generados por otros. En este sentido, la investigación en curso busca ir más allá; no es erróneo aplicar el conocimiento generado por otros, pero hace falta producir conocimiento desde la propia praxis docente, que nuestra investigación in

⁴ Doctorado Latinoamericano en Educación (Dlae): Estudio de nivel doctoral que se imparte en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela

situ sirva para atender realidades y solucionar problemas desde nuestro ámbito educativo, un docente – investigador va a tener estudiantes – investigadores lo cual hará más productiva en todo sentido esa relación docente – estudiantes.

Seguidamente al conversar con nuestro informante 1 sobre el significado de ser docentes – investigadores, señala lo siguiente:

Lo principal, el docente universitario por ley, según la ley de universidades cumple tres funciones docencia, eso quiere decir que parte de nuestra carga horaria según sea la dedicación esta para el trabajo en el aula, docencia – investigación, igual una parte de esas horas para ello, y extensión; yo no he visto desde mi experiencia en estos 13^a que yo haya podido desarrollar de manera efectiva la investigación puesto que un bloque de horas establecidos en un horario, y tengo que ejercer tres funciones donde la mayor carga horaria es la docencia, yo he hecho mis trabajos de investigación en los estudios que he realizado, pero decirte que el sistema me ha ayudado para ser un investigador, no lo he sentido y no lo veo, por qué, porque cuando yo he ido hacer mis trabajos de investigación para mis trabajos de grado, primero que ha sido una necesidad, la necesidad ha partido de mí...

El testimonio del informante 1 pone de manifiesto el reconocimiento de la existencia de la función investigación dentro del marco legal, lo que pareciera que el informante no encuentra o no recibe el apoyo necesario por parte de su universidad para el desarrollar investigación, y llegar así a ser un docente - investigador. En tal sentido, reconoce que si investiga pero lo hace por una necesidad personal y no por apoyo de la institución universitaria para la cual cumple funciones. Es posible entonces inferir que la estructura universitaria no proporciona a sus docentes el apoyo necesario para insertarse en el contexto real de ser docentes – investigadores con todas las implicaciones de esta denominación.

En igual contexto llama la atención que nuestro informante 1 al igual que el informante 3 reconoce no tener publicaciones:

Mi producción como investigador está básicamente en mis trabajos de grado. Yo he mantenido desde mi ingreso a la universidad un estudio sostenido y siempre muy motivado al estudio, que es lo que me ha permitido hacer la producción en los trabajos de grado. No así en los artículos. Yo entiendo que el sistema, el medio, los colegas se estratifican por los artículos escritos y yo

tengo alguno que otro escrito, pero nunca lo he publicado, ¿por qué?, porque termino un estudio, una investigación y continuo otra.

El informante 1 reconoce entonces que no tiene publicaciones de las investigaciones que dice realizar, por motivación personal.

Por otra parte, el informante 2 expresa lo siguiente: “Un docente – investigador es esa persona que en todos sus procesos formativos incluye la indagación...” Es vital reconocer que el docente – investigador es un agente activo de índole social, indagador de su propia realidad, y ese descubrir una realidad implica conocer la misma y en lo posible transformarla.

El informante agrega a sus comentarios:

... no se trata simplemente de repetir sino de construir, y no se puede construir conocimiento si tu no pones a prueba, no pones en duda lo que ya conoces, lo que ya manejas, entonces creo que el docente - investigador, es esa persona que logra fusionar, que logra combinar, que lo ve como algo que tiene que ir de la mano el ejercicio de la docencia, de la formación junto con ese espíritu de indagación, de duda, de querer saber más o conocer desde otras perspectivas, qué es lo que ocurre, cuáles son las nuevas realidades, qué se puede cambiar, qué se puede superar.

El informante 2, nos recalca una notable característica del perfil de un docente – investigador, y ese espíritu indagador que este debe conservar, el docente – investigador según el relato del informante debe construir su propio conocimiento a partir del propio medio, no es un repetidor, es un actor social que cuestiona el conocimiento ya existente para dar pie al nuevo conocimiento que puede reafirmar lo conocido o sencillamente puede ser contrario a lo ya existente.

Siguiendo este orden y tratando de establecer las conclusiones más precisas de esta categoría, es posible afirmar que nuestros informantes vislumbran en su significado que un docente – investigador es aquel sujeto que se dedica a la docencia pero que reconoce la investigación como una necesidad que debe incorporar a su rol de enseñanza con sus estudiantes, y esa investigación convertida en conocimiento es la base de su ser, hacer y saber. Los comentarios de los informantes muestran el lado humano del profesional de la

docencia, el que busca la excelencia y ofrecer impulso y motivación a sus estudiantes a través del propio ejemplo. Es sentir la investigación como la base que sustenta su praxis, y sin ella estamos distantes de nuestro verdadero objetivo; ser docentes – investigadores.

Categoría 3: Condiciones para formar Docentes – Investigadores

“Nuestras condiciones, como profesionales de la docencia, ha desmejorado, no ha si mis ganas de salir adelante” (informante 1), así se da inicio a lo que será el desarrollo de la tercera categoría principal de nuestro estudio “condiciones para formar docentes – investigadores”; el informante nos dice que las condiciones para su formación han desmejorado, esta categoría pretende desnudar esas condiciones, descubrirlas y someterlas al análisis e interpretación propia de una investigación cualitativa como la que se presenta.

Motivación

La primera sub-categoría es la motivación que está representada en ese grado de interés que se vincula entre la docencia y la investigación sumergidos en un solo trayecto, un solo sujeto.

El informante 1, nos narra su experiencia en la universidad para la cual labora, nos conecta el tema del presupuesto, su nivel de vida y el deseo frustrado de seguir investigando:

Es muy difícil en este momento y creo que, a corto y mediano plazo, poder seguir formándose y poder seguir produciendo en este país. Ya no hay presupuestos en las universidades tendientes a la investigación y a la extensión tampoco, escasamente lo que llega a cuentagotas a las universidades; y la mía no es la excepción, es el presupuesto para el pago de personal que por demás es insuficiente. No llega a cubrir nuestras necesidades básicas en nuestras familias y por esa razón, en mi caso, yo no puedo seguir invirtiendo en mí. Tengo que darle un stop, un pare a la formación, y mis necesidades van a quedar allí en simples necesidades porque profesionalmente ya no me puedo seguir capacitando, y creo que así estamos todos los docentes en Venezuela, sea el nivel en el que estemos.

El entrevistado señala parte de la realidad que vive su nación y cómo afecta su

desarrollo profesional la imperiosa urgencia de cubrir otras necesidades tan básicas y elementales que sobrepasan su interés en producir conocimiento. Para comprender a mayor profundidad la postura de nuestro informante es llamativo traer a colación la teoría de la motivación humana de Maslow (1943), en esta teoría el autor expone la jerarquía de las necesidades humanas a través de su famosa pirámide

Figura 5

Pirámide de Maslow



Como bien se puede apreciar en la figura 5, el ser humano se sitúa en la base de la pirámide y solo seguirá avanzando a la siguiente necesidad si tiene cubierta la anterior. La posición del informante 2 es comprensible y justificada científicamente por medio de esta teoría, si las necesidades fisiológicas de él y su grupo familiar no pueden ser cubiertas por diversas razones, y entre ellas la precariedad de presupuesto que el Estado y universidades destinan para el sector, no existe entonces la motivación y el deseo de ir tras la búsqueda de

reconocimiento y autorrealización en su vida profesional. Desarrollarse como docente – investigador no es una necesidad fisiológica, es una necesidad que nace en el orden del reconocimiento y autorrealización del ser humano. Lo que yo quiero, lo que deseo, es una motivación de alto nivel.

El informante 1 continúa su exposición:

La verdadera motivación, pasa a mi entender desde yo Estado capacite al investigador, primero que establezca las líneas motoras que digan bueno el Estado venezolano necesita los investigadores y este es el perfil, que establezca el perfil, no los hay, no lo hay, desde mi punto de vista la investigación viene hacer una actividad desordenada, tu investigas, yo investigo.

Otro aspecto muy relevante que señala el informante, es que necesitamos un perfil de docentes – investigadores que se corresponda con PP en el área.

En este mismo orden el informante 5 reconoce que la formación es un asunto de motivación:

Lo más importante para la formación docente es reconocer la motivación, reconocer el impulso de algunos que se quieren dedicar al saber, que tienen la investigación, que tienen el deseo de saber, como un deseo de saber, es una configuración de su propio proyecto de vida...esto me parece lo más importante enlazar el deseo de saber con la formación.

Enlazar el deseo de saber con la formación, así describe el informante 5 la motivación que ha de tener el docente hacia su formación, el deseo que está representado en la motivación es parte esencial en la formación de docentes – investigadores, nadie debe ser obligado hacer lo que no desea, por eso se identifica la motivación como un manifiesto que nace al interior del ser humano pero que se exterioriza con sus acciones con un sentido (Acción social – Weber, ver capítulo anterior), si así el medio se lo permite, por eso los entrevistados han planteado la motivación como una condición para formar docentes - investigadores.

En esta misma corriente, el informante 4 nos comenta un aspecto muy importante: “hay que lograr muchos cambios en los docentes...para que los maestros⁵ en sí mismos se reconozcan investigadores, como productores de saber, como personas que también le hablan a la sociedad desde la producción de su saber”.

Para generar docentes – investigadores hace falta una condición que el informante 4 se encarga de resaltar, el docente se tiene que reconocer así mismo como un investigador, ese primer impulso motivador es reconocer su capacidad para producir saber.

En líneas generales, la motivación se podría definir como la condición esencial para que ocurra la formación de un docente – investigador, el docente en si debe tener ese deseo interno, y ese reconocimiento personal de su capacidad de desarrollarse como un docente productor de conocimiento. Es indispensable contar igualmente con condiciones externas que motiven a los docentes – investigadores a su permanente formación.

Oferta

Una segunda sub-categoría que emerge de acuerdo a las respuestas de nuestros informantes, es la “oferta” la cual se define, dentro de los límites de esta investigación, como la propuesta de estudios que hacen las universidades en el área objeto de estudio.

Los informantes miran la oferta como una PP clave que las Universidades deben tener presente para formar investigadores. Al respecto el informante 6 señala: “la investigación tiene que ser una política pública de apoyo a la oferta y no a la demanda”.

Los términos de ofertas y demandas tienen su origen en el mundo financiero, pero hoy en día son utilizados en cualquier rama, la educación es una de ellas. La oferta representa el bien ofrecido, la demanda es la contraparte representa lo que busca el cliente. ¿Qué sucede

⁵ Término usado y contextualizado para referirse a los profesionales de la educación en cualquier nivel del sistema educativo.

con lo que afirma el informante identificado? Significa que la investigación tiene que convertirse en una política de oferta, las universidades deben contemplar la investigación dentro de su oferta, no debe estar sujeta a una simple demanda. Hay que ofrecer la oportunidad de formarse como docentes – investigadores particularmente en el sector universitario. La investigación académica dentro del sector universitario es una necesidad, motivo por el cual no puede ser considerada solo en términos de demanda, sería una política no acertada de ser así.

De igual manera, el informante 1 venezolano nos hace saber su percepción en la temática de la oferta al señalar que “la investigación académica a este gobierno no le interesa”. La expresión delata que la investigación académica como oferta no es una PP del gobierno de su país.

El informante 5 también reconoce la necesidad de la investigación como una oferta del sector universitario, y expresa “creo que hay que hacer una oferta muy amplia”, luego agrega: “hay que asociar el pensum a una estructura curricular, bajo el entendido que el currículo lo que piensa son las condiciones para que ocurra el aprendizaje, para que ocurra la formación”. Es importante destacar, según lo expresado por el informante 5, que es necesario establecer desde la estructura curricular universitaria la formación en investigación de los profesores del nivel.

Por otro lado, el informante 6 se hace consiente que toda PP tiene que gozar de presupuesto, “necesitamos una política que fortalezca la oferta, es decir la capacidad institucional de las universidades, y esto relacionado con la recomendación de ampliar el presupuesto”. Basta de buenas intenciones, hacer de la formación en investigación una política pública de oferta universitaria requiere inversión, presupuesto y planificación.

En resumen, la investigación se ha convertido en una necesidad en este siglo tan marcado por el conocimiento, por los avances tecnológicos, por los logros en las formas de

comunicación digital, en fin, la formación de docentes – investigadores tiene que ser vista como herramienta principal de desarrollo del sector universitario, para ello las universidades tienen que darle a la investigación el lugar y el espacio que se merece, y esto se traduce en hacerlo parte de su oferta para el personal docente que hace vida en la institución, claro está, como nos recuerda el informante 6, hace falta adecuar presupuestos para hacer de la formación de docentes – investigadores una oferta motivadora educativa real.

Es importante destacar que la oferta es sólo una condición para que ocurra la formación de docentes – investigadores, hace falta otros elementos vitales para que esta ocurra y tenga una efectividad valiosa dentro de la realidad universitaria de una nación.

Ambiente de Investigación

Continuamos indagando la realidad a través de nuestras entrevistas, y en ese análisis e interpretación de su contenido se delimitó una tercera sub – categoría en relación a las condiciones que deben ocurrir para formar docentes – investigadores, esa sub –categoría ha sido denominada “Ambiente de Investigación”, la misma engloba esa realidad que se aspira pueda contribuir al propósito de formar docentes – investigadores.

El informante 5 nos narra con gran detalle cómo un ambiente de investigadores marco su formación en esta carrera:

...lo que quiero enfatizar es, cuando yo llegue a la universidad había grupos muy calificados de investigación, con muy buen reconocimiento internacional. A lo largo de mi entrenamiento como profesor, como investigador...tuve relación con un gran maestro de filosofía Daniel Herrera Restrepo que a la vez mantenía vínculos con todas las comunidades filosóficas, tanto de América Latina como Europa, por esa razón, él que sabía investigar muy bien me indujo a la investigación, por un lado y, por otro lado me hizo los contactos y los contornos para que yo andará por distintos lugares del mundo mirando entornos de investigación e investigando.

En el relato podemos apreciar valiosos elementos, entre ellos, que en las universidades hace falta gente que investigue y que de una u otra forma se conviertan en

actores motivadores y estimulantes para incorporar a otros al mundo académico de producción del conocimiento. Nuestro informante asegura que su entrenamiento como investigador lo obtuvo de otros que se dedicaban a la investigación. Otro elemento a considerar, es que en un ambiente de investigación siempre está presente una figura importante que se convierte en ese ideal de investigador para quien se está formando.

El informante 5 nos da importantes lecturas sobre la importancia de contar con ambientes de investigación:

“Más que tener muchos cursillos, que se yo, había, que entiendo eso aun pasa hoy, había entorno para que se investigue”

“Yo lo que creo es una sentencia que muchas veces le escuche a mi maestro Daniel Herrera Restrepo...se aprende a investigar por supuesto investigando, agregaba mi maestro, con los que saben investigar”

“La formación de investigadores - docentes, insisto, tiene que ver mucho con el ambiente, con las oportunidades, con las condiciones que con las estructuras de pensum”

El informante 5, desde su propia experiencia es muy claro al reconocer que la investigación no se aprende con simples cursos o en solitario sentado frente a un ordenador, es indispensable un ambiente que propicie la investigación desde su estructura, su presupuesto, su oferta, en fin, condiciones donde abunden docentes que hacen investigaciones y sean capaces de formar otros investigadores desde ese propio ambiente de investigadores.

Mientras el informante 5 nos expresaba como debe ser ese ambiente de investigación, el informante 4 nos muestra una realidad presente en esos ambientes de investigación: “el entorno escolar no es un entorno de investigación debido a la carga de trabajo y debido a que en el sistema escolar se sigue pensando en que el maestro esta simplemente allí para cumplir buenas tareas instrumentales”.

Asimismo, el informante 6 nos muestra otra faceta del proceso investigativo, señala

“tendríamos que empezar haciéndonos esa gran pregunta, cómo lo digital está construyendo nuevas subjetividades y ahí cuando entendamos eso, podemos entender el proceso investigativo de diferentes formas”. La investigación es un proceso de creación, descubrimiento e invención del conocimiento, por eso plantear un entorno de investigación estimulante, motivador y sobre todo lleno de libertad y de otros que también andan en ese camino de la producción científica, es vital para que el docente se inserte y reconozca ese mundo parte de su hacer, ser y saber.

Por su parte el informante 3 señala:

Si hablamos de formar un docente universitario con habilidades para la investigación, me parece que deben considerarse algunos aspectos necesarios para su realización, preferiblemente desde su formación docente en pregrado, los actores y los factores vinculantes con el contexto donde se debe dar la formación es lo que debe tomarse en consideración.

Desde ya el informante asigna preponderante importancia al contexto donde se forma el docente – investigador, ese contexto que en si representa el ambiente de investigación que se le ofrecerá para su formación.

El informante 3 agrega:

Otro detalle a considerar es que sólo se enseña a investigar y se aprende a investigar, investigando, no encuentro otra manera que nos conduzca a lograr ese propósito, y es durante la formación donde se explica los alcances y posibilidades que tienen los estudiantes de desarrollar sus actitudes en el campo profesional y eso lo digo partiendo del hecho que nadie puede enseñar lo que no sabe.

Con base en lo expresado por el informante 3, este nos lleva a considerar y a reafirmar que solo en un ambiente de investigación, investigadores pueden formar a otros investigadores, sean estos docentes ya consolidados o estudiantes en formación. Este testimonio consolida que para aprender a investigar necesitamos ambientes de investigación, donde los actores principales son sujetos investigadores que desde el ámbito de esta investigación lo definiremos dentro del constructo social de docentes – investigadores.

De igual manera el informante 2 afirma

Ingrese a la universidad sin tener un título de maestría, pero yo estaba inmersa en un proceso investigativo, yo estaba desarrollando, terminando no recuerdo muy bien...viví ese proceso y quien fue mi tutora también pertenecía a la misma universidad, la Dra. Fany Sánchez de Varela, ella pues sí, digamos con amplia experiencia en el área de la investigación, pero digamos fue más un trabajo personal entre ella y yo, como mi tutora, ese acompañamiento me permitió crecer, entender, y comprender todo lo que significa ser investigador dentro de la universidad.

Agrega:

...Me motivó también a participar en eventos científicos, a ir presentando mis avances de lo que fue mi trabajo de investigación, pero digo que tuve la suerte, la dicha porque no siempre es así, muchas veces la personas hacen su investigación...para cumplir con ese requisito y ya.

Pude pertenecer a una comisión que en ese entonces se llamaba CTADI, Comisión Técnica Asesora de Investigación y para ese momento era un representante de los distintos programas como de departamentos de la universidad, participamos en reuniones semanales; ahí se planificaban las jornadas y congresos de investigación...y al estar rodeada de gente, digámoslo así de “cuartos bate” en investigación que les financiaban sus trabajos, que iban y los presentaban, no solo en eventos nacionales sino en ámbitos internacionales, así como que empecé a comprender de que se trataba todo el asunto.

Podemos apreciar en lo expresado por nuestro informante 2, como la presencia y acompañamiento por un docente – investigador influye sobre la formación de un docente que se reconoce docente pero que quiere ampliar su rol y funciones como docentes – investigadores. Un actor social docente – investigador apoya, motiva, empuja la carrera y formación de otros profesionales en el área, y esa experiencia precisamente es la que destaca nuestra informante. Su hacer y ser como investigador no estuvo marcado por las exigencias de un sistema sino por la motivación y apoyo que le brindó quien fue para él una figura importante en el área de la docencia y la investigación, la cual estuvo presente en su entorno y, a través del propio ejemplo, lo inserto en un medio de producción y divulgación del conocimiento.

De igual manera, el informante 2 señala que es necesario “propiciar el intercambio de

investigadores locales, por ejemplo, eso es necesario y el Estado fácilmente lo pudiera hacer a través de la permanente invitación para la realización de jornadas y congresos” “Es necesaria la dotación de las universidades”.

Agrega: “que las universidades tengan unas plataformas donde fluya la información, donde se conozcan las investigaciones, donde se pueda publicar, donde no hay ese problema de que se fue la luz o se cayó el internet, de que no tenemos acceso...eso debería ser una política de estado prioritaria” “Contar con financiamiento para hacer su investigación o equipos de investigadores puedan contar con financiamiento para mostrar lo que están haciendo”

Todas estas consideraciones expresadas por el informante 2 forman parte de lo que él considera condiciones de un entorno que propicie la investigación en nuestros docentes.

En tal sentido, lo expuesto por nuestros informantes nos lleva a concluir que un ambiente de investigación es vital para que ocurra la formación de docentes – investigadores, en ese ambiente debe existir otros investigadores que con su propio ejemplo se han capaces de formar a otros, ese ambiente debe tener las condiciones que fomenten la producción y el intercambio científico en forma amplia.

Política Multisectorial

Otra condición en la cual se enlazan las condiciones para formar docentes – investigadores es la necesidad de establecer la misma como una política pública de orden multisectorial.

En este orden, el informante 6 afirma

El gobierno nacional tiene que entender que la política pública en educación es una política multisectorial...porque la educación no se reduce al ejercicio de la enseñanza, sino que la educación tiene múltiples dimensiones, en la cual deben participar diferentes actores, diferentes ministerios.

Según lo expuesto es necesario destacar un aspecto muy vital pero poco considerado al definir la educación. La educación no es sólo el ejercicio de la enseñanza, entran en juego diferentes aspectos, un docente también debe ser investigador, un educador también es un ciudadano con derechos y deberes como tal, un educador merece una vida justa que le permita vivir cómodamente junto a su grupo familiar, un educador también es un ser humano que necesita sentir la recompensa de su esfuerzo. El educador como profesional merece gozar de servicios básicos de calidad en su entorno laboral, personal y familiar, un educador tiene derecho a recibir un servicio de salud digno que le permita tener la tranquilidad necesaria para dedicarse a la enseñanza y la investigación. Incluso un educador debe ser ejemplo para la sociedad, que otros quieran ser como él, pero para ello se hace necesario que el Estado considere la educación como una política pública que involucre otros sectores como salud, alimentación, economía, bienestar social, entre otros.

La educación no es solo enseñanza, se necesitan presupuestos justos y amplios que permitan gozar de buenas condiciones que involucren edificaciones educativas en buen estado, seguridad, calidad de vida en todo sentido, que la formación como docente – investigador forme parte de la autorrealización como profesional y como ser humano.

En este orden, el informante 1 nos dice algo sencillo pero que delata su realidad como profesor universitario en Venezuela: “Lo que se gana no alcanza ni para pagar el pasaje”, “La investigación la van destruyendo...el problema de la investigación lo propicia el mismo gobierno”.

Significa que dentro de una política pública multisectorial el docente necesita sentirse valorado como un profesional que contribuye al desarrollo de su país a través de la concepción de ser docentes – investigadores. Es necesario poder gozar de una seguridad y estabilidad amplia que le permite dedicarse a su carrera como docente – investigador. En este sentido, cada política pública implementada se convierte de alguna manera en un agente

motivador en esta formación y desarrollo.

El informante 3 estima que todo aquel que se está formando en ámbito de docente – investigador:

...debe contar con las condiciones necesarias para realizar su labor, su labor informativa por si mismo recurriendo a todo tipo de recursos dispuestos en el contexto: libros, revistas, videos, las tic's principalmente, las prácticas de laboratorio y campo entre otras que son los elementos que le permiten obtener conocimiento en la práctica”

Lo expresado por el informante 3 consolida aún más la necesidad de considerar la formación del docente – investigador desde una perspectiva multisectorial, pues hace falta que la formación se combine con presupuesto, con recursos, con las tic's, con talento humano, y en general poder ofrecerle al sujeto que se forma herramientas para desarrollar y adquirir las competencias deseadas.

En este mismo orden de ideas, el informante 4 trae un tema pocas veces tocado en educación pero que afecta mucho la formación de estos actores sociales “las condiciones institucionales tiene que ver con recursos para investigar, tiene que ver con el tiempo para la investigación, no solamente con recursos, tiene que ver con el tiempo” Es tan importante planificar integralmente los procesos de formación de docentes – investigadores que a veces el Estado se olvida que estamos ante seres humanos que tiene una vida personal y familiar más allá de la académica. Implica entonces que dentro de esa política multisectorial hay que mirar al docente, no como aquel sujeto que solo imparte conocimiento, sino que también que produce conocimiento, y para ello necesita tiempo; la carga horaria de nuestros docentes – investigadores en formación también representa un elemento clave que debe ser atendido desde lo multisectorial. Debe darse una planificación lógica que tenga sentido y pertinencia con la realidad.

El informante 6 nos adentra más en el tema, al afirmar que “La educación es un derecho complejo, actúa por conexidad con otros derechos”. La complejidad de la educación

nos sitúa en la perspectiva que este es un derecho codependiente de otros, ¿qué significa? que hablar de educación es como hablar de un país entero, la educación no es una pieza sola en un rompecabezas, la formación del docente – investigador es parte de mirar la educación como la principal fuente productora de conocimiento de un país, por ello hace falta que el Estado ofrezca políticas públicas conectadas con otros sectores que garanticen a este actor social las condiciones necesarias para su formación y productividad como docentes – investigadores.

Implica que lo multisectorial abarca condiciones para que ocurra la formación, condiciones para vivir bien, calidad de vida, condiciones motivadoras hacia la docencia y la investigación de manera conexa, en fin, el deseo no es suficiente, hace falta toda una plataforma donde diversos sectores se involucren en pro de crear las condiciones para que ocurra la acción de formar docentes – investigadores, donde el norte sea el desarrollo de las universidades y del país en general.

Aspecto Administrativo de la investigación

Luego de revisar y la información recolectada, es importante mirar el rango de importancia que los profesionales de la educación le están asignando al aspecto administrativo de la investigación, es interesante que en esta sub categoría solo uno de nuestros informantes puso especial atención sobre este aspecto, y precisamente está involucrado en cargos administrativos en su universidad. El informante 6 manifestó lo siguiente:

Tenemos que formarnos, por lo menos en Colombia, en una lógica de la gestión de la investigación y la planeación de la investigación. Nuestros investigadores no planean las investigaciones en sus aspectos administrativos, es decir, le dan mucho énfasis a lo académico, lo cual me parece importante, pero lo administrativo lo ven como algo secundario y pienso la gestión de la investigación es clarísima para formar buenos investigadores.

Sus palabras evidencian la poca importancia que dan en su país a la planificación de

la investigación en términos administrativos. Reconoce que la gestión y planeación de la investigación contribuye a formar buenos investigadores. En este contexto, algo que nos hace comprender más su preocupación por el tema administrativo de la investigación es lo siguiente: “hace poco asumí un cargo administrativo y lo que pasa es que cuando uno asume cargos directivos, el tema académico tiende un poco a quedarse quieto, me preocupa mucho eso”

Aquí se observa por qué surge su interés en aspectos administrativos de la investigación, la cual necesita tiempo, planeación, recursos, formación, entorno de investigadores, etc. Otro aspecto que se mira es el factor tiempo, el informante manifiesta sentirse preocupado porque al parecer su tiempo se consume en atender su nueva responsabilidad administrativa en el cargo y lo aleja del tema académico. Una realidad que deja en evidencia que la investigación está separada en aspectos académicos y aspectos administrativos que pocas veces se atienden.

Siguiendo esta línea, es pertinente señalar que uno de los elementos que afectan la investigación es precisamente la plataforma que la universidad debe ofrecer a sus docentes para que se formen como docentes – investigadores. Esto implica recursos, implica apoyar la investigación, sostener grupos y comunidades de investigadores, eventos, difusión, publicación, acompañamiento a los docentes – investigadores en formación, en fin, todo un trayecto que requiere planificación y tiempo en términos administrativos.

Lo expresado demuestra que, en la práctica, la universidad es docentista, y el factor tiempo se presenta como un obstáculo para realizar investigación, y en esencia el factor tiempo que tanto afecta la formación de nuestros docentes – investigadores es un aspecto netamente administrativo, y que se puede corregir dando atención en la planificación de la investigación. Para investigar hace falta tiempo y recursos, aspectos evidentemente administrativos pero que condicionan la formación de docentes – investigadores. Hace falta

un sistema coordinado administrativamente que establezca las bases para el desarrollo y la formación de docentes – investigadores.

En definitiva, a grosso modo la categoría central “Condiciones para formar Docentes – Investigadores” nos lleva al terreno de re-pensar todo ese marco ontológico que debe sostener todos los procesos que propician la formación de un docente – investigador, es indispensable mirar las particulares que surgieron de esta categoría: la motivación, la oferta, el ambiente de investigación, las PP multisectoriales y los aspectos administrativos, representan ejes dignos de ser analizados en pro de demarcar el trayecto que Estado, universidades y actores sociales de este proceso deben transitar para alcanzar el bienestar amplio y la vez complejo que se aspira; y decir complejo no es un agente imposible, esto representa la necesidad de valorar la formación del sujeto, no en forma individualizada (la investigación no funciona así) sino tener un enfoque multidisciplinario que nos conlleva alcanzar metas y objetivos propuestos.

¿Cuál es la meta? Formar docentes – investigadores productivos e identificados con esta experiencia desde su ser (sentir su deseo de saber), desde su hacer (acciones que propicien su desarrollo como docentes – investigadores), y su saber (producir conocimiento) pero ello sólo será posible si se generan las condiciones necesarias para que ocurra el acto social.

Categoría 4: Reconocimiento al Investigador

La cuarta categoría ‘Reconocimiento al Investigador’ definida según nuestros objetivos iniciales, demarca aquellos elementos que se consideran hacen una valoración de la labor investigativa desarrollada por los docentes del sector, en tal sentido, las entrevistas realizadas llevaron a la autora a encontrar dos sub categorías contenidas en el discurso de nuestros informantes, a continuación, se detallan:

Reconocimiento Institucional

Este aspecto tiene que ver, básicamente, con la forma en que el docente – investigador se siente reconocido por el Estado y las Instituciones. Al respecto el testimonio del informante 1 es casi una sentencia donde engloba el sentir de su gremio:

De verdad que no me siento yo, no se siente en mis colegas, basta ir a mi institución y ver aquel paisaje desolador, saber de colegas que se han ido, se han ido, han renunciado...y donde están, están mejores que entre nosotros, ya no les importa regresar...no soy yo, es el gremio docente que no se ha sentido reconocido.

Agrega:

No es el reconocimiento sólo desde el punto de vista monetario, son muchas cosas profesora María, eso pasa desde tener sueldos cónsonos con la realidad, reconocer el valor de la academia, del trabajo que se hace en las distintas instituciones universitarias, de su producción, que el gobierno coadyuve a cada una de las instituciones...en ser los verdaderos núcleos de investigación, de producción en el país.

El informante 1 muestra que desde su sentir no hay reconocimiento institucional porque las políticas públicas del gobierno, en este caso venezolano, no apoyan la investigación ni la docencia desde un punto de vista integral y adecuado a la realidad.

Muy por el contrario, el informante 5 de origen colombiano manifiesta sentirse reconocido institucionalmente por su país y su universidad:

Sí, me siento reconocido... de hecho no busco los reconocimientos, simplemente digo me los han dado, tengo una posición de profesor titular en una universidad importante en el concierto de América Latina, he tenido financiación para muchos proyectos, he tenido presencia en muchos foros en el mundo...he tenido muchas oportunidades no solo de escuchar colegas, sino también de presentarles mis teorías...mi índice H está muy bien ranqueado.

Agrega nuestro informante 5:

Tengo que decirlo con toda la tranquilidad y con toda la honestidad, tengo un salario muy competitivo para Colombia, incluso para América Latina, incluso en cualquier estándar de salario de profesor, el mío es un buen salario y esa es otra forma de reconocimiento.

El contraste de esta realidad pone en evidencia que las políticas públicas juegan un papel muy importante en el orden de la formación de docentes - investigadores. El informante 5 manifiesta que su Universidad le otorga un lugar importante, tiene un salario competitivo en América Latina, le financian proyectos de investigación, el Estado apoya su formación, le ofrece oportunidades. Mientras la nación colombiana, según lo expresado por el informante, demuestra apoyo para con sus docentes universitarios, la nación venezolana no lo está haciendo empujando así a sus profesores universitarios al abismo académico y la clara consecuencia a largo plazo será la descapitalización de la universidad venezolana.

El informante 6 nos muestra otra cara de la realidad:

Si vemos el reconocimiento por la vía institucional, este tiene que ver con la cantidad de veces que los investigadores son citados, tiene que ver con su índice H, en esa medida cada vez vamos hacer menos reconocidos, es una locura, es una locura esto de medir, antes nos empezaron midiendo por la cantidad de artículos que escribiéramos, como se empezó a escribir mucho ... mientras más escribe y más publique tendrá más sueldo, entonces la gente empezó a publicar incluso algunos exagerados colegas que publican 5 o 6 libros al año, yo en realidad no sé cómo hacen.

El informante agrega:

Mi prestigio no depende de mí, esto es un problema muy serio aquí en Colombia que tiene que ver con la subjetividad del investigador, yo me siento desmotivado honestamente frente a esta política, porque mi prestigio no depende de la capacidad de pensamiento que yo tenga, ni de la capacidad de una actitud crítica...sino que mi reconocimiento depende de que la gente me cite, si yo escribo un artículo y nadie quiere citarlo porque no le pareció bueno, yo no existo pero resulta que si existo como sujeto investigador.

Continúa su dura crítica en contra del reconocimiento institucional por medio del Índice H, “el cual se define como la cantidad de artículos de un investigador con un número de citaciones mayor o igual a *h*” (Díaz, G. 2014, p.9)

Esto es una carrera a muerte entre investigadores para ver a quien citan más, yo me imagino que en el futuro se van a formar no comunidades académicas y científicas sino comunidades de citólogos.

Esto es una burocracia intelectual tremenda...No creo que Hegel, que es de los filósofos que yo más adoro, no creo que Norbert Elías, como le decía el

sociólogo que me tiene enamorado en los últimos años hayan estado pensando en cómo subo mi índice H.

Considero que con este comentario el informante 6 descubre el centro del problema, la burocracia institucional que muchas veces en vez de contribuir, solo resta. Es cierto y muy lógico, nuestros más reconocidos científicos, hacedores de ciencia y conocimiento como por ejemplo Einstein, Hegel, Husserl, Skinner, Heidegger, Habermas, entre otros jamás invirtieron su tiempo en luchar para que otros citaran sus investigaciones, ha sido la historia que se ha encargado de demostrar que sus estudios conforman parte de la base del conocimiento científico que hoy conocemos, son nuestras fuentes primarias.

Continuando el análisis en esta categoría, ahora corresponde el contraste con la información suministrada por el informante 4 de origen colombiano al indagarle sobre si él se siente reconocido como investigador:

Si, completamente, yo ahí sí creo que la universidad pedagógica a mi me ha formado como investigador y de tal manera que hoy soy reconocido en el ámbito nacional e internacional en algunos sectores en los temas de investigación en los que me he movido.

Las palabras del informante 4 evidencian que si se siente reconocido como investigador, y que la universidad para la cual labora ha contribuido a su formación en el área.

En otro contraste, el informante 3 expresa “más que como docente – investigador, yo diría que el reconocimiento que puedo tener de la Universidad es como un profesional dedicado plenamente a la docencia” Nuestro informante 3 se identifica más con su condición de docente que con el término docente – investigador, el cual como ya se ha discutido es un sujeto que no solamente se dedica a ejercer la docencia, sino que es capaz de combinar el arte de la investigación con su hacer docente.

Por otra parte, la informante 2 señala no sentirse reconocida como investigadora, “En este momento no, realmente no, creo que hemos ido perdiendo estos espacios de

reconocimiento dentro de la universidad y fuera de ella... creo que en algún momento lo fui ... pero realmente puedo decir que lo último que he hecho en investigación en los últimos años ha sido por deseo personal; no por reconocimiento institucional”

En definitiva, el reconocimiento institucional está enfocado a cómo los docentes se relacionan con su propia institución universitaria, qué tan productiva, en términos de conocimiento, es esta relación y de allí básicamente surge el denominado reconocimiento institucional.

Reconocimiento Motivacional

Esta sub-categoría representa ese reconocimiento que va enfocado al empuje del desarrollo y la formación del docente – investigador, es un tipo de reconocimiento abstracto en un marco subjetivo, pero de gran importancia para el actor social que se forma en el área. En tal sentido, iniciamos con lo señalado por el informante 1 de origen venezolano:

Yo he visto como mi institución ha ido en declive... nuestra razón de ser son los estudiantes, ellos no cuentan juntos con nosotros, con las condiciones mínimas: falta de agua, problemas de electricidad, inseguridad... dan ganas de llorar.

Este relato muestra en el informante sentimientos de dolor por su institución y por no poder ofrecer a sus estudiantes esas condiciones necesarias y estimulantes que propicien deseo hacia el saber científico; continua su relato dejando por sentado que no se siente motivado en su hacer docente – investigativo: “no es solo que como profesionales ganemos bien, es que hay otras necesidades... toda la academia en su conjunto ha sido destruida ... no hay motivación”

El informante 2 señala

Retomar estos programas de estímulos a la investigación, que si bien no era una cosa, digamos que económicamente era demasiado importante, pero yo creo que el hecho de ser reconocidos, no solamente es el dinero lo que puede mostrar que tu estas reconociendo el trabajo de un investigador, sí, yo creo que siempre lo hemos visto así, de hecho en términos generales se habla de que la docencia o visto como comenzamos hablar la docencia - investigación es

básicamente un apostolado en nuestro país, se hace por deseo, y se hace por pasión, dudo mucho que lo que estamos trabajando aun en la universidad lo hagamos por dinero, entonces los que estamos es porque realmente queremos estar, porque queremos cambiar, porque pensamos que investigando, transformando realidades podemos hacer una mejor Venezuela.

Se observa un relato cargado de emociones por parte del informante 2, siente que su universidad y su sistema en si no le reconoce en ningún término, sentencia que aun se mantiene en la universidad por deseo personal y no porque el sistema y el medio le motive a ello.

El informante 2 manifiesta que hace falta un programa de estímulo a la investigación que reconozca el trabajo de nuestros docentes – investigadores, “el hecho de que exista un programa de estímulo a la investigación, que bueno, que pueda darles un apoyo económico a los docentes pero que además reconozca su trabajo, que sea visibilizado, que sea mostrado es algo fundamental”.

Igualmente señala una gran desventaja que deben afrontar aquellos docentes que hoy ingresan al sector universitario en su país:

Los nuevos docentes – investigadores que entran a las universidades, pudieran no sentirse motivados porque no tienen nada que les incentive, lamentablemente nos encontramos en una situación en la que básicamente nuestros docentes – investigadores si nos encontramos en la presencialidad dan su clase se acabó, y en la nueva realidad conectarse, tener un encuentro con sus estudiantes y se acabó.

Como elemento definitivo la informante 2 destaca “la función investigación tiene que permear todo el trabajo que haga un docente”.

Por otro lado, el informante 5 señala que el mayor reconocimiento que le motiva es el de sus estudiantes:

“A mí en lo personal, tengo que decirlo, lo que más me satisface es el reconocimiento de los jóvenes, que los jóvenes quieran trabajar conmigo, eso sí es un mérito”

“Tengo la enorme satisfacción de haber tenido unos grupos de estudiantes fabulosos a

quienes he acompañado, he escrito artículos, les he servido como editor de libros”

Si algo demuestra su relato es que sus estudiantes son fuente de inspiración para seguir el camino de la docencia y la investigación en un solo lazo.

Asimismo, el informante declara que su acción hacia sus estudiantes proviene de la formación que él también recibió: “Mi maestro (Daniel Herrera Restrepo)... me hizo las exigencias necesarias, no por palabras sino por ejemplo de vida, me enseñó eso que uno como profesor se debe por entero a sus estudiantes”

Lo expuesto por el informante 5 deja por entendido que en el proceso de formación de docentes – investigadores hace falta otros que investiguen y que conformen todo un entorno que motive a la formación como investigadores desde la propia docencia. Si es posible enseñar investigación, es parte del mensaje que nos presenta nuestro informante.

Desde la perspectiva de esta categoría el ‘Reconocimiento al investigador’ nos presenta una realidad, y es aquella donde el estímulo y el apoyo de un entorno de investigadores hace falta para que ocurra esa formación. Esta categoría nos permite ver la formación de docentes – investigadores como una acción que toca lo institucional pero también lo motivacional y lo valorativo, tiene que ver esto con el denominado deseo del saber, sentir que en esta búsqueda y construcción del conocimiento el actor social no está sólo y que necesita de una institución que le reconozca y le de visibilidad como docente – investigador. La esencia de esta categoría permite visualizar la necesidad de un entorno que motive al sujeto a querer formarse como docente – investigador.

Síntesis del capítulo

Este sub-apartado engloba, o más bien trata de resumir un poco la trama o consideraciones más puntuales a considerar, y que resulta precisamente de las entrevistas realizadas a cada docente universitario, tanto de la Universidad Pedagógica Nacional de

Colombia como de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela que se dispuso a participar en la presente investigación. Entre los elementos a considerar de mayor relevancia destacan los siguientes:

- Los entrevistados, aunque reconocen la existencia de un marco legal que regula que todo docente universitario debe ser investigador, no mencionaron reconocer políticas públicas expresas y concretas en el área.
- Hay un marco muy discursivo que no demuestra de forma real el apoyo a la investigación.
- Sin presupuestos investigar es una utopía.
- El ambiente de investigación podría ser considerada la condición de mayor importancia a la hora de formar docentes – investigadores.
- La formación de docentes – investigadores debe ser enfocada como una política pública multisectorial.
- Hace falta políticas de reconocimiento hacia los docentes – investigadores.
- La Investigación debe permear todos los espacios de la docencia.
- La investigación tiene un componente administrativo que debe ser valorado a la hora de planear la formación de docentes – investigadores.
- La formación de docentes – investigadores debe ser una oferta concreta del sistema universitario para su personal docente.

CAPITULO V

Aproximación Teórica de un Modelo de Formación de Docentes–Investigadores

Este capítulo encierra la esencia del trabajo de grado doctoral, en el que se expone la aproximación teórica de un modelo de formación de docentes – investigadores del sector universitario latinoamericano; en tal sentido, aborda el esquema y diseño de construcción; seguidamente presenta los elementos filosóficos que le sustentan, el eje transversal que se genera, y, finalmente interpreta elementos de un entorno de investigación.

Introducción

El desarrollo de esta investigación permitió reconocer que en el sector universitario latinoamericano existe la imperante necesidad de formación de docentes – investigadores. La Universidad requiere profesionales que se reconozcan capaces de influenciar a otros, por tanto, formarse debe concebirse como una necesidad, y no como tan sólo un área complementaria u opcional, es por ello que a continuación se presenta lo que sería el inicio de un modelo teórico, por ello le llamamos aproximación teórica; es un ensayo que recoge en esencia un soporte interpretativo de la realidad formativa de docentes – investigadores dentro del sector universitario latinoamericano.

La aproximación teórica que aquí se presenta es la meta de la presente investigación: la interpretación de los elementos que condicionan la formación del docente – investigador dentro del sector universitario.

A esta altura, tal vez algún acucioso lector se pregunte ¿por qué este abordaje teórico solo se presenta desde el sector universitario y no en otros niveles precedentes? Esta respuesta está contenida en las condiciones de contorno de este estudio, pues desde el principio de la investigación la misma fue planteada desde la perspectiva del docente

universitario porque se considera que este es el actor social pilar, el que es capaz de formarse así mismo pero que también tiene la responsabilidad de formar a otros profesionales.

El docente universitario tiene el gran compromiso de investigar, pues las universidades son centros de producción del conocimiento que por ley y política de Estado les corresponde el fomento de la investigación, “La enseñanza y la investigación, así como la orientación moral y cívica que la Universidad debe impartir a sus estudiantes, están encomendadas a los miembros del personal docente y de investigación” (Art 83, Ley de Universidades 1970 – Venezuela), asimismo la legislación colombiana también lo señala “...la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra” (Art 4, Ley 30 de diciembre 28 de 1992) ¿qué significa entonces? que más que un deber, ya es una norma establecida que hace falta recapitular en pro del desarrollo de nuestra región latinoamericana.

Un interesante punto del estudio que se presenta es el interés en ofrecer un aporte que impacte la realidad estudiada, y fue esa en si la meta principal de esta investigación de carácter doctoral.

En este orden de ideas, la construcción de este capítulo es producto de los que le anteceden, pues el soporte teórico que se pretende mostrar está fundamentado en esa interpretación que derivó de una realidad estudiada, los objetivos propuestos, un marco epistémico construido, una demarcada ruta metodológica, y un conjunto de entrevistas realizadas a nuestros informantes claves.

En tal sentido, el objetivo central de esta investigación fue “comprender los procesos de formación del docente – investigador del sector universitario latinoamericano a través de una aproximación teórica que contribuya a la generación de un actor social capacitado para la producción del conocimiento científico desde su propio ser, saber y hacer docente” y esta aproximación teórica se propuso recorrer ese camino.

En esta visión, este estudio se dirigió a la construcción de una aproximación teórica que nos mostrará desde el propio hacer, ser y saber del docente, cómo ese actor social, denominado en este trayecto como docente – investigador, se forma, se capacita, como ese sujeto es capaz de adaptarse a las exigencias de un nuevo mundo donde el conocimiento es el motor que guía el desarrollo de nuestras naciones. Ya ese docente pasivo, dedicado a la simple tarea de la enseñanza comienza a comprender que la subsistencia en este siglo XXI va a depender de esa capacidad de re-organización que tenga el Estado en primera instancia, y las Universidades como las instituciones actuantes en la materia; y los docentes en sí que representan los actores sociales que tienen la responsabilidad y el compromiso de evolucionar desde lo personal y lo profesional en pro de un justo reconocimiento dentro de la sociedad en la que actúan.

Ahora bien, una vez que el docente reconozca la transfiguración de su rol a esta nueva denominación, que, aunque ya pueda tener algún renombre en esta época, es el tiempo más importante para ser, para actuar y para reconocernos como docentes – investigadores, pues el rol del docente universitario ha trascendido el aula de clases, es este un siglo de gran avance tecnológico y científico, y el docente debe asumir el rol al cual está llamado; formar profesionales críticos y productivos en cualquier área del conocimiento humano, propio para fomentar el desarrollo que requiere la región. Para ello esta aproximación teórica muestra detalles vivenciales que, integrados a los pilares del ser, hacer y saber docente, y vistos desde una perspectiva de una política pública multisectorial que considere los elementos que conforman este pre modelo teórico, nos lleva a descubrir e interpretar oportunamente esas condiciones que hacen posible la formación de docentes – investigadores.

Es preciso aclarar que esta aproximación teórica en su propósito más elemental, pretende presentar un resultado desde lo vivencial y conectado a una realidad existente que no puede ser desconocida pero que si puede ser transformada desde la pequeña experiencia

que tal vez puede iniciar alguna universidad, y que esta pudiera marcar un hito en la era de la transformación docente.

El mundo no puede ser estático, y la educación menos, mientras más estancado este nuestra educación, más atrasados estarán nuestras naciones, el objetivo debe ser evolucionar, pero necesitamos transformar el rol docente, que lo que hoy se presenta en esta investigación no sea un papel de trabajo más sino una oportunidad para iniciar la transformación de la profesión docente, debemos ir tras el conocimiento pero hace falta estar capacitados, esta aproximación teórica nos muestra una posibilidad.

Para lograr el objetivo propuesto, se decidió estructurar la misma de la siguiente manera.

En primera instancia se desarrolla la concepción grafica de la aproximación teórica que se construye, la cual se describe en detalle en los próximos apartados.

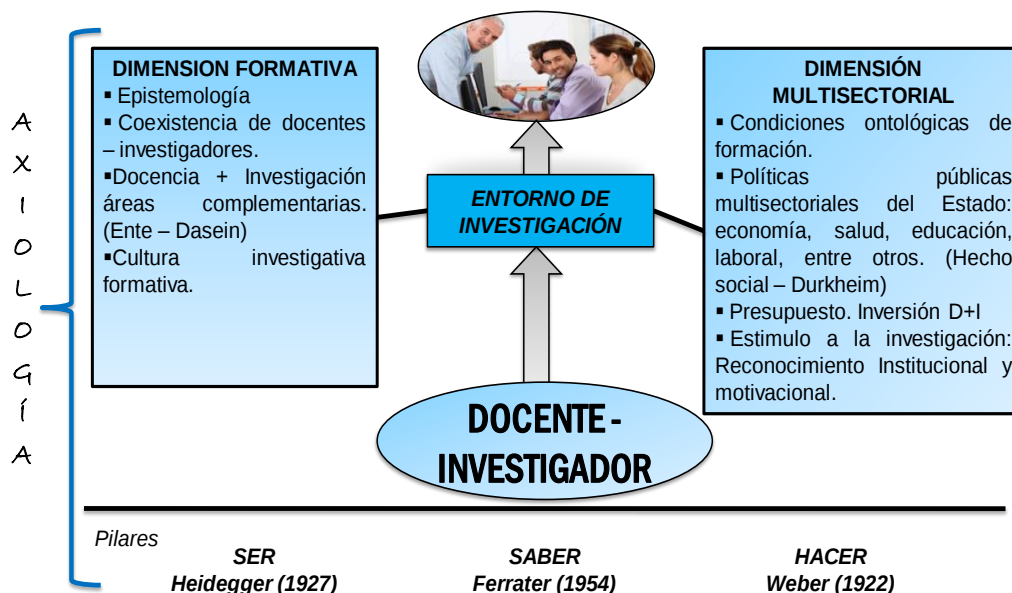
Se hace una referencia teórica del ser, hacer y saber docente desde la perspectiva de la visión de nuestra aproximación teórica; igualmente se incorpora el componente axiológico como un eje transversal que impregna todo y contribuye a comprender en profundidad esas bases que sustentan la formación del docente – investigador.

Seguidamente se hace un abordaje de esas condiciones que presenta esta aproximación teórica para llegar a interpretar y comprender cómo se capacita un docente – investigador para la producción del conocimiento científico desde su propio ser, hacer y saber docente.

Se finaliza con un conjunto de reflexiones en torno a la aproximación teórica presentada.

Elementos constitutivos de la aproximación teórica

A continuación, la autora presenta un diseño del esquema sobre el cual se fundamenta la aproximación teórica referente a la formación de los docentes – investigadores:

Figura 6*Elementos macro del estudio*

Fuente: Elaboración propia (2021)

El pre-modelo teórico o aproximación teórica que aquí se esquematiza consta de varios elementos que han surgido de la propia realidad estudiada, así como de elementos teóricos, filosóficos, conceptuales y epistemológicos existentes en la historia científica del conocimiento humano, en tal sentido el propósito es poder comprender, desde estos postulados, los procesos de formación de nuestro principal actor social: el docente – investigador.

En este orden, se procede a desglosar los elementos que integran esta aproximación teórica y que fundamentalmente busca interpretar y llegar a comprender aquellos elementos que condicionan que un sujeto se forme como docente – investigador dentro del sector universitario.

Para ello esta aproximación teórica desarrolla los siguientes tratados:

Elementos Filosóficos: se aborda la realidad desde un sentido reflexivo, se engloba el

ser, hacer y saber cómo los elementos básicos que van a representar el soporte existencial del sujeto que se forma Docente – Investigador.

Elementos axiológicos: se contempla la visión axiológica desde la teoría de los valores que permite comprender a mayor profundidad los postulados de este estudio.

Elementos Teóricos: Este nivel recapitula los elementos teóricos abordados con anterioridad y que describen tanto la acción humana, el hecho social, como la investigación científica.

Elementos Conceptuales: conceptualmente se hace un abordaje de los elementos que se consideran necesarios para que pueda ocurrir ese ambiente de investigación que permita formar investigadores. En este marco la aproximación teórica busca describir, interpretar y comprender cómo se forma un docente – investigador.

Elementos filosóficos

Este apartado está destinado a indagar sobre aquellos aspectos que sustentan este estudio desde un eje filosófico. Se aborda la realidad desde un sentido reflexivo, se engloba el ser, hacer y saber cómo los elementos básicos que van a representar el soporte existencial del sujeto que se forma Docente – Investigador.

En tal sentido, toda construcción de origen teórico ha de contener en su estructura un componente de carácter filosófico que permita al lector ubicarse en aquello que representa la base intuitiva y valorativa que soporta la concepción teórica en sí. Se reconoce que lo filosófico es algo abstracto que viene a representar el punto de inicio de cualquier modelo o aproximación teórica como es en este caso.

Bajo esta perspectiva, esta arista de carácter filosófico está dirigida a establecer el soporte sobre el cual están fundamentadas las ideas y reflexiones que aquí se exponen. En este orden es preciso aclarar que no debe avanzar este apartado sin antes establecer nuestra

concepción acerca de la definición de filosofía, y que esta nos lleve a una mejor comprensión del contexto. Para ello, se considera pertinente indagar antes sobre el término, Ferrater (1964) explica que fueron los griegos los inventores del vocablo ‘filosofía’ y que su significación etimológica es ‘amor a la sabiduría’. A veces se traduce como ‘amor al saber’ (p.661).

Otros autores también han definido la filosofía “como la ciencia que estudia los fundamentos de todas las cosas, desde el punto de vista de sus causas últimas, principios esenciales y finalidad” (Villanueva, 2007, p. 65), en fin, son muchos los autores que le han asignado un significado al término, desde Sócrates, Aristóteles, los Estoicos, Descartes, Kant, Hegel, y Hursell, entre muy notables pensadores. (Villanueva, 2007)

En esencia, esta investigación asume que la historia de la humanidad nos presenta la filosofía para dar sentido y valor al principio de lo que se considera las cosas (objeto o sujeto de estudio) y ese sentido se traduce en conocimiento, por ello, esta aproximación teórica busca una visión filosófica capaz de sustentar y comprender la formación del docente – investigador, y lo hace desde tres pilares básicos que atienden a su intencionalidad: *ser*, *saber* y *hacer* que se convierten en los principales soportes capaces de describir e interpretar la estructura donde se asienta la formación del docente – investigador.

En este contexto, es preciso destacar que nuestra aproximación teórica no pretende convertirse en una fundamentación filosófica del interés investigado, su real propósito es aportar ideas desde una visión interpretativa de la realidad, y que tal visión aborda el espectro reflexivo fundacional propio de la filosofía como ciencia humana.

De acuerdo a lo expuesto hasta este punto, podemos afirmar entonces que la filosofía es la ciencia de la reflexión y del pensamiento por parte del ser humano. El ser, el hacer y el saber son pre-concepciones filosóficas que ayudan a la comprensión de la acción humana en un determinado contexto y que indudablemente derivan de su existencia. En razón de ello, a continuación, estudiamos cada uno en detalle y se aborda la razón porque se convierte en un

pilar filosófico en relación a la formación de docentes – investigadores:

Ser

¿Qué significa *ser*?, ¿cómo *ser*?, ¿*ser*?, son estas nuestras interrogantes de partida y a las que intentamos mostrar ese significado con fundamentación filosófica que nos permita comprender cómo es el *ser* del docente – investigador, que es el actor social que deseamos formar, lo primero entonces es acudir a su significado.

Ferrater (1964) señala “el ser en sí es definido usualmente como el ser que permanece dentro de sí mismo, es decir, como el ser perfectamente inmanente” (p. 655)

Reconocemos que la propiedad de inmanente hace alusión directa a que el *ser* sencillamente es inseparable del propio ser. Esa condición de inmanente, que proviene de la inmanencia, significa que el ser no puede existir fuera del ente, y este es precisamente el sujeto, pero en posteriores párrafos el tema del ente será estudiado con mayor amplitud.

En este sentido, Audi (2004) señala que Heidegger “viene a desarrollar un tratamiento muy original de los seres humanos en los que éstos son considerados como individuos inmersos en situaciones concretas de acción” (p. 481)

En este sentido, cuando se hace un bosquejo de las concepciones del *ser*, Heidegger (1953) es el autor que probablemente nos presenta el concepto de *ser* que más se ajusta al propósito de la presente investigación, él expone lo siguiente:

La pregunta por el ser exige, en relación a lo interrogado en ella, que previamente se conquiste y asegure la forma correcta de acceso al ente. Pero llamamos “ente” a muchas cosas y en diversos sentidos. Ente es todo aquello de lo que hablamos, lo que mentamos, aquello con respecto a lo cual nos comportamos de ésta o aquella manera; ente es también lo que nosotros mismos somos, y el modo como lo somos. El ser se encuentra en el hecho de que algo es y en su ser-así, en la realidad, en el estar-ahí. En la consistencia, en la validez, en el existir [Dasein] en el “hay” (p.17)

Para Heidegger (1953) el Dasein es “a este ente que somos en cada caso nosotros

misimos, y que, entre otras cosas, tiene esa posibilidad de *ser* que es el preguntar, lo designamos con el término Dasein” (p.18). En otras palabras, el Dasein representa la existencia humana, donde precisamente las estructuras humanas hacen posible la comprensión del *ser*, y que es precisamente la definición que Heidegger intentó hacernos comprender. Las entidades se muestran en su existencia, y tal existencia está representada en esa capacidad de preguntar que tiene el propio *ser*. Debe quedar claro entonces que el Dasein no es un objeto con propiedades, es existencia, por eso una mesa, o un ave, es tan sólo un ente, pero no Dasein.

Nuestro propio *ser* como docentes – investigadores es definido por el mundo para el cual hemos sido “arrojados”, el mundo del conocimiento, la universidad es nuestro principal contexto para producir y mostrar el conocimiento generado. La existencia como docentes – investigadores debe estar imbuida en un contexto auténtico que reúna las condiciones para formarse propiamente en el área, por ello es necesario encontrar nuestra existencia de “*ser*” docentes – investigadores, por tal motivo este pilar filosófico del *ser* muestra nuestra fundamentación, en otras palabras, si Ud. desde su conciencia no identifica el Dasein como docente – investigador entonces no estará preparado para llegar a desarrollar la existencia de *ser* un auténtico docente - investigador.

Heidegger nos muestra un camino muy real y reflexivo, si el docente universitario no encuentra su *ser* como docente – investigador estará distante de formarse como tal, pues al no encontrar su *ser* no podrá definir su vida ni comprender sus funciones como docente – investigador. Este pilar constituye la base para continuar esa formación que aspira esta aproximación teórica “*ser docentes – investigadores*”. En la visión de Heidegger, la cual compartimos, solo la muerte puede acabar con esta posibilidad.

En este contexto, el *ser* es inseparable del ente, el *ser* es la existencia del ente, pero el ente sólo es la nada. La docencia y la investigación deben ser inseparables y así deben ser

enfocadas, por eso hablamos de un solo constructo contenido en el discurso docente – investigador, y el mismo es inseparable del ente, el ente está representado por el sujeto, pero el sujeto sólo es tan solo una cosa, un objeto que no ha encontrado su *ser* y menos su existencia auténtica.

En esta investigación el *ser* representa el pilar fundamental sobre el cual se soporta la formación del docente – investigador, si el hombre no se pregunta sobre su propio *ser*, que no es más que su Dasein como docente – investigador, lo demás no tendría sentido, por ello el punto de inicio de esta aproximación teórica es encontrar el *ser*. El ente (hombre) siempre debe interrogarse de manera transparente sobre su *ser* para poder llegar a descubrir su auténtica existencia como docentes – investigadores (dasein). Si el ente no encuentra su *ser* como docente – investigador, este será el principal obstáculo que no le permitirá comprender y penetrar el campo de una formación como docentes – investigadores.

Saber

Este segundo sub apartado de origen filosófico tiene como finalidad mostrar esa concepción del *saber* que representa la base fundacional sobre la cual se asienta los postulados teóricos referidos a la formación del docente – investigador que en esta aproximación teórica se exponen. El *saber*, desde el criterio más explícito, está asociado con el conocimiento, pero Ferrater (1964) da una importante aclaratoria que es de relevancia destacar en este contexto, afirma que “mientras el conocimiento se refiere a situaciones objetivas y da lugar, una vez debidamente comprobado y sistematizado, a la ciencia, el saber puede referirse a toda suerte de situaciones, tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas como prácticas” (p. 600).

En el presente estudio tomaremos la concepción del saber asociada al conocimiento, tal conocimiento es el que el docente – investigador va a construir a través de la experiencia

organizada y sistematizada, con capacidad de discernir del conocimiento científico y no científico. En un sentido muy amplio, el mismo autor señala "...el saber es un "contacto con la realidad". (Ferrater, 1964, p. 600). De acuerdo a lo citado, el saber se construye a partir de la propia realidad por eso se considera indispensable establecer unas condiciones (ambiente de investigación) para que ocurra el *saber*.

En este orden de ideas, dentro de las características del *saber* cómo elemento filosófico se encuentra la actitud de interrogación que debe tener aquel que busca *saber*. El *saber* entendido como conocimiento se desprende de la búsqueda de la verdad (aunque no exista verdad absoluta), de todo ese procedimiento de interrogación que el propio sujeto se hace sobre la realidad. La pregunta se considera un punto clave para aquellos que han decidido formarse como docentes – investigadores.

“El saber es entonces más bien una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un espíritu, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición (por principio criticable y revisable)” (Ferrater, 1964, p.601).

Queda entendido entonces que el punto de partida del *saber*, asociado específicamente en este caso a la formación del docente – investigador, proviene de la propia realidad y del entorno que le circunscriba a esta. Cuando en un ambiente coexistan docentes – investigadores y otros factores propios de un entorno de investigación, los aprendices tendrán mayores posibilidades de apropiarse de este conocimiento traducido en *saber*.

En tal sentido, sobre la base del *saber* se fundamenta el conocimiento del docente – investigador, siendo la gnoseología el campo o espacio que estudia el conocimiento en todas sus formas. Y si consideramos la materia más específica entonces se estudia la Teoría del Conocimiento como Epistemología, lo cual representa el estudio exclusivo del conocimiento científico. Partiendo de esta concepción se considera el *saber* cómo el elemento por medio del cual el actor social que se forma (docente – investigador) se apropia del conocimiento

existente en la realidad concreta, en su razón y en la interpretación de la misma. (Ver Teoría del Conocimiento, Capítulo II, p 64).

Hacer

Hacer, tercer pilar filosófico que viene a representar esta aproximación teórica. El *hacer* a los efectos de la presente investigación estará comprendido bajo los términos de la *acción*. La acción humana ha sido estudiada ampliamente por la sociología como ciencia y tiene diversas perspectivas de enfoque obedeciendo al ámbito desde el cual ha sido estudiada. Este estudio en particular acude a lo más esencial de ella para llegar a la comprensión del *hacer* del docente – investigador, como el sujeto que ha de formarse en todo un contexto que le permita desarrollarse como tal.

Desde esta perspectiva se indaga las concepciones más generalizadas del concepto acción – hacer en la búsqueda del establecimiento de un pilar que nos aproxime más a comprender e interpretar el accionar del docente – investigador.

Para Audi (2004)

Las acciones se explican invocando las razones del agente para realizarlas. De manera característica, una razón puede entenderse como algo consistente en una actitud positiva del agente hacia uno u otro resultado y en una creencia de que el resultado puede lograrse realizando la acción en cuestión. (p. 37)

Lo citado nos expresa que para que un sujeto realice una acción debe tener una razón, ¿qué significa? Significa entonces que el agente que se forma docente – investigador debe tener razones que lo involucran en su necesidad de formarse como docente – investigador, su *hacer* (accionar) este movido precisamente por razones que motivan a buscar el resultado que espera. Su deseo, razones, son los elementos que lo empujan a su acción.

Desde esta aproximación la máxima es comprender que las condiciones para formarse como docente – investigador deben ser fuente de motivación para que su accionar, su hacer

este estrechamente comprometido con su formación.

En tal sentido, es pertinente destacar la concepción de Weber (1922) al respecto:

Por "acción" debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La "acción social", por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo. (p. 5)

De acuerdo a lo expuesto, el *hacer* vinculado estrictamente con la acción social que conceptualiza Weber implica una aptitud y una conducta por parte del sujeto que sencillamente actúa en la búsqueda de los resultados que espera lograr a partir de su propio hacer; este hacer convertido en acción social involucra un sentido mentado que proviene de lo interno del sujeto que aspira formarse en el área objeto de estudio. (Para ampliar temática sobre ‘acción social’ ver el Capítulo II Marco Teórico, p. 49)

El *hacer* como fundamento filosófico ya no puede ser tan sólo el hacer docente, la perspectiva exige un *hacer* de docente – investigador que lo lleve a escudriñar la realidad con miras a su transformación con sentido y con pertinencia a través del conocimiento, el cual es la herramienta más importante para generar cambios positivos en una parte de la sociedad.

En definitiva, el *hacer* está representado en la acción social emprendida por un sujeto humano con miras a lograr un propósito, y cuando esta acción tiene propósito involucra conciencia, voluntad, deseo y responsabilidad, por ello esta aproximación teórica conceptualiza el *hacer* del docente – investigador como todas aquellas acciones que el actor ejecuta para formarse como docente – investigador, involucra su conducta y comportamiento propio hacia la construcción del conocimiento científico.

Eje transversal Axiológico

Esta aproximación teórica incorpora el desarrollo del ámbito axiológico como un eje transversal que da una mayor profundidad a la tarea de poder comprender los elementos

necesarios para que ocurra la formación de docentes – investigadores.

Axiología

El pilar axiológico de esta aproximación viene a representar el valor que el actor que se forma le otorga a su proceso de formación en sí; y que además es capaz de impregnar todos los elementos presentes en ella; en tal sentido, se considera la axiología como el eje transversal que atraviesa toda esa formación del docente – investigador.

En este orden de ideas, no basta tan solo tener el entorno o los medios para desarrollar el propósito, se considera de gran relevancia el impulso interno que construye y modifica las estructuras internas del sujeto, y por lo tanto determina su conducta y/o comportamiento como un actor social sumergido en un contexto de formación como docente - investigador.

La axiología, conocida también como la teoría de valores es descrita por Audi (2004) de la siguiente forma:

rama de la filosofía que se ocupa de la naturaleza de los valores y de qué tipo de cosas tienen valor ... En una acepción más restringida, la teoría de los valores se ocupa de lo intrínsecamente valioso o valioso y deseable por sí mismo y de los conceptos relacionados de valor instrumental, inherente y contributivo (p.964)

De lo expuesto tenemos elementos que es preciso destacar, y uno de ellos es el valor que el docente es capaz de adjudicarle a su formación como investigador dentro de su propio quehacer educativo. Es imprescindible reconocer el valor que un sujeto es capaz de otorgarle a su formación.

En tal sentido, nuestros informantes manifestaron la necesidad enlazar “el saber con el deseo”, significa reconocer que en el docente “*el deseo de*” tiene que ver precisamente con su composición interna de valores y de inclinación que este pueda tener hacia una formación profesional que le haga distinguirse y crecer como sujeto activo de su propia transformación y desarrollo. Lo que el docente haga para insertarse en un entorno de investigación debe

proporcionarle la satisfacción que solo una teoría de valores puede llegar a interpretar y reconocer.

Cuando algo es valioso para un sujeto significa entonces que este objeto o asunto tendrá interés para la persona. Ese es el objetivo dentro de la presente aproximación teórica, reconocer que el valor que el actor social (docente – investigador) le adjudique a su proceso de formación como tal, juega un papel muy importante en su proceso de desarrollo y evolución como un docente – investigador al servicio de la producción de conocimiento científico relevante para la transformación de realidades.

En este orden de ideas, desde el subjetivismo axiológico, Seijo, C (2009) señala lo siguiente:

Se parte de la idea que es el sujeto quien otorga valor a las cosas. Éste no puede ser ajeno a las valoraciones y su existencia sólo es posible en las distintas reacciones que en él se produzcan, es decir, las cosas no son valiosas en sí mismas; es el ser humano quien crea valor su valoración. (p. 154)

Dentro de esta concepción prepondera lo subjetivo por parte del sujeto, se adecua la posibilidad de que es el docente quien le otorga valor a su proceso de formación como docente – investigador, vive la existencia en su formación por que le asigna valor, por ello es capaz de buscar e incorporarse a un entorno de investigación, y no sólo integrarse, sino sentirse parte de él, sentirse y reconocerse como una persona productiva y necesaria para empujar el éxito de esa realidad social, como lo es un entorno de investigación. El valor proviene del sujeto, la valoración que el docente otorga a su formación como docente – investigador depende de él. Desde esta perspectiva, el sujeto supera lo que se puede considerar “malo” “bueno”, lo importante es que el valor es una idea, es decir, la formación docente – investigador es ese ideal que valora el sujeto.

Entorno de Investigación

Luego del abordaje de los pilares filosóficos que sustentan esta aproximación teórica

es preciso acudir a la profunda revisión del ambiente de investigación que viene a representar ese entorno que le permitirá formarse como un genuino docente – investigador, es este quizás la fundamentación de mayor impacto que ofrece este estudio, en palabras muy precisas, este apartado es la raíz del conocimiento que pretende aportar esta investigación.

En este orden, Villarini (1996) afirma que el ser humano no nace, se hace al plantear que es producto, como individuo, de un proceso histórico cultural, nace con el potencial biológico para llegar a convertirse en ser humano. Esta perspectiva nos lleva entonces a sustentar el planteamiento que el docente – investigador no nace, se hace, y es precisamente un medio y un entorno en sí el que le proporcione las condiciones necesarias, lo que le permite llegar a ser y a formarse como docente – investigador, en este caso del sector universitario -según nuestra realidad estudiada-.

En este orden de ideas, la realidad es que un docente universitario privado de un entorno de investigación, que definiremos más adelante, no va a desarrollar ese pensamiento crítico, creador, reflexivo, analítico, entre otras que lo definen propiamente como un docente – investigador del sector universitario. El docente de este sector tiene todo el potencial para desarrollarse como investigador, pero necesita de las exigencias y a la vez de las oportunidades propias de un entorno de investigación.

En este sentido, es preciso destacar que la investigación es una función que está implícita en la misión y visión de cada universidad, pero lo más importante es que esta encuentre un espacio práctico donde los actores de este sistema tengan las oportunidades para desarrollarla.

Es oportuno entonces citar a Amaya (s/f):

El entorno de las investigaciones está circunscrito por diversos factores, entre ellos: la importancia que la universidad, como institución, ofrezca a las labores de investigación; las oportunidades y facilidades que en el ambiente docente y de la educación formal, se dé a la realización de investigaciones; las facilidades de infraestructura física y financiera disponibles para tales fines;

los incentivos, para docentes, investigadores y estudiantes, que estimulen el desarrollo de las investigaciones; y finalmente, la promoción intelectual y humana para todos aquellos que se dediquen a las labores de investigaciones. (p.16)

El texto citado deja entrever aquellos elementos que hacen posible el desarrollo y la formación de docentes – investigadores, y que guardan absoluta correspondencia con los elementos identificados en este estudio. Incluso nuestros informantes agregan elementos no presentes en lo citado, como es el caso de la figura importante que tiene todo docente en formación como investigador, esa figura que representa aquel docente que desde su propio espacio de vida pre-configura la formación de otros a través de su propio ejemplo, formación, conducción, orientación, apoyo y motivación personal.

Otro factor a destacar de esta definición de Amaya, es que consideramos que la docencia y la investigación debe estar unificada y no separada en sujetos individuales como alude lo citado ‘...docentes, investigadores y estudiantes...’ más bien se considera que nuestro discurso debe contribuir a unificar estos constructos, y más que ser docentes e investigadores, debemos comenzar a identificar al docente del área universitaria como docente – investigador.

En este sentido, el docente - investigador jamás debería perder contacto con sus estudiantes, pues estos son fuente de dudas, de razonamiento, de crítica, de reflexión compartida que hacen que nuestras dudas, inquietudes y hasta diferencias, puedan tener respuestas argumentadas en procesos de investigación genuinos. Por otro lado, el docente debe reconocer que al unificar su práctica a la investigación es lo que mantendrá vivo, activo y vigente su rol porque la investigación es fuente de conocimiento para su ser, hacer y saber docente.

En este orden de ideas, debemos pensar en la docencia y la investigación como áreas complementarias, una depende de la otra para su éxito, pero como bien se ha dicho, se hace

necesario tener ese espacio para su desarrollo, el cual hemos denominado entorno de investigación, que no es más que las condiciones que deben estar facultadas para posibilitar la formación de nuestros docentes – investigadores. Toda esta estructura conduce obligatoriamente a un sistema de investigación contemplado bajo la modalidad de una cultura investigativa.

López, Montenegro y Tapia (2006), citado por González (2018), nos presenta un concepto que se adapta con mucha claridad a la intención de lo investigado:

La cultura investigativa comprende organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas relacionadas tanto con la investigación como con la transformación de la investigación o de la misma pedagogía, con el fin de impulsar y fortalecer las propuestas de solución a los problemas institucionales, sociales, locales y nacionales, como eje vital de su actividad académica y compromiso con la sociedad actual. (p. 80)

Es indispensable construir un entorno de investigación que le facilite al sistema instaurar esa cultura investigativa, que le permita al docente universitario apropiarse de la investigación como proceso conectado a sus funciones y su formación permanente. Al estar condicionado a un entorno de investigación, el docente podrá transformar positivamente su formación. La investigación debe estar culturalmente organizada. Cuando el docente se apropia de esa cultura investigativa que le proporciona su entorno de investigación entonces está capacitado con toda la estructura para desarrollarse como docente – investigador.

Esta aproximación teórica considera que el desarrollo como docente – investigador depende fundamentalmente del entorno de investigación que el Estado y las Universidades proporcionen, para ello, esta aproximación con base en lo que ha sido un proceso de investigación e indagación de la realidad ha determinado que el entorno de investigación se encuentra íntimamente conectado a varios elementos que se consideran esenciales para aludir a que este proceso de formación pueda ocurrir; entre ellos: la epistemología y las políticas públicas, consideramos entonces definir estos elementos para su mayor comprensión.

En este sentido, para definir cada elemento que se le considera como una condición fundamental para que ocurra el proceso de formación aludido, comenzaremos por un ordenamiento de conceptos teóricos necesarios para la comprensión de la temática y a partir del mismo se dará el proceso de interpretación y conexión con el proceso de formación del docente – investigador, toda esta transición cíclica permitirá comprender finalmente cómo ocurre el citado proceso de formación de este actor social. Abordaremos esta realidad por medio de dos dimensiones básicas que a continuación se describen y detallan.

Dimensión formativa

La Epistemología como estructura base científica

La epistemología representa la base del estudio del conocimiento científico, aquella ciencia que se dedica a estudiar la estructura, la génesis de la propia ciencia; para Bunge (1980) “la epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico” (p.21).

Por otro lado, Audi (2004) señala que la epistemología es “(del griego episteme, «conocimiento», y logos, «razón», «explicación»), estudio de la naturaleza del conocimiento y la justificación, y, más específicamente, el estudio de a) sus características definitorias, b) sus condiciones sustantivas, y c) los límites del conocimiento y la justificación” (p. 294)

Asimismo, en el Capítulo II de esta investigación, pagina 64 se profundiza en esta temática la cual conforma la base indispensable en el esquema de formación del docente – investigador, pues el conocimiento de carácter científico es el gran producto por el cual se le reconoce a un sujeto como docente – investigador. Desde esta perspectiva, para hacer investigaciones, fundamentalmente se requiere una serie de elementos contenidos en la epistemología, que permiten al investigador hacerse del conocimiento, entre ellos la fuente

del conocimiento: empirismo, racionalismo, vivencialismo, entre otros.

La formación epistemológica no es algo que un sujeto podrá adquirir con tan sólo leer un tratado de epistemología, es necesario que el sujeto se traslade al campo de la aplicabilidad, que no es otra cosa que hacer investigaciones. A juicio de Samaja (2004) a investigar se aprende investigando, pero agrega que, si se puede enseñar a investigar teniendo como requisito “que la enseñanza tenga como objeto fundamental, no la trasmisión de preceptos metodológicos, sino la comprensión del proceso de investigación” (p. 13), esto es llegar al Dasein.

Deja claro el autor que, si es necesario acudir a la práctica para desarrollar la investigación también es necesario acudir a la formación bien definida, la cual se centra en la comprensión del proceso de la investigación. Es esto parte fundamental en la formación del docente – investigador.

Ahora bien, para desarrollar la praxis de lo citado existen parámetros necesarios que propicien un ambiente de investigación, entre ellos destacan los siguientes:

Figura importante:

Se refiere al docente – investigador activo, lleno de experiencia y dedicación en el área, capaz de brindar apoyo y motivación a otros que han optado por este trayecto. Esta condición nos lleva a establecer la necesidad de hacer contacto con otros investigadores, que llegan a convertirse en impulsores de esos noveles docentes con ansias de formarse, desde su propia práctica, en el arte de la investigación que se traduce en la producción de conocimiento.

Cuando se alude a la figura importante se contextualiza aquel investigador que tiene en su hacer un mundo de experiencias en el área en cuestión. Aquel investigador que comprende que su acción interna – externa debe girar en torno a servir de guía y ejemplo a

otros. Parafraseando a Newton, es caminar sobre hombros de gigantes, es así como podemos reflexionar en este sub apartado. Comprender que al estar rodeado de un entorno donde co-habiten otros investigadores capaces de inspirar a otros. Esta condición rápidamente se enlaza con la condición de política multisectorial que detallaremos más adelante, pero el hecho es recalcar que esa figura o agente clave en la formación de los docentes – investigadores debería mantener un nivel de calidad de vida que haga a otros soñar ser como él, tal como lo señaló uno de nuestros informantes.

En ese sentido, esta figura importante necesita el reconocimiento y la tranquilidad socioeconómica apropiada, de modo que su propia vida sea fuente de inspiración para otros; aquí juega un vital papel las políticas públicas de reconocimiento que el Estado destine para enaltecer y apoyar la producción del conocimiento por parte de su cuerpo docente.

Dimensión Multisectorial

Esta dimensión básicamente remite a las condiciones multisectoriales que ha de presentar la realidad para que ocurra oportuna y cabalmente la formación del docente – investigador. El objetivo entonces de este sub apartado es poder interpretar las relaciones entre el entorno de investigación y la formación del sujeto para llegar a su comprensión.

En este sentido, debemos comenzar haciendo alusión conceptual de las condiciones ontológicas de formación, a efectos de la presente investigación las condiciones ontológicas de formación de un docente – investigador están referidas a todas aquellas posibilidades de contexto necesarias para que el sujeto se inserte en un medio que le permita formarse en el área.

Desde esta aproximación teórica se considera que estas condiciones están sujetas primordialmente a las políticas educativas multisectoriales que el Estado determine

implementar para que ocurra el proceso formativo. Se considera que estas condiciones son agentes externos que no dependen del sujeto en sí, sino de todo un aparataje institucional donde el Estado y las Universidades tienen la gran responsabilidad de ofrecer oportunidades de formación a sus docentes, a través de un entorno propio de investigación. Es aquí donde el hecho social de Durkheim juega un papel fundamental porque este es la coacción exterior que la propia sociedad imprime sobre el sujeto que actúa, y se forma. (Revisar Capítulo II, p. 60)

Se habla de establecer políticas públicas multisectoriales porque no pueden estar desligadas de la realidad social del sujeto, y como bien sabemos una realidad social implica reconocer que somos parte de un sistema social donde co-existen diversos sectores como el económico, el laboral, el educativo, la salud, entre otros.

Hasta este punto se determina que las condiciones mencionadas provienen de los elementos identificados por nuestros informantes claves, y la intención es aludir a ellos como las condiciones más elementales, sin embargo, pueden surgir otras, para que ocurra la formación del docente – investigador.

Algo queda claro, y es que desde las universidades se hacen sugerencias acerca de prioridades de políticas educativas, pero desde este ámbito no se modifican las políticas públicas.

Presupuesto de investigación

Es esta una variable de gran peso en el fenómeno de la formación en investigación, y es una condición que básicamente depende de las políticas económicas que el Estado determine. “Hacer investigaciones sin presupuesto es una utopía” (Informante 6, 2020). Cuando se habla de hacer investigación, es realizar eventos, divulgar lo investigado, premiar los productos y sus autores, reconocer social y dignamente la labor como docentes – investigadores, es cubrir gastos propios de una investigación (financiamiento de la

investigación, así como traslados, entrevistas, recursos materiales, recursos digitales, es contar con servicios informáticos, infraestructura, entre otros), es decir, no basta tener la intención, hace falta inversión. Hay que considerar presupuestos justos y amplios en el área que permita cubrir las necesidades propias del acto investigativo.

Política multisectorial

Este elemento es fundamental, aunque depende exclusivamente del Estado, y su aplicabilidad a nivel universitario, representa el reconocimiento de la conexidad de la investigación con otras áreas y sectores del país. Es una política donde se tiene que ver al docente – investigador con un ser integral, se tiene que mirar la plena conexión o, mejor dicho, la complementariedad de la docencia y la investigación dentro de todo un sistema social.

Esta sub-dimensión contempla que el docente – investigador es un ciudadano integral por lo tanto requiere la integración de diversos sectores en pro de lograr ese bienestar que el profesional requiere para su buen desempeño. Se trata de proporcionarle seguridad en todo sentido al sujeto, seguridad laboral, seguridad alimentaria, seguridad en atención de salud, calidad de servicios básicos, en fin, la meta es proporcionar tal nivel de estabilidad al docente – investigador que su formación como tal represente un objetivo primordial al tener garantizada la cobertura de sus necesidades de atención más elementales, su tiempo y su dedicación gira en torno a su formación para la producción del conocimiento científico.

Estímulo a la investigación

En esta sub-dimensión es vital reconocer que la investigación y los sujetos que investigan deben y necesitan ser reconocidos desde diversas perspectivas. Se plantea el reconocimiento tanto institucional como motivacional. (Revisar Capítulo IV, Categoría 4

Reconocimiento al investigador, p.146)

Perfil del docente – investigador

El objetivo más importante de esta aproximación teórica es poder transmitir de la manera más precisa aquel ideal de docente – investigador que requiere la universidad, este ideal comprensivo se traduce en el perfil deseado de este actor social, a continuación, nuestras conclusiones al respecto:

- El docente universitario debe ser un profesional con competencias investigativas.
- El docente – investigador debe someter a consideración de sus estudiantes el producto de sus indagaciones científicas y/o tecnológicas.
- La docencia debe superar el simplismo de la didáctica atada a un currículo, el objetivo es experimentar el conocimiento desde su generación y producción.
- La enseñanza crítica es la que nos aproxima a un ambiente de investigación.
- La condición de asesor o tutor de tesis debe ser obligatoria desde cierto nivel de formación.
- Su productividad investigativa debe ser permanente

CAPÍTULO VI

Consideraciones Finales

El presente estudio surgió por la necesidad y el interés en conocer cómo se forma un docente – investigador en el sector universitario, es reconocer que la investigación es un factor que debe ser parte del ser consciente de todo docente, y aquel docente que está inserto en el sector universitario se compara con la madre que gesta la ‘criatura’ (el investigador en cualquier área) por tal motivo este debe tener todas las herramientas y el medio necesario para desarrollarse, formarse y contribuir al desarrollo y formación de otros.

Por tal motivo el centro de estudio de esta investigación de índole doctoral ha sido construir una aproximación teórica que permita encontrar desde la comprensión humana cómo se debe formar un docente – investigador, particularmente, cuál debe ser ese entorno de investigación que propicia ocurra tal condición.

El pensamiento introspectivo está centrado en la posibilidad de hacer de esta aproximación teórica un aporte significativo a la hora de diseñar políticas públicas en el área.

El logro fundamental de este estudio, aparte de los objetivos propuestos, fue escudriñar de manera científica – introspectiva una realidad que afecta al docente y que pudiera ser transformada con interés común de las instituciones responsables del diseño e impulso de políticas públicas. Se intentó realizar una profunda interpretación de los hechos estudiados (formación de docentes – investigadores) para llegar a comprender las condiciones necesarias para que el docente pueda formarse en el área.

Es muy pertinente destacar que el gran mérito de esta investigación está en coadyuvar a comprender las condiciones necesarias para formar docentes – investigadores críticos, productivos, reflexivos, capaces de inspirar y formar a otros desde lo experiencial y lo vivencial.

En el mismo orden de ideas, con esta investigación se pretende destacar algunos factores que representan la clave de este estudio, y que se detallan a continuación:

- La aproximación teórica se construyó sobre la base de los elementos teóricos de entrada y sobre aquellas estructuras que mostró la propia realidad a través de la indagación de la misma.
- Este estudio buscó fundamentalmente comprender la realidad estudiada, el objetivo no fue explicar, sino ir tras la interpretación de un hecho que acontece, como lo es el caso de la formación de docentes – investigadores del sector universitario.
- Esta investigación logra definir cuál es el entorno de investigación más apropiado para formarse como docente – investigador dentro del sector universitario.
- A partir de esta aproximación teórica puede surgir una línea de investigación que tenga como propósito generar otras investigaciones en el área, como por ejemplo el abordaje del componente administrativo de la investigación, contrastes en la formación de investigación docente: amplitudes y reducciones, entre otros.
- Esta investigación puede extenderse a una fase aplicativa para su validación y mayor alcance.
- Este estudio representa una oportunidad para re-contextualizar el rol del docente universitario transformándolo en un docente – investigador del sector mencionado.
- Esta aproximación teórica puede servir de referencia a otras investigaciones, puede ser ampliada o sometida a contrastación empírica y teórica a partir de lo que aquí se ha construido.
- Este estudio es una representación de la realidad a partir de la interpretación y comprensión del hecho estudiado.
- Esta investigación no pretende formular políticas publicas educativas, no es su rol y menos su función, solo se limitó al hecho de interpretar una realidad, con posibilidades

de ser modificada si así los entes responsables de producir Políticas Públicas asumen esta propuesta.

REFERENCIAS

- Aguilera, O. (2011) PPI o PEI: ¿Un Cambio Justificado? *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 21, núm. 60, pp.5-8 Universidad de los Andes – Venezuela.
- Allones Pérez, C. (2005). Teoría de la acción social: propuesta de un método. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 4 (2), 57-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/380/38040204.pdf>
- Amaya, J. (s.f.) Propuesta de una política de investigación para la Universidad Tecnológica de El Salvador. *Entorno* pp. 16 – 20.
<http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/entorno/56390.pdf>
- Anderson, J. (1975) *Haciendo Políticas Públicas*. Ed. Holt Reinhart y Winston.
- Audi, R. (2004) *Diccionario Akal de Filosofía*. Ediciones AKAL
- Aula Abierta Venezuela (2018) *Informe preliminar sobre situación de la investigación científica en universidades públicas venezolanas*. <http://aulaabiervenezuela.org/wp-content/uploads/2017/08/Informe-preliminar-sobre-investigaci%C3%B3n-cientifica-20-03-2018-REV-AG-1.pdf>
- Banco Mundial (2019) *Gasto en Investigación y Desarrollo (% del PIB)*.
<https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS?locations=DE>
- Banco Mundial (2021) *Investigadores dedicados a la investigación y el desarrollo*.
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.SCIE.RD.P6?end=2018&start=2018&view=bar>
- Barreto de Ramírez, N. (2006). *Terminología esencial en curriculum e investigación educativa*. Caracas: UPEL
- Boletín estadístico de la UPEL (2015)

- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Siglo veintiuno editores. México.
<http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/BUNGE-Epistemologia.pdf>
- Blanco, C, De Nobrega, E, Blanco, C.J, Ospino, G. (2021) Educación Virtual como herramienta de aprendizaje e innovación en los estudiantes universitarios. *Eduweb* v15, n°2, 22 – 31p) <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/361/335>
- Camacho, H. (2000). *Enfoques Epistemológicos y secuencias operativas*. [Tesis Doctoral presentada en la Universidad Rafael Bellosó Chacín - Venezuela]
- Castillo, M. (2010). La Profesión Docente. *Rev. Med Chile*.
<http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v138n7/art17.pdf>
- Castaño, R. (2018) ¿Qué es un bootcamp?. *Neoland*. <https://www.neoland.es/blog/que-es-un-bootcamp>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, Vol. 14(1) p. 61 – 67.
<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf?PHPSESSID=2658468bdb78a164febc0ee6ce982258>
- Colciencias (2016). *Política Nacional para mejorar el impacto de las publicaciones científicas nacionales*. Documento N° 1601. Bogotá, D.C.
https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/120816-vfpolitica_publindex_2.0_og_a0_miv.pdf
- Colciencias (2018) *Ciencia en cifras*. <https://www.colciencias.gov.co/la-ciencia-en-cifras/presupuesto-colciencias>
- Concytec (2014b) *Situación de la formación de capital humano e investigación en las universidades peruanas. II Censo Nacional Universitario 2010*. Lima – Perú.
[https://portal.concytec.gob.pe/index.php/publicaciones/documentos-de-trabajo/item/47-la-situacion-de-la-formacion-de-capital-humano-e-investigacion-en-](https://portal.concytec.gob.pe/index.php/publicaciones/documentos-de-trabajo/item/47-la-situacion-de-la-formacion-de-capital-humano-e-investigacion-en)

las-universidades-peruanas

Concytec (2014a) *Principales indicadores bibliométricos de la actividad científica peruana*

2006 – 2011. Lima – Perú.

<https://portal.concytec.gob.pe/index.php/publicaciones/informes/item/48-informe-n-1-principales-indicadores-bibliometricos-de-la-actividad-cientifica-peruana-2006-2011>

Concytec (2018) [Documento en línea].

<https://portal.concytec.gob.pe/index.php/concytec/quienes-somos>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const]. (1999). Gaceta oficial de la

República Bolivariana de Venezuela, 5453 (Extraordinario) marzo 24, 2000

http://unefm.edu.ve/web/motor_constitucion/constitucion.pdf

Constitución Política de Colombia [Const]. julio de 1991 (Colombia).

<http://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucion-politica-colombia-1991.pdf>

Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO

(1998). [Documento en línea].

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Diario encolombia. (2018) *El éxito económico de Corea del Sur.*

<https://encolombia.com/economia/info-economica/exitoeconomicodecorea/>

Díaz, G. (2014). El índice h: una forma objetiva de evaluar la producción científica de un

investigador. *Rev. Med. Vet. Zoot.*, Volumen 61, Número 2, p. 113-114

<file:///C:/Users/ADMINI~1/AppData/Local/Temp/44674-213251-2-PB.pdf>

Díaz, V. (2008). ¿Cómo formar un docente investigador? *Educare* 12 (1).

<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/40/39>

Diccionario electrónico (2018) Epistemología. <http://conceptodefinicion.de/epistemologia/>

Diccionario electrónico (2018) Investigación científica. <http://concepto.de/investigacion-cientifica/>

Diccionario electrónico (2018). Acción Social. <https://definicion.de/accion-social/>

Druker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Norma: Bogotá.

Durkheim, E. (1986) *Las reglas del método sociológico*. Fondo de cultura económica México.

https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45453/mod_resource/content/1/LAS_REGLAS_DEL_METODO_SOCIOLOGICO_-_EMILE_DURKHEIN_-_PDF.pdf

Echeverría, G. (2005). *Apuntes docentes de metodología de investigación. Análisis cualitativos por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología.

EcuRed (2018). Investigación Científica. https://www.ecured.cu/Investigaci%C3%B3n_Cient%C3%ADfica

Elizondo, L. y Ayala, F. (2007). El equilibrio entre la enseñanza y la investigación en países latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1913Elizondo.pdf>

Escobar, J. (1999) Historia de las Universidades. *Medicina*, 21(1). <https://revistamedicina.net/ojsanm/index.php/Medicina/article/view/49-2/868>

Fernández, M. (2001). *El Profesor en la Sociedad de la Información y la Comunicación: Nuevas necesidades en la formación del profesorado*. Documento en línea. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/6871/El%20profesor%20en%20la%20sociedad%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20la%20comunicaci%C3%B3n.pdf?sequence=4>

Ferrater, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Editorial Sudamericana – Buenos Aires. 5ª Edición.

González, G. (2018). Cultura investigativa como elemento relevante en la transformación educativa. *Revista UNIMAR*, 36 (2), 77 – 88.

https://www.researchgate.net/publication/330744887_Cultura_investigativa_como_el_emento_relevante_en_la_transformacion_educativa

Guba y Lincoln (1985). *Paradigma en Competencia en la Investigación Cualitativa*.

http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigma_s.pdf

Guba y Lincoln (1994) *Paradigma*

http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigma_s.pdf

GCFGlobal (2021) Educación Virtual - ¿Qué es la Educación Virtual?.

<https://edu.gcfglobal.org/es/educacion-virtual/que-es-la-educacion-virtual/1/>

Glaser, B. G. (1992). Basics of grounded theory analysis. California, Estados Unidos de América: Sociology Press

Heidegger, M. (7ma edición) (1953) *Ser y Tiempo*.

<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>

Hessen, J (1985) *Teoría del Conocimiento*. Instituto Latinoamericano de Ciencias y Artes.

Traducción de José Gaos. <https://gnoseologia1.files.wordpress.com/2011/03/teoria-del-conocimiento1.pdf>

Lafuente, C., Marín, A. (2008) Metodologías de la investigación en las ciencias sociales:

Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002>>ISSN 0120-8160

Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 de la República de Colombia [Documento en línea].

http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial N° 1429 extraordinario 8 de septiembre de 1970.

http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/documentos/ley_de_universidades.pdf

Lorenc Valcarce, F. (2014). Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. *Andamios*, 11(26), 299-322. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300012&lng=es&tlng=es.

Lutz, B. (2010). La acción social en la teoría sociológica. Una aproximación. Argumentos – UAM-X. Año 23 (64). <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n64/v23n64a9.pdf>

Machado, A. (1996). Productividad y programas de estímulo a la investigación: Caso Universidad Central de Venezuela. *Interciencia* 21 (2), p 78 – 85.

Martínez, A. y Borjas, M. [Ed.] (2015) *La Formación del Docente Investigador Un estudio en las facultades de Educación del Caribe Colombiano*. Barranquilla, Col.: Editorial Universidad del Norte. <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7861/9789587416770%20eLa%20formaci%C3%B3n%20del%20docente%20investigador.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Maggiolo, I. y Perozo Maggiolo, J. (2007). Políticas públicas: proceso de concertación Estado-Sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 12(39), 373-392. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842007000300004&lng=es&tlng=es.

Mantilla, L. (2018) *El profesorado como Agente Educativo. La formación del docente-investigador en la Universidad Nacional de Educación*. [Tesis para obtener el título de maestría de Investigación en Sociología. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador Departamento de Sociología y Estudios de Género]

Manual del Doctorado Latinoamericano en Educación. Políticas Públicas y Profesión Docente. (2013). Ediciones UPEL. Caracas – Venezuela.

Marcano, Daissy, y Phélan, Mauricio. (2009). Evolución y desarrollo del programa de

- promoción del investigador en Venezuela. *Interciencia*, 34(1), 017-024.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442009000100005&lng=es&tlng=es.
- Martín, J. (2017) *Futurizable. Las Tecnologías más relevantes para el futuro de la humanidad*. <https://futurizable.com/tecnologia-futuro>
- Maslow, A. (1943) A theory of human motivation.
- Mayz, J. y Pérez, J. (2002). ¿Para qué hacer investigación científica en las universidades venezolanas? *Investigación y Postgrado*, 17 (1), 159-171
- Mendoza, B. (2006) *Un modelo de las relaciones entre creatividad y los procesos de investigación*. [Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Doctor en Educación. <http://padron.entretemas.com.ve/Tesistas/TesisBelkisMendoza.pdf>]
- Meza, L. (2015) *El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento*. Escuela de Matemática, Instituto Tecnológico de Costa Rica.
<http://revistas.tec.ac.cr/index.php/matematica/article/viewFile/2296/2087>
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2019) *Presupuesto Ciudadano 2019*. Colombia.
<http://www.pte.gov.co/WebsitePTE/Documentos/PresupuestoGeneralNacion2019.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (2015) *Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario*.
<https://www.mppeuct.gob.ve/multimedia/descargas/sistema-nacional-de-formacion-permanente-del-docente-universitario>
- Nava, J. (2016) La posibilidad del conocimiento; un problema filosófico sin solución definitiva. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo* N° 12, Vol. 6.
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/217/974>
- Nietzsche, F (2000). *Voluntad de poder*, n° 41.

- <https://ferrusca.files.wordpress.com/2013/08/voluntad-de-poder.pdf>
- Normas APA (7ma edición) (2020) <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>
- Ochoa, H. (2011). Del PPI al PEI: hacia el avance de la nueva política científica y tecnológica del gobierno bolivariano. Enlace: *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento* 8(2), 97-117.
- OREALC/UNESCO (2015) *Estrategia Regional sobre Docentes. Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Oficina de Santiago - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>
- Padrón, J. (1992a) *Paradigmas de Investigación en Ciencias Sociales*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez . <http://padron.entretemas.com.ve/paradigmas.htm>
- Padrón, J. (1992b) *Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa. Modelo y Patrones de Variabilidad desde la Perspectiva Interteórica de la Acción, la Semiótica y el Texto*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. <http://padron.entretemas.com.ve/ModeloVIE-v1.pdf>
- Padrón, J. (1999). *El concepto de "Línea de Investigación" y sus implicaciones*. Caracas UNESR/LINEA-i. <http://entretemas.com.ve/lineai/ConcLinea.htm>
- Padrón, J. (2004): "Aspectos Claves en la Evaluación de Teorías", en *Copérnico, Revista Arbitrada de Divulgación Científica*, Año I, N° 1, Julio-Diciembre, pp. 71-82. http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c01/c01_art08.pdf
- Padrón, J. (2009). *Obstáculos para una investigación social orientada al desarrollo*. Seminario nacional de ciencias sociales. [Documento en línea]. http://www.ucla.edu.ve/viacadem/redine/jornadas/CarpetaConferencistas/ResumenConversatorioDrJPadron_UCLA2008.pdf

- Parsons, T. (1951) *El Sistema Social*. <https://teoriasuno.files.wordpress.com/2013/08/el-sistema-social-talcott-parsons.pdf>
- Peña, J. (2015, Junio 5). *Red de vínculos temáticos de una investigación*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=PnHNw825pcU>
- Peña, J. (2016a). *Qué es investigar*. Trabajo no publicado. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Peña, J. (2016b). *Preguntas de interés para la investigación doctoral*. Trabajo no publicado. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Peña, J. (2018, marzo 2) *Formación doctoral y teorías*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=qqf6GFNuZR4>
- Peña, J. y Vegas, Y. (2013). *De los vínculos temáticos al Marco Epistémico*. Trabajo no publicado, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Peñalver, L. (2007). Hacia una historia de la formación docente en Venezuela. *CONHISREMI*, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Volumen 3, Número 2 <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000036.pdf>
- Perozo, S., Arteaga, F. y Fuenmayor, B. (2008). La productividad investigativa de los docentes del Instituto Universitario de Cabimas. *Negotium*. <http://www.revistanegotium.org.ve/pdf/9/Art4.pdf>
- Pírela de Farria, L. y Prieto de Alizo, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, vol. 22, núm. 50, 2006, pp. 159-17
- Ramírez, A. (2009) La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la facultad de medicina* Vol. 70, núm. 3. (P. 217 – 224)
- Reglamento del Programa de Estimulo a la Innovación y la Investigación*. (2017) Consejo Directivo del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI)

Reunión Ordinaria N° 83

http://www.oncti.gob.ve/images/reglamentos_peii/Reglamento-PEII-incluye-Reforma-Parcial-aprobada-en-Septiembre-2017.pdf

República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (2003).

Plan Educación para Todos

<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela%20EFA%20Plan.pdf>

Reseña histórica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2018)

<http://geminis.upel.edu.ve/vext/index.php/upel/resena-historica>

Reseña histórica de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. (2018)

[https://www.ecured.cu/Universidad_Pedag%C3%B3gica_Nacional_\(Colombia\)](https://www.ecured.cu/Universidad_Pedag%C3%B3gica_Nacional_(Colombia))

Rojas de Chirinos, B. y Pérez de Maldonado, I. (2004). Evaluación de la función de investigación en la UPEL-IPB. *Investigación y Postgrado* 19 (2), 145-178

Ruiz, C. (2001). La productividad investigativa en la Universidad. *Integración Universitaria*, 1(1) 53 – 72.

Ruiz, D y Cadenas, C. (2005) ¿Qué es una política pública? Morelia Michoacán: México.

Revista Jurídica IUS-Universidad Latina de América Año V-N°18

<http://www.unla.mx/iusunla18/reflexion/QUE%20ES%20UNA%20POLITICA%20PUBLICA%20web.htm>

Salcedo, H (1998). Indicadores de gestión para las universidades venezolanas: Un proyecto de alcance nacional. *Agenda Académica* Volumen 6, N° 1.

http://evalinstitucional.homestead.com/indicadores_de_gestionpara_universidades.pdf

Samaja, J. (2004). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. 3ª edición, 4ª reimpresión. Buenos Aires-Argentina: Editorial

Universitaria de Buenos Aires. <http://ens9004.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/12-%20SAMAJA,%20J.%20-%20LIBRO%20->

%20Epistemologia%20y%20metodologia.pdf

- Samaja, J. (2018) La triangulación metodológica (Pasos para una comprensión dialéctica de la combinación de métodos) *Revista cubana de Salud Pública* 44(2) pp. 431 – 443.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v44n2/1561-3127-rcsp-44-02-431.pdf>
- Schwandt, T. (1990) *Caminos de investigación en disciplinas sociales: metodologías científicas, constructivistas y teoría crítica*. 258 – 276. Universidad de Sevilla.
- Sebastian, J. (2007). Conocimiento, cooperación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*. 3 (8). P.p 195-208.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132007000100015
- Seijo, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y actos humanos. *Clio America* Año 3. N° 6, p.p 152 – 164. <file:///C:/Users/ADMINI~1/AppData/Local/Temp/Dialnet-LosValoresDesdeLasPrincipalesTeoriasAxiologicas-5114848.pdf>
- Soto, D. (2009). El Profesor Universitario de América Latina: Hacia una responsabilidad Ética, Científica y Social. *Rhela*. Vol. 13. Año 2009, pp. 166 – 188.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912384010>
- Tezanos, S. (2008) Políticas públicas de apoyo a la investigación para el desarrollo. Los casos de Canada, Holanda y Reino Unido. Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI) Universidad Complutense de Madrid.
<https://core.ac.uk/download/pdf/19714647.pdf>
- Torres, J y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Bogotá – Colombia.
http://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/imgproductos/1450056996_ce38e6d218235ac89d6c8a14907a5a9c.pdf

- Universidad Central de Venezuela (2016) *Matricula de Postgrado 2016*.
<http://www.ucv.ve/organizacion/vrac/gerencia-de-investigacion-cientifica-y-humanistica/gerencia-de-estudios-de-postgrado/datos-estadisticos/matricula.html>
- Vanegas, L. (2009). La relación ciencia, tecnología y desarrollo en las políticas públicas del gobierno de Nicaragua. *Ciencias Económicas* 27 N° 2 p.p 107-122
- Villanueva, J (2007) Definir la filosofía en el aula una experiencia metodológica significativa en el proceso de formación docente. *Laurus*, vol 13, número 24 p.p 36 – 75.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485003.pdf>
- Villanueva, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*.
<http://www.inap.mx/portal/images/RAP/el%20estudio%20de%20las%20politicas%20publicas.pdf>
- Villarini, A. (1996) *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad*. Esbozo de Sociología Comprensiva. Fondo de Cultura Económica de España. Segunda edición en español 1964
- Zabert, A. (2010) *Introducción a la epistemología*. Alfabetización Científica 2010.
<https://es.slideshare.net/rahulalvarez1/introduccionalaepistemologia-100317055315phpapp02>

APÉNDICES

Términos básicos

En procura de fortalecer la terminología usada en esta investigación, se considera pertinente incorporar las siguientes definiciones esenciales que permitirán comprender con mayor exactitud el proceso y desarrollo del presente estudio:

Aproximación teórica: pre-concepción teórica resultante del abordaje de una realidad. Inicio de un modelo teórico.

Condiciones de contorno: determina el contexto donde ocurre la investigación. Depende exclusivamente de las propias condiciones que se imponga el investigador para delimitar su estudio.

Dasein: es “a este ente que somos en cada caso nosotros mismos, y que, entre otras cosas, tiene esa posibilidad de *ser* que es el preguntar, lo designamos con el término Dasein” (Heidegger, 1927, p.18)

Docente universitario: profesional dedicado a la enseñanza en el nivel de la educación superior.

Docentes – investigadores: para esta investigación los docentes – investigadores representan la condición de existencia para que la misma pueda ocurrir, en efecto estos son los actores sociales únicos capaces de representar la vital cohesión de la docencia y la investigación.

Enfoque Epistemológico: Postura filosófica que asume el investigador ante la producción de conocimiento científico, bajo el criterio de lo que se concibe como conocimiento y el método válido para producirlo. (Padrón, 1992)

Enfoque interpretativo: el ideal del enfoque interpretativo es comprender el fenómeno que estudia. Se caracteriza por la utilización de métodos cualitativos para la recolección de información.

Entorno de investigación: El entorno de las investigaciones está circunscrito por diversos factores, entre ellos: la importancia que la universidad, como institución, ofrezca a las labores de investigación; las oportunidades y facilidades que en el ambiente docente y de la educación formal, se dé a la realización de investigaciones; las facilidades de infraestructura física y financiera disponibles para tales fines; los incentivos, para docentes, investigadores y estudiantes, que estimulen el desarrollo de las investigaciones; y finalmente, la promoción intelectual y humana para todos aquellos que se dediquen a las labores de investigaciones. (Amaya, s/f, p.16)

Epistemología: doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico.

Formación docente: el término de “formación docente” o “formación de docentes”, está vinculado a asuntos como a) Formación inicial (estudio profesional para la docencia, con obtención de título), b) Actualización (profundización y actualización de la formación inicial sin obtener grado académico), c) Superación (profundización y ampliación de la formación inicial, mediante programas de postgrado), d) Capacitación (formación para la docencia a profesores no titulados, puede conducir a grado académico), e) Nivelación (complementación para otorgar grado académico) (Peñalver, 2005, s/p).

Política pública multisectorial: es aquella política pública que nace de la relación existente entre diversos sectores que hacen vida en una sociedad.

Políticas públicas: la política pública es el resultado de un proceso social, no de un mandato jurídico ni de una decisión administrativa, es por el contrario, la concreción de unos ideales que se construyen a partir de unas dinámicas sociales que requieren ser interpretadas y llevadas a una toma de decisiones capaces de ser administradas y continuamente revisadas (Torres y Santander, 2013, p. 12)

Ruta metodológica: conjunto de pasos y procedimientos que determina el investigador para realizar su estudio.

Universidades: centros de estudios de la enseñanza del nivel superior. Recintos de formación profesional.

GUIÓN DE ENTREVISTA

Objetivo:

Identificar por medio de entrevistas las prácticas investigativas que los docentes desarrollan en el sector universitario, para el reconocimiento de las categorías de análisis, que permitirán la comprensión de la condición de existencia y de contorno de la realidad estudiada.

Dirigido a:

Profesor universitario en categoría de agregado/asociado, titular o coordinador de algún departamento afín con el tema investigado (según sea el país)

Tiempo estimado: 30 min

Fecha de la entrevista: _____

Años de servicio en la educación universitaria: _____

Guión de entrevista semiestructurada:

1.- Según su concepción ¿Considera Ud que el Estado Colombiano/Venezolano promueve y apoya a través de políticas públicas la formación de docentes – investigadores dentro del sector universitario?

2.- Al momento de su ingreso a la Universidad como profesor ¿recibió Ud algún programa de formación en investigación? De ser afirmativa su respuesta descríballo, y si dicho programa ha tenido algún impacto en su formación profesional.

3.- ¿Para Ud. que significa ser un docente–investigador?

4.- ¿Podría narrar su experiencia como investigador. Sus producciones, y su formación profesional, entre otras?

5.- Desde su punto de vista: ¿Cómo se forma un docente – investigador, cuáles Ud son las condiciones necesarias para que ocurra esa formación?

6.- ¿Se siente Ud. reconocido como investigador?

AUDIOS DE ENTREVISTAS REALIZADAS