

Abordaje cualitativo en el proceso formativo del estudiante universitario como futuro docente-investigador*

Cruz Mayz Díaz

cmayzd@cantv.net; cmayzd@yahoo.es

Universidad de Carabobo - Venezuela

Resumen: El objetivo principal de este artículo es someter a la discusión de la comunidad académica, algunas aproximaciones fundamentadas en la experiencia de enseñar y aprender-haciendo con un enfoque fenomenológico y crítico, el abordaje de los procesos de formación pedagógica e investigativa de los futuros docentes-investigadores. Se utilizó el método de revisión y análisis documental y la síntesis de lo sistematizado por la autora durante 8 años. Se esboza una aproximación contextual acerca de cómo se originó la preocupación temática, objeto del presente análisis.

Palabras clave: formación docente, investigación, práctica profesional, enfoque cualitativo, docente-investigador.

Abstract: This article aims at proposing a discussion together with the academic community, some approaches based on the teaching and learning-by-doing experience through a phenomenological and critical method, and also approaching the processes of teaching and research training of future teachers-researchers. The method of documentary review and analysis, and the synthesis of the systematized material by the author during 8 years, were used. A contextual approach about how this thematic concern arose, is reviewed.

Keywords: Teaching training, research, professional practice, qualitative approach, teacher-researcher.

Résumé: L'objectif principal de cet article est, d'une part, celui de permettre à la communauté académique la discussion sur certaines approches

* Fecha de recepción: 18-07-2008.

Fecha de aceptación: 09-12-2008.

fundamentales concernant l'expérience d'enseigner et d'apprendre tout en faisant à partir d'un point de vue phénoménologique et critique, et d'autre part, celui d'aborder les processus de formation pédagogique et de recherche des futurs enseignants – chercheurs. Pour ceci, nous avons utilisé la méthode de révision et d'analyse documentaire et la synthèse de ce qui a été systématisé par l'auteur pendant 8 ans. Il a également été ébauché une approche contextuelle sur la façon dont a surgi cette préoccupation thématique, objet de cette analyse.

Mots-clés: formation enseignante, recherche, pratique professionnelle, approche qualitative, enseignant – chercheur.

En el ámbito de la educación, específicamente en el área de formación docente, se busca en la actualidad, responder a los desafíos de un mundo altamente complejo con miras a encontrar una mayor pertinencia social, académica y profesional en la formación y la práctica de la docencia y de la investigación. De allí, que el objetivo principal de este ensayo sea el de divulgar y someter a la discusión de la comunidad académica, algunas aproximaciones críticas fundamentadas en la experiencia de enseñar y aprender-haciendo, y abordar con un enfoque fenomenológico y crítico los procesos de formación pedagógica e investigativa de los futuros docentes-investigadores. Para ello, fue necesario desarrollar algunas consideraciones previas de contextualización para la comprensión global del producto que se presenta, como aquellos *aspectos curriculares* y de *orden metodológico* que han otorgado un marco referencial válido a la experiencia desde sus inicios.

El ensayo que se presenta se ha organizado sobre la base del estudio y la información sistematizada a lo largo de ocho (8) años de trabajo sostenido, sobre la realidad del estudiante que pretende formarse como docente-investigador; por lo tanto, se esboza bajo una visión particular interpretativa de lo comprendido y organizado hasta los actuales momentos.

Dada la responsabilidad que tenemos los actores docentes involucrados en las exigencias emergentes, es necesario profundizar, ensayar y promover nuevas maneras de abordar el acto formativo de las futuras generaciones, que anime a los investigadores y educadores a revisar el modo de pensar, percibir y valorar la realidad y sus múltiples manifestaciones a través de esquemas más abiertos, integrales, pero sobre todo, más comprensivos.

1. Aproximación contextual: origen de la preocupación temática

En Venezuela, en los últimos diez años, específicamente en el área de formación del docente para la Educación Inicial, se han observado algunos cambios en la visión y la manera de administrar la educación del estudiante universitario en dos ejes importantes: Investigación y Práctica Profesional (Díaz Chuecos y Mayz, 2005). Esta coyuntura ha marcado pauta para que un grupo de docentes universitarios, desde el año 1998, adscritos a las cátedras de Investigación y Práctica Profesional en la carrera de Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica, de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo (FACE-UC), partiendo de la acción reflexiva de sus propias prácticas educativas y sobre la administración de cuatro asignaturas medulares del plan de estudio, iniciaran un proceso constructivo en el que se inserta al estudiante universitario (o practicante-investigador), por el lapso de dos períodos semestrales continuos, en los jardines de infancia y los tres primeros grados de Educación Básica, de las instituciones educativas ubicadas en el área de influencia más cercana a la Universidad de Carabobo (Mayz, 2005b).

Esta situación, llevó a propiciar un desarrollo armónico de la actuación del estudiante, particularmente en la formación investigativa como futuros docentes, que alentara su participación e integración efectiva en los escenarios naturales de la comunidad escolar, bajo el compromiso de abordar, en consenso y en equipo, los problemas derivados de estos contextos.

Como plantea Murcia Florian (2004), consideramos que incorporándose al campo real para diagnosticar y poner en práctica los resultados de la investigación y volver a investigar otra vez; el estudiante o practicante-investigador, en el contexto de la práctica profesional, no está solamente educando o siendo educado, sino que está indagando por qué y hasta qué punto se ponen en práctica los planes derivados de las investigaciones, buscando cambiar los niveles de consciencia de ellos mismos y acompañar en ese proceso a los docentes en ejercicio. Es a través de este proceso comprensivo de la realidad como tienen cabida los cambios y las transformaciones. Esta condición recursiva del proceso investigativo desarrollado en el seno de las escuelas, de alguna manera ha dado la pauta para propiciar y continuar con un proceso más crítico en la formación de los futuros docentes-investigadores. Con esta intención, se generaron algunas reflexiones críticas y autocríticas respecto de nuestra realidad educativa compleja más cercana; es decir, en las cátedras y departamentos, así como en las aulas universitarias de clase.

La falta de pertinencia social en la formación y actuación de los estudiantes universitarios y su consecuente ausencia de articulación con los problemas de la comunidad escolar, que se entrelazan en la compleja situación de la infancia en Venezuela; así como la realidad educativa y social que se vive en el ámbito de las instituciones educativas, constituyeron el nudo crítico de análisis y discusión inicial.

Por otro lado, ante la carencia o casi inexistencia de diagnósticos puntuales de la actuación de los profesores formadores y de los estudiantes, en el área investigativa, y su vínculo con la práctica profesional, específicamente en el contexto descrito, fue necesario ubicar evidencias empíricas derivadas y sistematizadas a partir de un proceso de exploración autocrítica en torno a nuestra manera de conducir los procesos pedagógicos con los estudiantes (Mayz, 2005b).

Al mismo tiempo, se recibían las críticas de directivos y maestros de algunos centros o instituciones educativas de aplicación, en cuanto al poco impacto socio-educativo que ejercían los trabajos de investigación desarrollados en su seno por los estudiantes universitarios. Estos actores escolares exigían, también, un proceso más dinámico, flexible y dialéctico que permitiera un abordaje de la realidad con mayor comprensión y compromiso.

Reconocemos que existía, y aún prevalece en la FACE-UC, la tendencia a privilegiar los enfoques cuantitativos y lineales de investigación en detrimento de otros métodos alternativos como los del diseño cualitativo, tal como se aprecia en las especificaciones de los contenidos programáticos de las asignaturas (De Cambo, Yassir, Ramírez, Mayz y Liccioni, 2001). Mucho menos se vislumbraba algún indicio de propiciar la formación a partir de enfoques y métodos más integrales u holísticos, como es el caso del paradigma de la complejidad dialógica, situación observada con mayor énfasis en los estudios de postgrado.

Este proceso de “*darse cuenta*” nos tomó algún tiempo (1998-2000), durante el cual, debimos emprender y organizar una búsqueda de información acompañada permanente y sistemáticamente de círculos de estudio para los cuales teníamos que trabajar en equipo tanto profesores de Práctica Profesional como los del eje de investigación. Emprendimos la acción deliberada y crítica de formarnos con mayor profundidad en el manejo de enfoques alternativos de investigación, dado que esta, entre otras, constituía una de nuestras debilidades.

Todo esto nos llevó a considerar y a emprender un cambio global en el currículum de formación de la carrera (Mayz y Ramírez, 2002), (Ramírez y Mayz, 1998a, 1998b), que impactara, por un lado, la calidad de la educación de los futuros maestros, e indudablemente, por el otro, el cambio y la transformación en el núcleo de las instituciones educativas con la participación de sus miembros. Tarea ardua y compleja, dada las debilidades de los profesores formadores,

de los estudiantes en formación, de los maestros en ejercicio y las características complejas y particulares de algunos centros educativos, situación que aún prevalece y precisa ser abordada.

En cuanto a nuestros estudiantes, fue necesario hacer un diagnóstico inicial, en el contexto de la administración de las asignaturas Práctica Profesional II y Seminario Proyecto de Investigación (Anzola de Parra, López de Maldonado y Mayz, 1999), ambas asignaturas del noveno semestre de la carrera en cuestión.

En la construcción de este diagnóstico, haciendo uso de algunas técnicas e instrumentos, principalmente de corte cualitativo, como la autobiografía, la observación participante, entrevistas programadas e informales, revisión documental, revisión de expectativas y debilidades académicas bajo la perspectiva de Ríos, 1999, discusiones dirigidas tanto en las aulas universitarias como en los jardines de infancia y escuelas, aplicación de ejercicios cognoscitivos bajo el enfoque de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (Amestoy de Sánchez, 1996), y la aplicación de instrumentos como diario de campo, diario personal, portafolio y cuestionario; se logró identificar una serie de debilidades académicas y personales con respecto a la actuación cognitiva y afectiva de los estudiantes en el proceso formativo como investigadores, así como sus procesos de transferencia a nivel de la práctica pedagógica. En este sentido, se ubicaron algunas evidencias como:

...uso ineficiente del lenguaje oral y principalmente escrito, debilidad en el uso eficiente de algunos procesos básicos de pensamiento tales como observación, descripción, comparación, relación, clasificación, análisis, síntesis y evaluación, considerados cruciales para la producción intelectual, específicamente en la sistematización de los productos investigativos y requerida para la experiencia pedagógico-investigativa; debilidad en los aprendizajes previos relativos al área de conocimiento de la investigación, marcada tendencia a la externalidad y tendencia al trabajo individual y no al trabajo en equipo, entre otras, ... (Mayz, 2005b).

Algunas de estas debilidades, han sido diagnosticadas también, por otros investigadores en otros contextos, es así como De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (2002) confirmaron que, al explorar las formas y estilos de pensamiento de sus alumnos, muchas de las pseudos-explicaciones, producto de elaboraciones incorrectas de los conceptos que hacían sus estudiantes durante la aplicación de ejercicios cognitivos y metacognitivos en clase, tienden a mantenerse indefinidamente en las estructuras de pensamiento de los individuos, ya que no existe un proceso sistemático y permanente en las instituciones educativas que permita derrumbar los prejuicios y acceder a las explicaciones científicas, razonadas y pertinentes.

Ante tal situación, también observada por nosotros, decidimos hacer un esfuerzo compartido para enfrentar a nuestros estudiantes con sus prejuicios, buscando intencionalmente que éstos se debilitaran, como paso previo a las conceptualizaciones y reconceptualizaciones y al contacto directo que luego tenían que vivenciar con los actores escolares en las instituciones educativas, donde debían desarrollar sus prácticas pedagógicas y sus proyectos de investigación.

Estas actividades se llevaron a cabo en las sesiones de clase que tenían lugar en la institución universitaria y consistían, fundamentalmente, en desarrollar ejercicios para revisar la actitud, las preferencias, las fortalezas y debilidades personales, por un lado, y los procesos cognitivos y metacognitivos, por el otro; esto último, bajo la perspectiva del desarrollo de las habilidades del pensamiento y utilizando los Manuales de ejercicios prácticos propuestos por Amestoy de Sánchez (Ob. Cit.) dado que el manejo de los contenidos teóricos y prácticos de este enfoque constituía una de nuestras fortalezas, porque teníamos formación especializada al respecto. Tanto profesores como estudiantes tuvimos la oportunidad de revisar analítica y comprensivamente, a través de situaciones mediadas por la pregunta inquisitiva y abierta, la manera como pensábamos sobre una situación dada y los errores que cometíamos al hacerlo.

Así, por ejemplo, al tratar de aplicar procesos de **observación, descripción, comparación, relación y clasificación** podíamos notar las omisiones, contradicciones y sesgos, entre otros, que surgían durante el desarrollo de los ejercicios y que nos hacían pensar críticamente, acerca de las debilidades con las cuales se enfrentaban los estudiantes para relacionarse con éxito en los contextos educativos reales-complejos y con sus actores educativos con las mismas características de complejidad (Mayz, 2000-2005).

Más aún cuando también se les exigía aplicar estos mismos procesos de pensamiento para desarrollar y sistematizar adecuadamente los procesos de análisis e interpretación de los datos que recogían de la realidad en las escuelas, no solo para la elaboración de Diagnósticos Participativos Institucionales (objetivo principal de las asignaturas del noveno semestre), sino también para recoger, organizar, analizar e interpretar los datos en los informes de investigación que debían presentar como producto final del Trabajo Especial de Grado, exigido en el décimo o último semestre de la carrera.

Si no éramos capaces de superar estos obstáculos, en cuanto al manejo adecuado de los procesos cognitivos básicos requeridos para toda tarea de investigación, sabíamos que nos enfrentábamos a un serio problema. Pudimos propiciar situaciones significativas de aprendizaje en el marco de las cuales los estudiantes pudieran reestablecer su equilibrio cognitivo y afectivo. En algunos casos con éxito, en otros, no. Ante estas situaciones, nos preguntamos si era necesario continuar profundizando en el conocimiento y la formación propia para enfrentarnos con mayor éxito a la tarea que pretendíamos desarrollar, tanto en el contexto universitario como en el ámbito de las instituciones educativas.

Nos percatamos de que era necesario continuar profundizando en el conocimiento y comprensión de estos problemas complejos, por lo que se observan, como consecuencia, iniciativas investigativas

sistematizadas, publicadas y en desarrollo (López de Maldonado y Anzola de Parra, 2004; Mayz, 2005b; Mayz, 2006; Ramírez Pérez, 2006), entre otras, que dan cuenta del nivel de conocimiento que se ha construido hasta ahora en el marco de esta misma línea de investigación, en el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la FACE-UC.

Por otro lado, y como consecuencia de haber sostenido este abordaje en algunos Centros Educativos de Práctica Profesional e Investigación, también se han logrado iniciativas puntuales en el desarrollo de líneas de investigación, no sólo por los trabajos de investigación desarrollados por los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica; sino también, porque en el caso de algunas escuelas como la Unidad Educativa Luisa Del Valle Silva, un grupo de profesoras y maestras-investigadoras (De Maldonado, Tovar y Alezones, 2004) han logrado sistematizar y publicar sus resultados investigativos como conclusión del esfuerzo compartido y por el trabajo individual y colectivo generado y adelantado en su seno.

Ante la perspectiva de desarrollar trabajos de investigación como el de los *Retos cognitivos y afectivos en la comprensión de la realidad del estudiante universitario como futuro docente-investigador* (Mayz, 2006), se espera, en la actualidad, que el estudiante participe mucho más activamente en la relación con el conocimiento y su interacción con los contextos socioeducativos complejos de las escuelas, dado que la tendencia está orientada a enfatizar el enfoque didáctico centrado en los procesos cognitivos y metacognitivos que utiliza el aprendiz en su entorno ecológico. Es decir, "...no se trata sólo de adquirir información, sino de participar en forma crítica y deliberada en la construcción del conocimiento..." (Rodríguez Pérez, 2002:). No obstante, para que la construcción de conocimiento se desarrolle armónicamente, debe estar contextualizada en un clima afectivo y motivacional que propicie el aprendizaje

comprensivo y la aplicación efectiva de los procesos cognoscitivos y metacognitivos; de allí la importancia del desempeño intelectual y afectivo en la práctica pedagógica-investigativa que prepara al estudiante para su actuación futura como docente-investigador.

Ante las situaciones descritas, es pertinente afirmar que no podríamos transformar positivamente la estructura cognoscitiva y afectiva de nuestros estudiantes, a menos que logremos abrirnos a una enseñanza crítica y comprensiva que resalte y explicita tanto las relaciones como las diferencias entre las ideas y los conceptos de manera coherente y sistemática, a medida que se anticipen y contrarresten las concepciones simplistas y artificiales de la realidad.

De no ser abordado, el riesgo que se corre es muy alto, por cuanto se coloca en juego el futuro promisorio de jóvenes que se forman para la docencia y la investigación, y, si no están bien preparados, lejos de propiciar cambios significativos en las comunidades educativas donde les toque actuar, ellos mismos se constituirán en amenaza para quienes esperan con ansia nuevos vientos de cambio e innovación educativa.

2. Algunos aspectos de orden curricular que deben comprenderse

El proceso cualitativo de abordaje que se hace en la formación docente e investigativa, debe ser visto en el contexto de este ensayo como un proceso que se teje o construye, considerando un marco global articulado donde los elementos metodológicos y curriculares, se conjugan comprensivamente para reunirse en el seno de la formación del futuro docente-investigador.

Por esta razón principal, se describen a continuación algunas estrategias de orden curricular y de acción pedagógica, consideradas de suma importancia para hallar sentido a la experiencia que se presenta.

Desde la Cátedra de Investigación en Educación Infantil, y en concordancia con lo establecido y estructurado en la Cátedra de Práctica Profesional, se organizó una estrategia curricular de articulación entre los programas de las asignaturas Práctica Profesional II con Seminario Proyecto de Investigación, del noveno semestre, por un lado, y de Práctica Profesional III con Trabajo Especial de Grado, del décimo semestre, por el otro; la finalidad fue establecer un puente interdisciplinario que permitiera, no solo crear vínculos entre sus contenidos, sino también entre sus estrategias de administración. Ello, con la finalidad de responder al interrogante ¿Cómo hacer para que dos programas de asignaturas concebidos para formar al estudiante en dos áreas disciplinares distintas por naturaleza, pudieran encontrarse de cara a la complementariedad?

Tratando de guardar la naturaleza específica de cada asignatura en cuestión, se fue organizando un cuerpo de ideas, principios y objetivos, a la vez que estrategias y acciones. El primero, para dar sustento y sentido teórico a lo que se deseaba articular; lo segundo, para hacer posible en la realidad, la administración coherente de lo que se estaba concibiendo; tal como se aprecia en los *Programas de las asignaturas* (Anzola de Parra, López de Maldonado y Mayz, 1999) y en los *Esquemas de trabajo para la sistematización de los Diagnósticos Institucionales Participativos y de los Informes Finales de investigación* (Anzola de Parra y Mayz, 1999, y Mayz, 2003-2008) organizados y sugeridos por y para los actores involucrados; es decir, estudiantes y profesores.

Desde el ámbito de la investigación educativa, enmarcado en los enfoques de investigación social y cualitativa, se organizaron, para los programas de las asignaturas involucradas, los principios y objetivos siguientes:

La asignatura Seminario Proyecto de Investigación, constituye un bloque de experiencias investigativas que se desarrolla durante un (1) período semestral siguiendo una metodología integrativa,

a partir de la cual el alumno tendrá la oportunidad de desarrollar conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes inherentes a los procesos de investigación del ámbito educativo en el contexto de las instituciones educativas y en alianza con la asignatura Práctica Profesional II, se parte de la construcción de un diagnóstico institucional que permita diseñar propuestas investigativas concretas, que den respuestas a las necesidades diagnosticadas en el escenario socioeducativo; es decir, la escuela. En definitiva, como fin último, se pretende construir un diagnóstico institucional participativo a partir de la inserción al contexto escolar en la búsqueda de comprensión de esa realidad y del consenso en la identificación de problemáticas educativas.

Tal planteamiento responde a los cambios que hoy día reclama la realidad educativa, la cual requiere de un docente reflexivo en y sobre la acción, capaz de enfrentar con seguridad y acierto las complejas situaciones que se producen en el quehacer pedagógico, considerando el entorno escolar en sus diferentes dimensiones; entendido éste como parte de un sistema estructural que responde a las exigencias de un tiempo histórico y de una realidad sociocultural que se caracteriza por la incertidumbre, los retos, y por tanto, espera planes concretos para su abordaje.

Estos lineamientos se concretan por lo menos en tres fases a desarrollar en cada período académico, con sus correspondientes objetivos, estrategias, actividades, asignaciones y referencias. Así, por ejemplo, los programas del noveno semestre se organizaron de la siguiente manera:

La primera fase está orientada a la *Aproximación al contexto e inserción al campo*, y su objetivo fundamental busca que profesores y estudiantes se ubiquen críticamente en los escenarios teórico, práctico, metodológico, contextual y personal que facilitan, por un lado, la comprensión de los procesos individuales y colectivos que subyacen, determinan y sostienen el proceso investigativo y, por el

otro, aportan elementos para la comprensión y transformación de la realidad educativa abordada.

Es necesario reflexionar acerca de la propuesta de trabajo de las asignaturas como una metodología integrativa a la luz de las aptitudes, actitudes, intereses, valores, expectativas, diferencias y similitudes, que les son propias a cada participante y al grupo-clase, y que a su vez les permitan comprender la importancia de la inserción al contexto socio-educativo y su consecuente diagnóstico y transformación.

En el desarrollo de la segunda fase, denominada *Indagación y diagnóstico*, se espera que los alumnos, en forma individual y en equipo, recojan y sistematicen la información relacionada con el contexto en el cual se desarrolla la acción pedagógica-investigativa. Aquí, la investigación diagnóstica aquí está concebida para que se centre la atención tanto en los aspectos pedagógicos y académicos como en los organizativos y estructurales de la institución educativa, haciendo énfasis en las características cualitativas de estos aspectos. Los objetivos aquí giran en torno a dos intenciones: desarrollar las acciones pertinentes a la ejecución de los procesos pedagógicos y, desarrollar los procesos metodológicos para la recogida de los datos e inicio del análisis e interpretación, dado que en los enfoques cualitativos de investigación, la organización e interpretación de los datos son procesos que deben desarrollarse a medida que se interactúa con el contexto y se vaya conformando el registro de los datos.

Finalmente, en la tercera y última fase, denominada *Sistematización y comunicación-socialización de los resultados*, se espera que el estudiante o practicante-investigador organice los resultados, mediante un informe escrito; y presente, en forma oral junto a los actores escolares naturales, los resultados aproximativos y críticos arrojados del análisis e interpretación de la información recogida durante el período (seis meses aproximadamente) de observación en el centro educativo. Los objetivos principales que se

persiguen en esta Fase son: sistematizar el Diagnóstico Institucional Participativo, socializar junto con todos los actores de la institución educativa los resultados obtenidos en el diagnóstico institucional participativo concensuado y, generar acuerdos y compromisos para el abordaje futuro de las preocupaciones temáticas o posibles problemas de investigación, dado que esta intención constituye la columna vertebral de todo el proceso (Astorga y Van Der Bilj, 1992; Kemmis y McTaggart, 1992 y, Taylor y Bogdan, 1990)

Una vez culminado el desarrollo de las tres fases descritas, se recurre a un nuevo ciclo de experiencia pedagógica-investigativa que se desarrolla en el siguiente e inmediato período académico; es decir, en el décimo semestre, sin interrupciones de lapsos inter-semestrales, con la intención de asegurar la sistematización de lo aprehendido y la continuidad del proceso formativo del futuro docente-investigador.

Es así, como lo concebido en los programas de las asignaturas Práctica Profesional III y Trabajo Especial de Grado del décimo semestre, se conjuga, bajo el mismo principio de complementariedad y articulación, atendiendo a lo siguiente: los programas ofrecen una propuesta pedagógico-investigativa que apunta hacia dos grandes experiencias, a saber: mientras el practicante-investigador se ocupa de orientar el aprendizaje de los niños a su cargo, tratando de responder con responsabilidad y sentido crítico a las preguntas complementarias y específicas de *¿cómo enseñar?*, *¿cómo poner en práctica lo conocido y comprendido?* y *¿cómo innovar en la acción?*, entre otras; al mismo tiempo, deberá desarrollar un proceso investigativo que le permita afianzar la reflexión permanente en y sobre la acción pedagógica; de tal manera, que le facilite la confrontación entre la realidad y los esquemas teóricos aprehendidos a lo largo de su ciclo de formación.

En este sentido, se espera que el alumno-practicante o practicante-investigador se integre a la dinámica compleja del acto

pedagógico-investigativo, instrumentando en la práctica proyectos pedagógicos de acción ajustados al contexto y a cada situación; ello requerirá de su capacidad de análisis-interpretación y participación, así como de acciones específicas asociadas al comportamiento social, a la capacidad de tomar iniciativa y a asumir riesgos; el estudio permanente y, fundamentalmente, el trabajo con los otros.

Bajo estos principios y propósitos, los programas de Trabajo Especial de Grado y Práctica Profesional III, ofrecen una serie de acciones a fin de facilitar el desarrollo y consolidación de la experiencia iniciada en el semestre precedente en las asignaturas Práctica Profesional II y Seminario Proyecto de Investigación.

Estos programas también fueron organizados de manera similar en tres fases, a saber:

La fase I, designada como inicial, reviste una importancia crucial para la experiencia, porque es aquí donde se tomarán las decisiones fundamentales para el desarrollo del trabajo pedagógico-investigativo una vez diagnosticado el problema de investigación. Se considera que el acto educativo, independientemente del nivel de escolaridad, exige del educador un proceso de diagnóstico, programación, investigación y registro de los modos operativos de organización del contexto educativo; entendido éste, en el sentido más amplio, como un sistema que no se limita al aula sino que trasciende y se expresa a través de todo el entorno ecológico que le rodea.

Así mismo, resalta la necesidad de proyectar, desde el inicio del lapso académico, los propósitos, actividades y recursos requeridos para lograr el éxito del proceso. De allí que la fase inicial supone el desarrollo de dos grandes tareas: por una parte, diseñar en consenso con los actores escolares los Planes y Proyectos Pedagógicos apropiados al nivel educativo con el cual se trabajará; y por la otra, retomar la o las preocupaciones temáticas halladas en el noveno semestre, que fueron socializadas y consensuadas con

los actores escolares para organizarlas como posibles *problemas de investigación* o *aspectos a transformar de la realidad* (Astorga y Van Der Bilj, 1992 y, Kemmis y McTaggart, 1992).

En este sentido, los objetivos principales que orientan esta fase son los siguientes: diseñar en consenso con los actores escolares los Planes y Proyectos Pedagógicos apropiados al nivel educativo, consolidar la interacción con los actores escolares y la institución educativa en general, describir con claridad y precisión la situación problemática diagnosticada o problema de investigación consensuado, precisar los objetivos o intencionalidades de la investigación y expresar las razones por las cuales se considera que existen elementos de importancia para valorar la investigación que se desarrollará, por lo menos en su etapa inicial, determinar los referentes bibliográficos requeridos y prever la selección, diseño y organización de los elementos investigativos pertinentes para el abordaje técnico-metodológico del problema de investigación. En este último objetivo, se prevé que los practicantes-investigadores, junto con sus profesores tutores u orientadores del proceso, y bajo el pleno conocimiento de los actores escolares, puedan seleccionar y/o diseñar todo lo atinente a las técnicas, instrumentos y procedimientos, no solo para recoger los datos en el campo, sino también para analizarlos e interpretarlos.

De igual manera, se deberán tomar decisiones argumentadas con respecto al diseño de investigación a asumir. Es necesario recordar que para elegir un diseño de investigación, hay que considerar la naturaleza del objeto, sujeto o problema de estudio, las posibilidades que ofrece la realidad del contexto escolar y sus actores, así como las posibilidades actitudinales y académicas del investigador. Las dos últimas condiciones, generalmente suelen soslayarse en esta toma de decisiones; pero es muy común observar, máxime cuando se trata de desarrollar estudios sociales, donde se involucran procesos formativos de cambio y transformación crítica,

cómo las posibilidades y limitaciones de los sujetos comprometidos en estos procesos investigativos, de alguna manera, facilitan o entorpecen dichos procesos. De manera que al tener consciencia de esta realidad, existe la posibilidad de reflexionar críticamente y trabajar en torno a ella, pudiendo actuar con mayor responsabilidad ante este complejo proceso.

Es preciso acotar que, durante el desarrollo de toda esta experiencia, generalmente, el enfoque de investigación y los diseños que han surgido en la mayoría de los casos, están orientados hacia la perspectiva cualitativa de investigación, en la que lo social-crítico-transformador y lo fenomenológico adquieren significativa importancia (Aguirre Baztán, 1997; Carr, 1999; Elliot, 2000; Goetz y Le Compte, 1988; Lanz, 1998; Martínez Migueles, 1994 y 2004; Pérez Serrano, 1994; Rusque, 2001; Sandín Esteban, 2003 y, Taylor y Bogdan, 1990, entre otros). De allí, que la mayoría de los Trabajos Especiales de Grado presentados por los participantes tomen el rumbo de diseños Etnográficos, Investigación-Acción en sus modalidades Participativa y Colaborativa, Estudio de Caso Único o Múltiple, entre otros.

La fase II, denominada Acción Pedagógico-Investigativa, constituye la de mayor alcance en el tiempo, dado que es aquí donde el alumno ejecutará y evaluará sistemática y permanentemente los procesos de abordaje, tanto de la acción pedagógica emprendida, como de la acción investigativa; es decir, debe ejecutar los planes y proyectos pedagógicos, así como el diseño de investigación asumido en la fase I, con todas las implicaciones metodológicas que ello requiere. Lo desarrollado en esta fase debe garantizar la optimización de los resultados y la calidad de la interacción con los actores escolares en la institución educativa.

Los objetivos de esta fase se focalizan en ejecutar los planes y proyectos pedagógicos, consolidar los elementos teórico-referenciales para la comprensión inicial del objeto o problema de

estudio abordado, desarrollar el diseño de investigación asumido, aplicar las técnicas y procedimientos para la recogida de los datos y, desarrollar las técnicas y procedimientos de análisis e interpretación de los resultados.

Durante el lapso en el cual transcurre la fase II, es necesario que el practicante-investigador, registre sistemática y permanentemente lo que acontece en la realidad socio-educativa de la escuela, tomando en consideración que, en las investigaciones cualitativas, las interacciones sociales entre los actores, los hechos y sus implicaciones, son dinámicas, cambiantes y complejas debido a los elementos subjetivos e inter-subjetivos que se tejen con ellas.

Es así, como todo dato cualitativo arrojado por este tipo de realidad debe considerarse como importante (Rodríguez, Gil y García, 1996). Sin embargo, conviene advertir que es necesario cuidarse de no registrar una gran cantidad de datos inútiles y no focalizados que en nada contribuyen a la precisión de los resultados y, por consiguiente, entorpecen las respuestas que debemos dar, en definitiva, a los objetivos o intencionalidades de investigación.

La evaluación, asumida en esta fase de ejecución, debe comprenderse, entonces, como un proceso recurrente que permite revisar, confrontar, chequear, hacer seguimiento de manera continua, entender, ajustar o cambiar, replanificar, negociar y valorar lo que acontece en la realidad donde se contextualiza el desarrollo de la experiencia pedagógico-investigativa.

Durante el desarrollo de esta fase se espera, además, que el estudiante en formación, asuma una actitud crítica y autocrítica ante la experiencia, realice un trabajo de producción individual sostenido y valore el trabajo en equipo que, en el marco de este contexto, significa la operativización de las acciones e interacciones, que se verán reflejadas en el nivel de participación colectiva e individual; entendida esta última, como la actividad crítica, la intervención activa, la interacción dialógica permanente, el compromiso, la

iniciativa, la capacidad de organización, resolución de problemas, toma de decisiones, aceptación de críticas y orientaciones y, la calidad del producto generado.

Por último, la fase III: Información-Socialización y Evaluación, requiere de un proceso previo de sistematización que debe iniciarse en la fase I, desarrollarse en la fase II y concretarse en la última fase. En ella, se espera que el alumno divulgue, de manera oral y por escrito los resultados obtenidos, en primera instancia y como deseable, en el seno de la institución educativa donde desarrolló el trabajo constructivo, y en segundo lugar, en los espacios académicos donde hubiere lugar. La síntesis, generada del proceso evaluativo que ha desarrollado a lo largo de la experiencia, quedará evidenciada en un Informe final escrito, donde se integran comprensivamente los resultados.

Entre otros, los objetivos más resaltantes de esta fase son: reflexionar sobre las acciones ejecutadas e informar por escrito sobre las mismas, integrar comprensivamente los contenidos teóricos y prácticos derivados del proceso de indagación y de acción, generar conclusiones y recomendaciones producto del proceso de reflexión, socializar y discutir los resultados de la investigación con los sujetos involucrados, mantener el trabajo en equipo para la generación de reflexiones y conclusiones, y valorar la capacidad de transformar y transformarse institucional, personal y profesionalmente.

En este último aspecto, se espera que el practicante-investigador describa críticamente su apreciación de la experiencia vivida, haga un balance de la calidad de los cambios y las transformaciones propiciadas en el contexto escolar y señale el logro de aprehensiones significativas para su formación como futuro docente-investigador y el modo de su alcance.

Como puede apreciarse, la estrategia de integración que se ha utilizado para complementar dos programas de asignaturas que, siendo distintas por su naturaleza, se encuentran para potenciar

un objeto común y trascendente: formar, integralmente, al futuro docente-investigador.

A manera de conclusión

A lo largo del escrito, se ha pretendido abordar implícitamente tres valores considerados de gran relevancia y pertinencia:

1. El compromiso individual que deben asumir tanto profesores tutores como estudiantes con su propia persona, sus actitudes y valores respecto a los actos de enseñar, aprender, educar e investigar.

2. El compromiso y responsabilidad con el entorno socio-educativo circundante, apreciando la sensibilidad y la pertinencia social de sus investigaciones.

3. La participación comunitaria, como exaltación del trabajo colectivo y la construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, en el contexto descrito, deben considerarse los significados que los estudiantes y profesores le atribuyen al acto de aprender y enseñar, los que le atribuyen al acto de educar, aquellos relativos al contexto socio-educativo real complejo, donde se contextualizan sus acciones de investigar y desarrollar las prácticas profesionales en el caso de los estudiantes; y, por supuesto, los significados que les atribuyen tanto profesores como estudiantes a los actos de pensar críticamente y actuar positivamente; es decir, poniendo en juego sus capacidades y habilidades cognitivas y afectivas en el acto de educar e investigar.

Referencias

- AMESTOY de SÁNCHEZ, M. (1996). **Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos básicos del pensamiento**. México: Trillas.
- ANZOLA de P., LÓPEZ de M. y MAYZ, C. (1999). **Programas de las asignaturas de Práctica Profesional e Investigación**. (Mimeografiado).

- Cátedras: Investigación en Educación Infantil/Práctica Profesional. Asignaturas: Seminario Proyecto de Investigación, Trabajo Especial de Grado, Práctica Profesional II y Práctica Profesional III. Departamento de pedagogía Infantil y Diversidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- ANZOLA de PARRA y MAYZ. (1999). **Esquemas de trabajo para la sistematización del Informe final de investigación**. (Mimeografiado). Cátedra: Investigación en Educación Infantil. Asignatura: Trabajo Especial de Grado. Departamento de pedagogía Infantil y Diversidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- AGUIRRE BAZTÁN, A. (Ed.) (1997). **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación socio-cultural**. Ciudad de México, México: Alfaomega/Marcombo.
- ASTORGA y VAN DER BILJ. (1992). **Manual de diagnósticos participativos**. Manual Nro. 9. México: Aljibe.
- CARR, W. (1.999). **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata.
- DE CAMBO, N., YASSIR, N., RAMÍREZ, E., MAYZ, C. y LICCIONI, E. (2001). **Informe técnico sobre el ajuste curricular de los componentes de Formación General, Formación Pedagógica y Práctica Profesional para la concreción de la licenciatura en Educación en cada una de las menciones de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Universidad de Carabobo. Bárbula, Venezuela: Facultad de Ciencias de la Educación.
- DE MALDONADO, T., TOVAR, R. y ALEZONES, J. (Comps.). (2004). **El abordaje del niño y la niña desde la vida intrauterina hasta los nueve años**. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- DE ZUBIRÍA, M. y DE ZUBIRÍA, J. (2002). **Biografía del pensamiento. Estrategias para el desarrollo de la inteligencia**. Bogotá: Magisterio.
- DÍAZ CHUECOS, L. y MAYZ, C. (2005). **La formación del profesional de la educación infantil. Experiencia venezolana**. Ponencia Central. Disponible en: Asociación Mundial de Educadores Infantiles. <http://www.waece.org>. Revista electrónica del 5º Congreso Mundial de Educación Infantil. 5th World Conference on Early Childhood Education. ISBN Nro. 84-934252-2-2.

- ELLIOT, J. (2000). **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE, M. D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid, España: Morata. Caps. IV y V.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1992). **Cómo planificar la investigación acción**. Barcelona. España: Alertes. Apéndices B y D.
- LANZ, C. (1998). **Teoría crítica e innovaciones pedagógicas**. Barquisimeto, Venezuela: Centro de Educación Popular.
- LÓPEZ de MALDONADO, T. y ANZOLA de PARRA, D. (2004). Una experiencia de docencia e investigación-acción en el CEI. En De Maldonado, Tovar y Alezones (Comps.).(2004). **El abordaje del niño y la niña desde la vida intrauterina hasta los nueve años**. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (1994). **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. Ciudad de México, México: Trillas.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2004). **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. México: Trillas.
- MAYZ, C. (2000-2005). **Diarios de clase**. Cátedra: Investigación en Educación Infantil. Asignaturas: Seminario Proyecto de Investigación y Trabajo Especial de Grado. Departamento de pedagogía Infantil y Diversidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- MAYZ, C. (2005a). **Diarios de clase 2000-2005. El quehacer pedagógico-investigativo de una docente universitaria**. (Mimeografiado). Cátedra: Investigación en Educación Infantil. Asignaturas: Seminario Proyecto de Investigación y Trabajo Especial de Grado. Departamento de pedagogía Infantil y Diversidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- MAYZ, C. (2005b). **La investigación-acción como estrategia de abordaje en el proceso de construcción colectiva de la realidad socio-educativa en la escuela infantil**. Ponencia Libre con evaluación. Disponible en: Asociación Mundial de Educadores Infantiles <http://www.waece.org/>. Revista electrónica del 5º Congreso Mundial de Educación Infantil. 5th World Conference on Early Childhood Education. ISBN Nro. 84-934252-2-2.

- MAYZ, C. (2006). **Retos cognitivos y afectivos en la comprensión de la realidad formativa del estudiante universitario como futuro docente-investigador**. Proyecto de tesis doctoral no publicado. Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada. Centro de Investigaciones y Postgrado. Doctorado en Innovaciones Educativas. Núcleo Naguanagua, Estado Carabobo, Venezuela.
- MAYZ, C. (2003-2008). **Esquema tentativo para la sistematización del Diagnóstico Institucional Participativo de la realidad socio-educativa estudiada / Esquema tentativo para la sistematización del Informe Final de investigación**. (Mimeografiados). Cátedra: Investigación en Educación Infantil. Asignaturas: Seminario Proyecto de Investigación y Trabajo Especial de Grado. Departamento de pedagogía Infantil y Diversidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- MAYZ, C. y RAMÍREZ, E. (2002). **Diseño curricular de la licenciatura en educación mención Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica: Proceso de Racionalización del Diseño Curricular de la mención Docencia Infantil**. Trabajo de ascenso no publicado, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad, Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- MURCIA FLORIÁN, J. (2004). **Investigar para cambiar. Un enfoque sobre Investigación-Acción Participante**. Bogotá: Mesa Redonda, Magisterio.
- PÉREZ SERRANO, G. (1.994a). **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I**. Métodos. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1.994b). **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II**. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- RAMÍREZ, E. y MAYZ, C. (1998a). **Diseño curricular de la licenciatura en educación mención Docencia Infantil**. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación.
- RAMÍREZ, E. y MAYZ, C. (1998b). **Diseño curricular: licenciatura en educación, mención Docencia Infantil**. Área temática: Los docentes, sus roles y sus organizaciones. Revista **Ciencias de la Educación** 7 (15), 64-140. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación.

- RAMÍREZ PÉREZ, E. (2006). **Negociación de significados en los procesos de construcción del rol de investigador del docente en ejercicio** Proyecto de tesis doctoral no publicado. Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada. Centro de Investigaciones y Postgrado. Doctorado en Innovaciones Educativas. Núcleo Naguanagua, Estado Carabobo, Venezuela.
- RÍOS, P. (1999). **La aventura de aprender**. Caracas, Venezuela: Cognitus, C.A.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, M. (2002). **La tutoría: una interacción para construir conocimiento significativo**. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo, Área de Estudios de Postgrado, Doctorado en Educación, Valencia, Venezuela.
- RODRÍGUEZ G., Gil J. y GARCÍA E. (1.996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe.
- RUSQUE, A. (2001). **De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa**. Caracas: Vadell Hermanos Editores, C.A. Caps IV y VI.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw-Hill. Caps. 6 y 7
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1990). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. México: Paidós. Cap. 1.