

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41
Vol. 20(2) Mayo - Agosto 2013: 337 - 351

El Aprendizaje de la Investigación: un Acercamiento Reflexivo

Rolando José Tapia Luzardo

Profesor Asistente del Programa de Administración de la UNERMB.

Licenciado en Educación con Maestría en Educación.

Doctorando en Ciencias de la Educación.

rolando-tapia@hotmail.com

José Vicente Villalobos Antúnez

Abogado y Licenciado en Filosofía. Doctor en Derecho.

Postdoctorado en Educación Superior. Profesor Asociado

de la Facultad Experimental de Ciencias de LUZ.

juvillalobos@hotmail.com

María José Ríos Ballesteros

Licenciada en Educación. Maestría en Educación.

Doctorado en Ciencias Humanas. Profesora Titular de la Escuela

de Educación de LUZ. rioszulua03@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar en relación al proceso de aprendizaje de la investigación. Partiendo de una perspectiva cualitativa se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica que iluminó el propio proceso de aprendizaje seguido por uno de los investigadores durante su formación. Para esto se revisaron los planteamientos de Wainerman (1998), Inciarte (2001), Marcano (1995), Peñalosa (1996), Moreno (2001), Gorostiaga (2000), Pajares (2003) y Salinas (2012). Como producto de esta primera aproximación hermenéutica se concluye: que se aprende investigar haciéndolo al lado de un investigador de experiencia comprobada, que se constituyen en obstáculos para culminar un trabajo de investigación las dificultades de los aprendices para crear, escribir, comprender lo que se lee, competencias que se adquieren en los niveles básicos de la educación formal. Además también se presenta la falta de tiempo

Recibido: 16-01-2013 ~ Aceptado: 18-03-2013

para su ejecución y los escasos recursos económicos para su concreción. Por lo que, el proceso de desarrollo de una investigación debe atender al acompañamiento en los procesos de investigación a través de los tutores y la participación en las dinámicas de las líneas de investigación que deben conformarse en los postgrados, además de la socialización con los pares a través de publicaciones y eventos científicos para ofrecer respuestas concretas a los problemas de las sociedades cumpliendo de esta forma con la responsabilidad social propia de las universidades.

Palabras clave: Aprendizaje de la investigación, experiencia de investigación, educación de postgrado en Venezuela, formación de investigadores.

Learning about Research: A Reflective Approach

Abstract

The objective of this work is to reflect on the process of learning about research. Starting from a qualitative perspective, an exhaustive bibliographic review was made that illuminated the learning process itself, which was followed by one of the researchers during his training. The proposals of Wainerman (1998), Inciarte (2001), Marcano (1995), Peñaloza (1996), Moreno (2001), Gorostiaga (2000), Pajares (2003) and Salinas (2012) were reviewed. As a product of this first hermeneutic approach, conclusions were that one learns to research by doing it at the side of a researcher with proven experience. Obstacles to completing a work of research are found in the difficulties apprentices have in creating, writing and, understanding what is being read, competences that should be acquired in the basic levels of formal education. Lack of time to execute the research and scant economic resources for it were also identified. For this reason, the process of developing research should pay attention to accompaniment in research processes through tutors and participation in the dynamics of the research lines that should exist in graduate studies. It should also pay attention to socialization with peers through publications and scientific events in order to offer concrete responses to the problems of society, thereby complying with university social responsibility.

Key words: Learning research, research experience, graduate education in Venezuela, training researchers.

Introducción

El presente artículo es producto de un revisión bibliográfica profunda que pretende elaborar unas reflexiones en relación al proceso del aprendizaje de la investigación desde una perspectiva cualitativa. Tal como lo plantean Rodríguez, Gil y García (1999: 65), "el punto de partida de la investigación cualitativa lo constituye el propio investigador: su preparación, experiencia y opciones ético/políticas". Es por ello que en este artículo se expondrá con una naturalidad reflexiva desde un caso tipo, la experiencia de lo que significó abordar el mundo de la investigación científica en las ciencias humanas.

En tal sentido, atendiendo a una perspectiva fenomenológica interpretativa, el acercamiento al problema del aprendizaje de la investigación se inició con la construcción del autoretrato de uno de los investigadores, el cual partiendo de una mirada introspectiva sobre su propia vivencia, se propuso con su equipo de investigación ampliar progresivamente el campo reflexivo en el que se encuentra inmersa la experiencia: la educación de postgrado en Venezuela, hasta llegar a plantear algunas conclusiones preliminares.

Semblanza de la experiencia de investigación

Cuando ingrese a la Universidad para iniciar estudios de pre-

grado en la década de los ochenta, en el contexto de la asignatura Metodología de la Investigación una de las tareas que me causó aprensión fue realizar el ejercicio de formulación de un problema de investigación. La docente con un alto grado de erudición, explicó conceptualmente de que se trataba el ejercicio y cómo deberíamos formularlo. Todo me pareció tan sencillo, pero a la hora de hacer el trabajo en casa, el asunto parecía tan complicado que terminé por darme por vencido, me decreté incompetente y pedí ayuda a un familiar cercano que se encontraba avanzada en los estudios de pregrado.

Hoy con agradecimiento tengo que confesar que ella, tomando el lápiz en mi presencia me resolvió el ejercicio explicando lo que hacía, también con honestidad puedo decir que, en las sucesivas experiencias de aprendizaje de la investigación, si bien he recibido la ayuda de los tutores, no he necesitado de alguien que me haga el trabajo, lo cual no significa que en la actualidad no se presenten dificultades como investigador y como formador de otros investigadores.

Actualmente, desde mi experiencia como estudiante y profesor de postgrado percibo con asombro la complejidad del intrincado proceso de *aprender y enseñar a investigar*, y las enormes dificultades que éste supone en el contexto de los estudios de cuarto nivel. Claro está,

desde la tradición histórica hasta la normativa legal vigente, incluso desde la organización curricular misma de los postgrados, se puede comprender el enorme peso y la importancia que tiene la formación de investigadores y la construcción de conocimiento en las maestrías y doctorados. No obstante, los resultados son desalentadores.

Antecedentes que nos acercan al problema

Las dificultades mencionadas en el apartado anterior, que acaorean el proceso de investigar, no constituyen algo novedoso, ya que se encuentran estudios realizados por otros autores que han tratado de indagar las causas de su origen. Entre estos autores se pueden citar los aportes que hace Wainerman (1998), investigadora y formadora de investigadores de Argentina, en una de sus interesantes publicaciones titulada: *La Trastienda de la Investigación*, expresa con un tono franco la manera cómo percibe la atmósfera educativa que se vive en los postgrados:

Se "hace como que" se comparte la valoración de la investigación, se hace como que se sabe hacer investigación, se hace como que se sabe evaluar los proyectos y los informes de investigación, pero no aparece una preocupación auténtica... por como entrenar a los estudiantes para elaborar proyectos de investigación... Se hace como si fueran cuestiones que deberían saberse o

conocerse desde siempre por algún acto de magia, o porque es un conocimiento intuitivo, que no requiere ser aprendido sino solo puesto en práctica cuando es necesario (p.15).

Esta autora nos narra la extraordinaria experiencia de Germani de fundar en 1957 en la Universidad de Buenos Aires la carrera de Sociología, y con ello, el gran esfuerzo desplegado por formar a los docentes como investigadores que produjeran conocimiento científico sobre su país. Pero no fue durante la carrera de sociología que la autora aprendió a investigar, sino que fue más bien en los estudios de maestría realizados en la Universidad de Cornell (Estados Unidos), cuando tuvo la enorme fortuna de formarse como investigadora al lado de una maestra, la profesora Rose Goldsen, dice Wainerman (1998).

Yo tuve la suerte de encontrarme con alguien que era una docente de alma, que hacía investigación, que tenía un proyecto en curso, y que no creía en la necesidad de encontrar el tema de cada uno, sino en la importancia del entrenamiento. Entonces me incorporé a su equipo de trabajo y, tomando una parte de su proyecto, lo llevé a cabo bajo su estricta dirección y estrecha supervisión en la que no hubo piedad. Allí aprendí a trabajar, a hurgar en la bibliografía, a manejar en una biblioteca, a controlar la validez de los datos, a procesarlos, a analizarlos, a interpretarlos, es decir, a arrancarles el sentido, y a escribir un informe de investigación en el que debí diseñar cuadros, ordenar citas, estructurar capítulos y secciones, reconocer créditos a

los autores cuyas ideas adoptaba, a hacer los agradecimientos correspondientes y, por si fuera poco, aprendí a escribir tomando en cuenta a mis lectores. Allí y así aprendí la ardua tarea de investigar (p.19).

La amplia experiencia de Wainerman en la docencia, en los postgrados e institutos de investigación de Argentina y otros países de América Latina, específicamente en el área de Metodología de la Investigación, la ha llevado a considerar las enormes dificultades que tienen los graduados de ciencias sociales al momento de plantear una investigación, elaborar un diseño y llevarlo a cabo para dar respuesta a una problemática. Pero mucho más importante es la conclusión a la cual llega con la agudeza y la pericia que le otorgan más de treinta años de experiencia vivida: se aprende a investigar en la práctica, investigando al lado de un maestro.

La razón básica del fracaso de la formación de investigadores sociales, a mi juicio, reside en que no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un "maestro/a", como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de investigación dirigido por el "maestro/a". Esto es así, porque hay "algo" no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigador (p. 20).

De igual forma Wainerman (1998) también señala que los futuros investigadores deben comprender que además de un medio para

ganarse la vida, la investigación es sobre todo *una forma de vida*, lo cual significa para este autor que es un trabajo que no se hace con horario de oficina sino en todo momento, en la cotidianidad, sin separar la práctica de su trabajo, de las ideas teóricas. Además, exige tolerancia a la incertidumbre económica, al examen crítico al que siempre serán sometidos los resultados de sus investigaciones, tolerancia a la frustración, cultivar la humildad, la capacidad de integrar equipos de trabajo, la obsesividad por controlar la calidad del dato y su interpretación.

En otro estudio realizado por Marcano (1995), orientado a indagar las causas por las cuales los estudiantes no culminan la tesis de grado en la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Zulia, encontró que entre la matrícula de ingreso y la de egreso existe una desproporción que alcanza el 70% de alumnos que dejaron de graduarse en el período que va de 1986 a 1993. Así una gran mayoría de estudiantes aprueban todos los créditos y requisitos de los planes de estudio, pero no desarrollan la investigación que se exige como trabajo de grado.

Este es el síndrome que se viene manejando con el término TMT, que significa *todo menos tesis*. Estas cifras resultan alarmantes en términos del producto final que está generando el proceso de formación en el orden cuantitativo y tiene mucha

semejanza con los que se ha encontrado en otras investigaciones realizadas en otros postgrados del país.

En cuanto a los significados que emergieron en dicho estudio, se puede apreciar con claridad que los estudiantes consideran que los obstáculos más pronunciados están en relación con el *tiempo*. Esto se puede apreciar si observamos con detenimiento que las cinco principales *causas de tipo personal para no terminar* en orden jerárquico fueron:

- La dedicación al ejercicio profesional no le deja *tiempo* al estudiante para escribir la tesis de grado.
- El trabajo de tesis requiere mucho *tiempo* y dedicación.
- La ocupación como jefe de familia no deja *tiempo* al estudiante para escribir la tesis de grado.
- El *tiempo* asignado para hacer la tesis de grado es muy corto.
- Los estudiantes *no consiguen tutor*.
- Los profesores desde su visión del problema consideraron aspectos más de tipo académico:
- Los estudiantes *no consiguen tutor*.
- Los estudiantes no han definido tema de tesis.
- El trabajo de tesis requiere del estudiante mucha inversión de *tiempo*.
- El tema de tesis que se proponen los estudiantes, no se inser-

ta en las líneas de trabajo de los profesores del postgrado.

- Los cursos del área de formación especializada, no orientan al estudiante en la selección del tema de tesis.

Como se puede apreciar desde la información aportada, la representación que tienen los estudiantes acerca del problema es diferente de la que tienen los profesores, ya que ambos actores del proceso, aunque comparten el mismo espacio académico, cada uno tiene distintos intereses y elabora su propia significación del problema de acuerdo a su vivencia personal. No obstante, Marcano (1995) en el estudio señaló que aunque no hay niveles de concordancia biunívoca, se pueden observar dos nudos críticos: la consecución de tutor por parte del estudiante y el tiempo disponible del estudiante para dedicarse a desarrollar el trabajo de tesis.

También es importante considerar otros aspectos que para informantes fueron considerados de menor importancia en orden de jerarquía, pero que a la hora de un estudio cualitativo que busca alcanzar mayor profundidad por la vía intersubjetiva, pueden resultar de interés tenerlos en cuenta para alcanzar una comprensión adecuada del fenómeno.

Entre ellos se encuentra el hecho de que solamente los profesores consideraron, que para los estudiantes la elaboración de *la tesis de grado es un trabajo muy difícil*, no al-

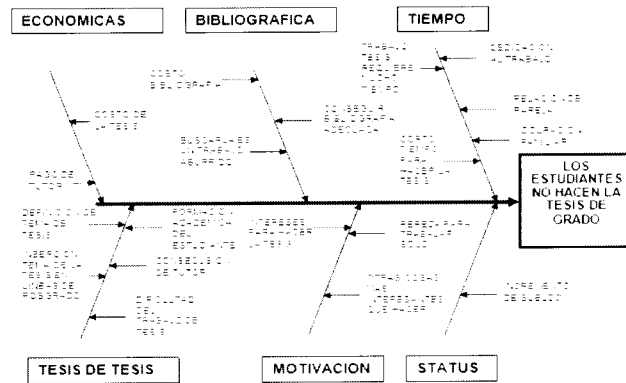
canzan la suficiente *motivación, tienen cosas más interesantes* que hacer en sus vidas y que la *búsqueda de bibliografía es algo aburrido*; lo cual quiere decir que los estudiantes no declararon (o más bien suelen ocultar) que la investigación fuera para ellos algo difícil, tampoco admitieron que les falta motivación para realizarla.

En este mismo sentido, ambos informantes tanto docentes como estudiantes también señalaron que los seminarios no forman al estudiante para abordar el proceso de investigación, que la tesis requiere del estudiante una gran inversión de dinero, que no tienen para pagar un tutor externo, además de no conseguir bibliografía adecuada para el tema de tesis, cuando la consiguen esta resulta costosa, y que a los estudiantes les da pereza trabajar solos.

Finalmente, con toda la información aportada por los informantes la investigadora construyó un diagrama causa-efecto sobre el problema que permite ilustrar gráficamente las causas individuales por las cuales los estudiantes no realizan la tesis de grado que supone el desarrollo de una investigación (Gráfico 1).

Otra investigación realizada por Peñaloza (1996) en la Universidad Santa María en relación al problema del trabajo de grado en el programa de maestría en ciencias de la educación, encontró que el porcentaje de los estudiantes que aprueban la escolaridad y no realizan la tesis de grado es del 75%. El estudio permitió explorar que entre las razones más importantes que tienen los estudiantes para emprender estudios de maestría están:

Gráfico 1
 Causas individuales por las cuales los estudiantes no hacen la tesis de grado



Tomado de Marciano, 1995.

- Interés en incrementar conocimientos
- Esencial para la carrera que ejercen
- Implica mejoramiento de ingresos económicos
- De igual forma, entre las razones que estudiantes y tutores consideran como los mayores obstáculos para desarrollar el trabajo de grado destacaron:
- Pobre e inadecuada supervisión del trabajo de grado (mencionado por el 70% de la muestra)
- Restricciones financieras para realizar el trabajo de campo (63%)
- Escasa motivación de los estudiantes (62%)
- Dificultades para el acceso a las fuentes de datos (60%)
- Deficiente definición y delimitación del tópico a investigar (58%)
- Deficiencia en el proceso de planificación, organización, dirección y control de las actividades implícitas en el trabajo de investigación (55%).

Estos datos son consistentes con el estudio realizado por Jacks (citado en Peñaloza, 1996), fuera del país en el Instituto de Tecnología de Georgia, con estudiantes que nunca completaron el trabajo de grado, quienes señalaron que las dificultades más relevantes son:

- Escaso trabajo en la relación tutor-estudiante (47%).

- Problemas de motivación en los estudiantes (45%)
- Dificultades financieras (44%)
- Problemas sustantivos con la investigación (39%)
- Interferencia del empleo remunerado con el trabajo de investigación (36%)
- Problemas personales o emocionales (32%)
- Demandas familiares (28%)
- Escasez de soporte de compañeros (24%)
- Ofertas atractivas en empleo (20%)
- Pérdida de interés en el merecimiento del grado de Master (12%).

Estos antecedentes evidencian que el aprendizaje de la investigación en el contexto de la educación de postgrado es una experiencia sumamente compleja que requiere ser investigada partiendo desde la perspectiva de los aprendices, quienes son en última instancia los actores que viven directamente el proceso de aprender a investigar. Sin embargo, no podemos perder de vista los diferentes contextos que permean la experiencia, se trata de un proceso personal, que se desarrolla en un ámbito institucional y social.

Una evocación retrospectiva y prospectiva del aprendizaje de la investigación

El interés por comprender las dificultades que presentan los estu-

diantes de postgrado en el proceso de aprendizaje de la investigación tiene su fundamento en el contexto de los profundos y acelerados cambios vividos por la humanidad en el siglo pasado. Más que una época de cambios lo que hemos presenciado es el surgimiento de una nueva etapa donde la trascendencia de los eventos señalan una ruptura histórica de gran alcance (Gorostiaga, 2000).

Efectivamente, en el siglo XX acontecieron fenómenos de trascendencia. El fin de la guerra fría y de la bipolaridad abrió paso a un nuevo orden mundial caracterizado por la multipolaridad, los mercados se hicieron cada vez más globales, aparecieron nuevos y grandes bloques económicos que hoy dominan la economía mundial. Esto fue posible gracias a la revolución tecnológica que trajo consigo innovaciones en el campo de las telecomunicaciones, de la informática y el transporte, y que han desatado un fenómeno reseñado por la literatura mundial y que los académicos que lo estudian han coincidido en llamar: globalización. La sociedad que está emergiendo con este proceso de globalización es la sociedad del conocimiento y otros científicos indican que el siglo XXI es el siglo del conocimiento, de la utilidad humana del conocimiento, es decir del desarrollo de la conciencia, Karl Pribram (1919), así también lo apoya con respecto a la investigación, Salinas (2012).

Esta sociedad del conocimiento, como recoge Moreno (2001), se convierte en la tercera de las tres etapas de cambios eminentes que ha vivido la humanidad hasta nuestros días. En la revolución agrícola, la tierra y el trabajo manual constituyeron los factores de producción. En la revolución industrial, las máquinas fueron el factor de cambio. En la tercera etapa, la creación y la aplicación de los conocimientos se están convirtiendo en los factores fundamentales del desarrollo y en elementos claves de la competitividad, de allí que muchos suelen llamarla revolución del conocimiento.

Así lo afirma Drucker:

"El verdadero recurso dominante y factor de producción absolutamente decisivo no es ya ni el capital, ni la tierra, ni el trabajo. Es el conocimiento" (1994:6).

Esto se evidencia en la disminución creciente del uso de materias primas y una mayor incorporación de los bienes llamados intangibles tales como conocimiento e información. Por lo tanto, el crecimiento económico comienza a tornarse cada vez más dependiente de la producción, distribución y aplicación del conocimiento y adquieren mayor importancia los sectores de servicios tales como la educación, la formación del recurso humano.

Dentro de este contexto en que el conocimiento ha pasado a ser la materia prima del nuevo paradigma productivo, la educación superior y la investigación, hoy se convierten

en motor del desarrollo económico y social de cualquier nación. Los países que aspiran a competir tienen que dar atención preferencial a la formación del capital humano de más alto nivel e impulsar el desarrollo científico y tecnológico con pleno ejercicio de la conciencia. Para esto la educación superior necesita reforzar y fomentar uno de sus valores fundamentales como lo es la promoción, generación, difusión de conocimientos, si como la justa valoración de los mismos y sobre todo merece especial atención la educación de postgrado.

La educación de postgrado, se ubica en el nivel más alto del sistema educativo, desarrolla las actividades académicas más avanzadas y sus participantes poseen un título profesional. Como señala Morles (1991) tuvo su génesis durante el siglo XIX en las universidades europeas de los países altamente industrializados ligado a la demanda de trabajadores intelectuales cada vez más especializados exigidos por la industrialización y el desarrollo de la ciencia y la tecnología. No es sino hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se incrementa su crecimiento y expansión, alcanzando a los países menos industrializados como es el caso de América Latina.

En Venezuela, los postgrados se inician en la segunda mitad del siglo pasado y han crecido de manera acelerada y poco planificada. Los estudios que se han realizado en el

país, ponen sobre el tapete las diversas contradicciones y aspectos críticos que dicho nivel educativo presenta. Según refiere Inciarte, entre las principales debilidades que presenta este nivel de estudio está que

"Se concentra en la transmisión más que en la construcción de conocimiento, lo que lleva a concebir planes curriculares de tipo lineal; se centra en el desarrollo de habilidades para investigar, más que investigación significativa" (2001:23).

En el mismo orden de ideas, Navarro (1999) señala que en base a los diagnósticos realizados, el postgrado se ha desarrollado a imagen y semejanza del pregrado reproduciendo sus fallas y deficiencias, y su contribución al desarrollo científico nacional no ha sido tan significativa, lo cual evidencia su baja pertinencia e impacto social. Así mismo, considera que está caracterizado por una alta deserción, con alta proporción de trabajos de grado no terminados y el predominio de una pedagogía tradicional, centrada en el escolaridad, en las clases teóricas y en las relaciones verticales profesor-alumno.

A pesar de esto, en Venezuela las universidades autónomas han sido pioneras de la educación de postgrado en cada una de las regiones geográficas donde se encuentran ubicadas. Recientemente esta actividad se ha extendido a las instituciones privadas y algunos centros de investigación.

Un referente histórico: El postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ

Estas reflexiones surgen de un estudio que se efectuó con la colaboración de estudiantes que cursaron los estudios de pregrado y postgrado en la Universidad del Zulia, la cual desde su fundación, que se remonta al año 1893, se ha convertido en la máxima casa de estudios de la región occidental del país. Dentro de su estructura organizacional, es el Vicerrectorado Académico el encargado de administrar y organizar la educación de postgrado, a través del Consejo Central de Estudios para Graduados y de cada una de las Divisiones de las respectivas Facultades.

Esta Universidad establece teóricamente en su Reglamento de Estudios para Graduados, que dichos estudios tienen como objetivo fundamental:

Ampliar, perfeccionar y actualizar la formación Científico-Académica de los egresados universitarios y en especial del personal docente y de investigación de la Universidad del Zulia y de otras instituciones de Educación Superior, mediante la adquisición, análisis, evaluación, creación y adaptación de nuevos conocimientos científicos, para aplicarlos a la realidad nacional e internacional (1998:1).

Es evidente que el acento está puesto en la formación científico-académica la cual queda establecida

como fin último. Seguidamente se revela el proceso de investigación científica como medio fundamental para lograr dicha formación y generar conocimientos novedosos.

En otro de sus objetivos también señala como prioridad: "Formar investigadores en las diversas áreas de la ciencia y la tecnología", expresando de nuevo la orientación hacia lo científico: formar investigadores que generen productos científicos. De esta forma, la institución deja claramente definido que en este nivel de estudio la investigación funge como fundamento teórico-práctico de la formación.

De igual modo, en un nivel más concreto, la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, se ha planteado como reto dar respuesta a dichas exigencias. Fundamentalmente esta Facultad, se dedica a la formación de profesionales de más alto nivel en el área humanística, la formación de los docentes que demandan los diferentes niveles del sistema educativo y el desarrollo de la investigación con el fin de generar conocimiento, formar investigadores y dar respuestas pertinentes a la problemática regional y nacional.

Según refiere Chela-Flores (1984), los cursos de postgrado en esta Facultad se comienzan a organizar e implementar en 1972, con el propósito de capacitar docentes en educación superior, pero fueron ligeramente suspendidos por proble-

mas administrativos. A partir de 1979 la División reinicia sus actividades y entra en una nueva fase de estímulo, implementando 4 programas para la obtención del Magíster. Estos surgieron como respuesta a las necesidades de dar formación de postgrado al personal docente y de investigación de la Facultad y de otras instituciones de educación superior, así como también, a los egresados que laboran en la educación media, a fin de elevar la calidad de la educación y ofrecer soluciones a los problemas regionales y nacionales.

Actualmente, la división ofrece 18 programas, lo cual evidencia un notable crecimiento de orden cuantitativo, no obstante aunque en sus documentos oficiales se mantenga que su más alto propósito sea formación de investigadores, el 70% de deserción que develó la investigación de Marcano (1995) son cifras alarmantes que ponen en evidencia problemas de calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación.

Estudiantes egresados de la institución, con una visión crítica y una mirada reflexiva, consideramos que desde el mismo diseño curricular y la gerencia de los mismos, se pueden estar generando algunas condiciones que favorecen el predominio de una cultura investigativa tradicional que afectan notablemente la experiencia de aprendizaje de los participantes, la productivi-

dad científica, la calidad de formación de los egresados y la pertinencia social del currículo. Sobre la base de esta premisa, se formulan los siguientes enigmas que se hacen necesarios estudiar.

Algunos incisos acerca del aprendizaje de la investigación

Comprender de una manera holística este problema implica que es necesario indagar en relación a: cómo es la experiencia de aprendizaje de la investigación, vivida por los estudiantes en los postgrados, qué significados sobre la investigación construyen los estudiantes desde su experiencia, cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes en el aprendizaje de la investigación, qué acciones desarrollan los estudiantes para superar las dificultades, entre otros.

Desde estas necesidades de investigación, del presente trabajo se obtienen conclusiones preliminares estas son: desde el punto de vista académico, es idóneo reflexionar sobre el modelo de enseñanza de la investigación implementado en la actualidad Pajares (2003), el cual generalmente no trasciende el dictado de conceptos metodológicos, difíciles de concretar en la práctica por parte de los estudiantes y se encuentra apegado a prácticas tradicionales que desmotivan al participante involucrado en este proceso de enseñanza-aprendizaje lo que indica que no

es suficiente con dictar seminarios de tesis. Hay que mejorar o cambiar dicho modelo para que los estudiantes desarrollen las competencias que el proceso de investigación supone como por ejemplo, las competencias de informática, de escritura, de lectura y de investigación propiamente dicha, y en consecuencia elaboren y presenten mejores trabajos de investigación motivados por el hecho y la acción de investigar.

También deberían atenderse los estudiantes desde el punto de visto socioemocional a los fines de enseñar metodologías de distribución del tiempo, elevación de la motivación, técnicas de eliminación de cansancio mental y corporal, entre otros.

Desde el punto de vista social, es necesario reflexionar acerca de este cambio en la enseñanza de la investigación la Universidad para saldar la deuda histórica que tienen estas con la sociedad y que así contribuyan con la resolución de los problemas que afectan a las distintas comunidades.

La comunidad, como recurrente objeto de múltiples investigaciones realizadas desde la universidad, exige que su participación le genere beneficios a corto, mediano y largo plazo. Los resultados de las investigaciones deben trascender los anaqueles de las bibliotecas, las gavetas de los escritorios; sus propósitos deben ir más allá de ascenso, la titulación, la calificación o la promoción.

En cambio, se debe procurar, como lo establece la Ley de Universidades (1985), colaborar con el esclarecimiento de los problemas nacionales y atender a las necesidades del medio donde cada universidad funcione concretando la Ley del Servicio Comunitario (2005).

Desde el punto de vista práctico, es menester repensar el proceso de gestión de conocimiento en las instituciones educativas, proporcionando herramientas que ayuden a resolver los problemas disciplinares y gerenciales de la educación, dirigiendo la misma a un proceso de calidad y eficiencia. El hecho de develar los obstáculos que se le presentan a los que les toca la práctica de investigar, contribuirá a la reestructuración curricular universitaria, la cual debe estar enfocada a la formación conceptual, procesal y actitudinal de estas prácticas.

Desde la perspectiva teórico-metodológica es necesario revisar tanto los procedimientos como los conceptos y categorías emergentes durante el proceso. El tratamiento hermenéutico dado al discurso emitido por los informantes bajo el método fenomenológico, orientado al abordaje de la realidad intersubjetiva, incentivará y promoverá nuevas maneras de hacer investigación a partir del marco de referencia interno del individuo.

Esta forma de investigar ayuda a construir elementos cognitivos altamente articulados en función del

análisis operativo de los hechos involucrados y los significados que los aprendices construyen desde la experiencia vivida.

Finalmente, aclarar estos obstáculos revelados por los informantes para producir textos académicos y socializarlos permitirá realizar exitosamente trabajos de investigación, lo cual representa una de las principales causas de deserción o atraso en la obtención de grado en la Universidad, tanto pregrado como postgrado.

Todo lo antes expuesto anteriormente nos abre la posibilidad de crear un teoría emergente, que tenga como propósito presentar algunas consideraciones para fortalecer la enseñanza, el desarrollo de la investigación y la tutoría en el ámbito universitario. Dicha teoría habrá de servir de base para crear estructuras debidamente articuladas y mutuamente relacionadas con impacto en el sector productivo de la región.

Referencias bibliográficas

- ASAMBLEA NACIONAL DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2005). *Ley del servicio comunitario*.
- ARREDONDO *et al.* (1989). *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*. Cuadernos del CESU, núm. 13, UNAM, México.
- BACHELARD, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- CONGRESO NACIONAL DE VENEZUELA (1985). *Ley de Universidades*.
- CHELA-FLORES, Godsuno (1984). *Hacia una Política Nacional del Postgrado*. Editorial de la Universidad del Zulia. Maracaibo.
- DRUCKER, Peter (1994). *La sociedad postcapitalista*. Editorial Norma, Bogotá.
- GOROSTIAGA, X. (2000). *Hacia una perspectiva participativa. Esquema metodológico*. En: Memorias, Seminario Nacional de Educación Avanzada, Postgrado y Educación Continua. Editorial Producciones Karol, Mérida.
- HURTADO, I. y TORO, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Clementes Editores, Valencia, Venezuela.
- INCIARTE, A. (2000). *Currículo del Postgrado*. Documento. Universidad del Zulia. Venezuela.
- INCIARTE, A. (2002). *Gerenciar el cambio en la formación de postgrado en Venezuela*. Material mimeografiado. LUZ, Maracaibo.
- NAVARRO, Héctor (1999). *Memorias. Seminario Nacional de Educación Avanzada, Postgrado y Educación Continua*. Editorial Producciones Carol. Mérida.
- MARCANO, N. (1995). *Un estudio sobre las causas por las cuales los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación no ha-*

- cen la tesis de grado. Revista Encuentro Educativo. Volumen 2, N° 2. Centro de Documentación e Investigación Pedagógica. LUZ, Maracaibo, Venezuela.
- MORENO, J. (2001). Conferencia: La sociedad del conocimiento y el postgrado. En: *Memorias, Seminario Nacional de Educación Avanzada, Postgrado y Educación Continua*. Editorial Producciones Karol, Mérida.
- MORENO, M. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, Jalisco, México.
- MORLES, V. (1991). *La educación de postgrado en el mundo*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. UCV, Caracas.
- MORLES, V. y J.A. PARRA. (1993). *La educación de postgrado y su bibliografía*, Fondo Editorial. De Humanidades, U.C.V. Caracas.
- MORLES, V. (2005). *Educación de Postgrado o Educación Avanzada en Venezuela: ¿Para Qué?*. Revista de Investigación y Postgrado. Vol. 2, No. 2, Año 2005. Pp. 35-65.
- PADRÓN, J. (1998) *Organización- Gerencia de Investigaciones y Estructuras Organizativas*, en *Universitas 2000*, Vol 18. N° 3-4, 109-132.
- PAJARES F., Margarita (2003). *Programa de enseñanza en investigación científica con el apoyo de las tecnologías de la información (TICS) en Universidades peruanas*.
- PEÑALOZA, A. (1996). *El problema del trabajo de grado en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Santa María*. Revista Investigación y Postgrado, vol. 11, N° 1. UPEL, Caracas, Venezuela.
- PICÓN, G. (1994). *El Proceso de Convertirse en Universidad*. Caracas: UPEL-UNESR.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.R y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- SALINAS, Jesús. (2012). *La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizajes futuros*. Revista de Educación Distancia n 32. [Http://www.um.es /ead /red/32](http://www.um.es /ead /red/32).
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. (1998). *Reglamento de Estudios para Graduados*. Gaceta Universitaria Volumen I. Enero-Marzo 1998, Deposito Legal pp. 760405.
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. (1999). *Plan de Desarrollo de la División de Estudios Para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación*. Maracaibo. (Material mimeografiado).
- WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (1998). *La Trastienda de la Investigación*. Editorial de Belgrano. Argentina.