

Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas

Alicia Inciarte González
Universidad de la Costa-Colombia
ainciart1@cuc.edu.co

Hermelinda Camacho
Universidad del Zulia-Venezuela
hermelindacamacho@gmail.com

Darcy Casilla Matheus
Universidad del Zulia-Venezuela
darcycas@hotmail.com

Resumen

Presenta una experiencia sobre el desarrollo de competencias investigativas docentes, en el marco de un proceso de indagación-construcción colaborativa, interdisciplinaria e interinstitucional. Buscó sistematizar la experiencia de formación en competencias docente investigativas y caracterizar los elementos que generan compromisos investigativos integrados con la práctica educativa reflexiva y situada. Se sustentó en un modelo de desarrollo y evaluación de competencias académicas y en la metodología de Sistematización de Experiencias Educativas. Fue una investigación cualitativa, que recuperó la voz de los actores y llegó a construir significados que orientan la formación en investigación desde la acción docentes reflexiva y crítica.

Palabras clave: Competencias investigativas docentes, sistematización de experiencias educativas, formación docente reflexiva.

Systematization of training experiences in investigative teaching skills

Abstract

It presents an experience on the development of teaching research competences, within the framework of a collaborative, interdisciplinary and interinstitutional inquiry-building process. It sought to systematize the experience of training in investigative teaching competencies and to characterize the elements that generate investigative commitments integrated with reflective and situated educational practice. It was based on a model of development and evaluation of academic competences and the methodology of Systematization of Educational Experiences. It was a qualitative research, which recovered the voice of the actors and came to construct meanings that guide the formation in research from the action reflective and critical teachers.

Key words: Teaching research competences, systematization of educational experiences, reflective teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

A las instituciones formadoras de docentes se les plantea el desafío de realimentar sus proyectos de formación, en su sentido y significado, para establecer mecanismos organizacionales que promuevan una revisión permanente de las prácticas pedagógicas, vinculadas con las demandas actuales y futuras. Una manera de lograrlo es revisar, desarrollar y resignificar las competencias docentes que exhibe y propone, además de promover la indagación, reflexión y transformación en su misión y desempeño.

En este estudio se propone sistematizar la experiencia de formación en competencias docentes investigativas y caracterizar los elementos que generan compromisos investigativos integrados

con la práctica educativa reflexiva y situada; siguiendo el Modelo, desarrollo y evaluación de competencias académicas (GUZMÁN, MARÍN E INCIARTE, 2014) y las orientaciones teóricas y metodológicas de la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE), con aportes de GUIZO(1998); BARBOSA, BARBOSA Y RODRÍGUEZ (2015); JARA(2012), TORRES (1998).

En la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia se desarrollan seminarios de investigación como parte del pensum de formación de las distintas carreras de licenciatura en educación. En el ejercicio de la enseñanza de los seminarios surgen inquietudes que motivan a esta proposición de investigación. Asumimos que la formación docente lleva consigo un proceso complejo para el desarrollo y evaluación de competencias que le permitan vivir una práctica educativa con sentido crítico, comprometido y transformador de la condición humana.

Se consideró un conjunto de herramientas y el trabajo cooperativo y crítico de colegas investigadores que han acompañado los procesos de formación, han cuestionado lo que hacemos y han planteado el reto de repensarlos. En ese transitar se encuentran posiciones que compartimos y otras que se busca superar, por lo cual se aprovechan las interacciones y el diálogo intersubjetivo para diseñar y aplicar experiencias que enriquezcan las prácticas y la construcción de escenarios formativos desde lo pedagógico. Son en esencia caminos para materializar las competencias de investigación en una docencia reflexiva, en prácticas reales, cercanas, vividas y de transformación.

Para darle soporte a dicha experiencia, se realizó un proceso de formación de docentes en competencias investigativas, que permitió valorar cómo funcionan algunas prácticas de experiencias formativas con docentes de diferentes niveles educativos, y, a partir de sus valoraciones, se modificaron y reorientaron algunos aspectos y acciones. Se asumió como fundamento el concepto de formación permanente del profesorado, en el que “se trata de estar dispuestos a aprender durante toda la vida con la finalidad de conseguir un verdadero desarrollo profesional y una calidad de la docencia en general” (PINYA, 2008:4); es decir, formarse para mejorar e innovar su práctica.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Se transitó desde un modelo de docencia tradicional, a uno por competencias y se desarrollaron experiencias que atienden el cumplimiento de los principios de integralidad (formación integral de los participantes del proceso, docentes y alumnos) y el principio de integración (visión sistémica e interrelacionadas de los componentes, actores, historias, contextos, etc.). Bajo estos principios, la experiencia atiende el desarrollo de cuatro componentes: el *conceptual*, que aborda los fundamentos teóricos centrados en las competencias; el de *formación*, que se nutre de la pedagogía de la integración, la transposición didáctica y la teoría de las situaciones, cada uno parte del respeto a la singularidad de las interacciones contextuales que le dan sentido y significado a la tarea formativa; el de *evaluación*, orientado por los principios de la evaluación auténtica y de competencias; y el de *investigación*, concebido con parte estructural de la tarea educativa y constituido por tres etapas colaborativas: cosituacional, cooperacional y de coproducción.

En el tratamiento del componente investigativo, para el desarrollo de la docencia por competencias, se fijaron propósitos de comprensión y transformación de las prácticas educativas, donde se involucró a docentes y estudiantes como actores sociales, mediante el trabajo reflexivo y colaborativo. Esta última consideración orientó la articulación de los momentos de formación, intervención e investigación, que, llevadas al contacto con situaciones de docencia reales, fortaleció la premisa de que es necesario implicarse en los tres procesos de las experiencias vividas: el rol de estudiante, el de profesor-interventor y el de innovador-investigador.

La Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) fue la herramienta fundamental para llevar a cabo esta investigación, busca la recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas; al relacionar sistémica e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan tales prácticas (Jara, 2012). Esta SEE exige registros que impactan escenarios de práctica y que sean socializados. Es un camino que lleva a clarificar los vínculos entre vivencias, ejercicios y reflexiones que apuesten al

desarrollo de una conciencia crítica, reflexiva, estratégica y propositiva, para un aprendizaje democrático, transformador y orientador de otras prácticas.

La vivencia de los docentes en los proyectos de SEE contribuye al desarrollo de competencias de observación reflexiva de la práctica pedagógica, a velar por un clima de compromiso activo con encuentros dialógicos y críticos, con debates de posturas y consensos entre diversidad de saberes y propuestas transformadoras de acción conjunta, que constituyen formas de manifestación o desempeño de una *investigación y reflexión permanente sobre la práctica pedagógica*, competencia que proponemos para la formación docente, junto a las propuestas por Guzmán, MARÍN E INCIARTE (2014): Formación continua, transposición didáctica, diseño de la docencia, gestión de la progresión de las competencias, interacción pedagógica, comunicación educativa y valoración del logro de las competencias.

En concordancia con el centro de interés de este estudio, hemos revisado y analizado las tendencias resaltantes en la formación de investigadores y algunas categorías componentes de la competencia investigativa, en su sentido genérico; para tener una comprensión sobre los avances y aprendizajes vividos, así como una aproximación prospectiva de requerimientos que se le plantean al docente, concebido como investigador y responsable de transformar su propia práctica.

Se consultaron estudios que marcan la evolución de aplicaciones didácticas de la formación de investigadores, a partir de los adelantos y demandas de la innovación tecnológica. Se encontraron, consideraciones evolutivas sobre la aplicabilidad de la Epistemología en el terreno de la práctica académica y la promoción de la investigación (PADRÓN, 2007), este autor expone que estudiar la diversidad de enfoques, posturas e interpretaciones que se realizan en la producción de conocimiento no se agota con facilidad y, que por el contrario, respetar su diversidad servirá a la elección de caminos didácticos que se deciden probar, resignificar, hacer pertinente y proyectar la tarea de investigar.

También se develó que el desarrollo teórico-pedagógico de la formación de competencias investigativas ha surgido en las

instituciones de Educación Superior, donde se enfatiza como misión fundamental la producción de conocimientos, expresada en la investigación, innovación y transferencia tecnológica; como capital cognitivo al servicio del desarrollo humano y social sostenible. La búsqueda de un aprendizaje significativo de la ciencia, aunado con el desarrollo tecnológico de los procesos comunicacionales, y el desarrollo del ser emprendedor, con acento hacia lo prospectivo, hace de la formación en investigación en las universidades, un reto preponderante para cumplir con estándares de calidad en productos y servicios (RODRÍGUEZ, 2014).

Igualmente localizamos en GAYOL y otros (2010) que se han reformulado los *pensa* de estudio con un enfoque caracterizado por un énfasis integral (que requiere cualidades y saberes, así como habilidades, capacidades cognitivas, metacognitivas y comunicacionales, aptitudes, motivaciones y actitudes), y un énfasis vivencial (a investigar se aprende investigando), para cumplir con el desarrollo de competencias investigativas en profesionales pertinentes. Para ese énfasis integrador y por la necesidad de evaluar el desarrollo de las competencias, LANDAZÁBAL y otros (2010) señalan rasgos o cualidades inherentes al investigador, como saber, ser y hacer; las cuales se conjugan e integran en el proceso de formación en investigación y en un sistema de relaciones que nutren sus vínculos de acuerdo a la naturaleza de lo investigado y a la relación establecida con el objeto de investigación.

Otro énfasis en la formación investigativa, proviene de las distintas posturas epistemológicas que se observan en las secuencias operativas que se desarrollan para la aproximación al conocimiento científico (PADRÓN, 2007). El autor indica la existencia de tres posturas precognitivas diferentes, pero no excluyentes. La primera está orientada a la percepción sensorial, donde prevalece el uso del poder de los sentidos y de las cosas observables. La segunda postura está centrada en los contenidos de conciencia, en la subjetividad y en el uso del poder de la intuición, caracterizada por secuencias operativas de reflexión libre, en un plano filosófico no analítico. La tercera está fundada en los mecanismos de entendimiento colectivo, en los aparatos de vinculación con otros sujetos y en el uso del poder del

razonamiento y la argumentación, enfatiza en la ‘metateoría’ y como ciencia fáctica obligada a explicar, mediante teorías contrastables, los procesos del conocimiento científico.

El estudio de estos diferentes énfasis es la clave para comprender las variaciones en la formación de competencias investigativas y sus posibilidades para aplicarlas en la interpretación de secuencias operativas de enseñanza asociadas a contextos predominantes de la cotidianidad y de la visión que se asuma.

Toda teoría está sustentada en una racionalidad que implica una concepción ontológica y su respectiva concepción epistemológica, por lo que percibe determinadas formas y contenidos de lo real, distinto de lo percibido por otras. Lo percibido implica una manera determinada de construir conocimiento, producto de la forma cómo abordemos la realidad y nos acerquemos a ella para descubrirla y conocerla, pues la realidad es algo que nos viene dado, es lo que existe, es el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona (PÉREZ SERRANO, 2004).

DE LA CUESTA (2004) dice que lo central en la formación de investigadores está en ser investigadores, en tener una disposición positiva para generar conocimiento que responde a creencias, actitudes, informaciones, valores, habilidades, competencias que debe desarrollar el sujeto y el colectivo. Expresa que los docentes-investigadores han de reflexionar sobre cuáles son sus conceptos, intereses y presuposiciones relativas a la naturaleza del conocimiento, de la realidad, de la participación humana en el mundo social y la metodología a seguir.

Cuando relacionamos la posición de DE LA CUESTA (2004) con la experiencia en la práctica educativa de investigación, encontramos que con la realización de los talleres de Sistematización de Experiencias y con las dinámicas de diálogos que se plantean en los Proyectos Formativos, nos estamos adentrando en la formación en investigación a través de la reflexión de la práctica docente y de la acción investigativa contextualizada, Le damos significado social a la educación y a nuestro desempeño docente; nutrimos, transformamos y enriquecemos todo aquello que ocurre en ella.

En los planteamientos de la *Pedagogía de la Integración* (ROEGIERS, 2010) *estudiamos* la integración de conocimientos (saberes) con el saber-hacer, para utilizarlos de forma concreta en situaciones de la vida cotidiana, y para transferir los aprendizajes del contexto escolar al contexto cotidiano, lo que hace indispensable pasar de la teoría a la práctica. Se les presentan a los estudiantes situaciones complejas, llamadas por GUZMÁN Y MARÍN (2013) “situaciones de integración”; y se les orienta a que ellos los resuelvan

La formación en competencias de investigación admite la utilización y puesta en cuestionamiento los conocimientos que tenemos, adquirir nuevas maneras de comprender la realidad educativa, ubicarse en situación activa, enfrentarse a las dificultades de la producción de conocimientos, acercarnos con mayor modestia a los problemas del conocimiento, y relativizar muchas de nuestras afirmaciones. Esto significa que en la formación en investigación podríamos hablar, como dice DENZIN Y LINCOLN (1994), de un “yo indagador”, puesto que es él quien construye su propia investigación y lo hace empleando la reflexividad, ideas que son argumentadas también por SUPOVITZ (2012), al plantear el liderazgo en la transformación que desarrolla el docente cuando cuestiona y se sitúa en su papel de investigador en la realidad en la que ejerce sus funciones.

Al ser reflexivo, se le concibe en relación íntima con el tema de investigación y con los informantes, y se involucra en su mundo social en el que ubica su práctica educativa, desde donde impulsa el debate académico, el diálogo de saberes, la reflexión, la perseverancia, el compromiso ético y el manejo de técnicas e instrumentos. Puesto que, como dice PRIETO Y DUQUE (2009), la formación es un proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas al diálogo reflexivo e igualitario, desde la transformación de los sujetos y la interacción de la comunidad de investigadores.

El diálogo igualitario entre todos los participantes posibilita la creación de sentido entre los integrantes, porque al sujeto conectarse con la realidad vivida, con los conocimientos escolares, y al poder manifestar las percepciones, sensaciones, emociones e

interpretaciones, la formación adquirida cobra sentido; debido a que los conocimientos ya no están estancados y descontextualizados o ,como dice SÁNCHEZ PUENTES (2001), no son bloques sin vida indiferentes entre si sino que conectan y sirven para entender los procesos que están desarrollándose, el contexto en la que vives las experiencias, y en donde, como declara MORENO (1987), cuestionamos los conocimientos que tenemos y comprendemos los escenarios en los cuales estamos inmersos.

El docente al formarse como investigador debe construir, deconstruir y reconstruir caminos para hacer lo que los científicos denominan ciencia, porque como expresa Jara (2009), éstos son procesos que están en permanente movimiento y que combinan conjuntos de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórica social para la obtención del conocimiento que sólo es viable cuando se aprehende el objeto del estudio para estudiarlo, comprenderlo, profundizarlo y luego socializar, dándole importancia al proceso experiencial vivido (CAMACHO; CASILLA Y FINOL DE FRANCO, 2008).

Otro de los apoyos teóricos es la *Transposición Didáctica*. VERRET (1975) dice que no se puede enseñar un objeto sin su correspondiente transformación en objeto de enseñanza, y que toda práctica de enseñanza de un objeto presupone la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza. De allí que, la transposición didáctica sea un mecanismo mediante el cual el docente toma y transforma el conocimiento para presentárselo a sus alumnos. Inferimos entonces, que ella es la clave para el desarrollo de las competencias docentes en la formación de investigadores en la práctica educativa, ya que, mediante el desarrollo de estrategias en los talleres del Proyecto Formativo, los docentes se acercaron a la lógica de la vida cotidiana, reflexionaron frente a las realidades de su saber sabio y de las prácticas en su quehacer educativo. CHEVALLARD (1985) plantea que un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar, sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza.

Con respecto a la teoría Sistematización de Experiencias Educativas (SEE), refuerza prácticas y aporta una nueva mirada al

proceso de Desarrollo y Evaluación de Competencias. BARBOSA, BARBOSA Y RODRÍGUEZ (2015) la conceptualizan como una estrategia investigativa que se expresa en la intervención reflexiva y constructiva de la práctica educativa en pleno dinamismo. Contiene acciones que se expresan en categorías como: observación y seguimiento, exploración y descripción, revisión y análisis documental. A diferencia de GHISO (1998), para quien la SEE es un esfuerzo consciente por capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, y teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido.

Finalmente, se estudiaron las competencias de indagación como parte del perfil del docente-investigador que, según CASILLA, CAMACHO, INCIARTE (2015) son:

1. Desarrolla procesos de cuestionamiento, indagación, reflexión construcción permanente sobre su acción pedagógica, al considerar el contexto didáctico como escenario por excelencia para la superación de los problemas que viven.
2. Hace de la acción pedagógica su objeto de transformación, a partir de los significados construidos en la acción y del compromiso por repensarlo permanentemente.
3. Argumenta los procesos pedagógicos a través de la observación, descripción, análisis, generación de preguntas sobre su acción y la búsqueda de los significados que puedan generar una respuesta.
4. Está abierto a nuevas ideas, razona y reflexiona cada significado.
5. Ejercita conscientemente los procesos implícitos en el acto de indagar, reconociendo sus aportes, sus obstáculos y beneficios para la consecución de una intención que se clarifica y se valora.
6. Contextualiza y busca el sentido a su realidad próxima y posible para anticipar y prever situaciones.
7. Sistematiza y socializa los procesos de indagación-reflexión que vive en su acción pedagógica.

3. METODOLOGÍA

Se desarrolló un proceso de investigación cualitativa, crítica y colaborativa, andamio cognitivo, diseñado para la formación en investigaciones educativas. El grupo de participantes-docentes, fueron 25 estudiantes de las diferentes Maestrías en Educación de la Universidad del Zulia, en Maracaibo-Venezuela. Se aplicó un **proyecto formativo** y se les planteó las intenciones formativas siguientes (CAMACHO, CASILLA E INCIARTE, 2015): detecta situaciones problemáticas que requieran de investigación y plantea, de forma argumentada y coherente, su problema de investigación, interrogantes, objetivos, árbol del problema, mapa topográfico y justificación.

Estas intenciones formativas guiaron las secuencias didácticas y para ello se diseñó el **dispositivo de formación**, iniciado por la situación problema como motivadora de un proceso de construcción por parte del estudiante. Se utilizaron estrategias cooperativas, reflexivas, contextualizadas y el cuaderno de campo de los participantes y de las investigadoras. Dos elementos claves de este dispositivo fueron las evidencias de desempeño y los recursos de apoyo. También se diseñó un **dispositivo de evaluación**, inspirado en la propuesta de evaluación auténtica y/o situada (AHUMADA, 2005; DÍAZ, 2006; DÍAZ Y BARROSO, 2014), dirigido a las evidencias de desempeño. Las estrategias de evaluación fueron de auto y co-evaluación, el registro de la evaluación fue el cuaderno de campo, la rúbrica, el portafolio, la grabación de videos, la discusión grupal y la propuesta o enunciado de la idea de investigación.

Los instrumentos de registros y técnicas de análisis fueron cuaderno de campo, grabación en video y fotografías de cada sesión de actividades y grupos de discusión. También se definieron los ejes de sistematización (procesos vividos, factores que lo impulsan, relaciones entre el objeto de investigación y la experiencia personal del investigador, sentido de la investigación, procesos de diálogo, reflexiones y aprendizajes), con sus respectivas propiedades guías para el análisis. (CAMACHO, INCIARTE, CASILLA, 2017). Los hallazgos se organizaron en redes de conceptos, lo que permitió reorganizar los ejes de sistematización y representar los significados relevantes de los protagonistas-actores de la

experiencia. Las fases de trabajo se organizaron siguiendo las orientaciones de la SEE (JARA, 2012).

4. ANÁLISIS

A partir de la experiencia vivida, se presentan los hallazgos que fueron organizados en redes conceptuales, relaciones, explicaciones, reflexiones, asociaciones con experiencias previas, valoraciones, construcciones o tareas demandadas por el dispositivo de formación.

Conceptos y significados construidos en el desarrollo de la experiencia:

La **idea de investigación** es el tema fundamental que se desarrolló como experiencia de aprendizaje y se le atribuyeron significados asociados como: "una *inquietud* que surge ante lo desconocido, ante la búsqueda de lo novedoso, y se construye de manera muy progresiva". Asimismo, es "una *curiosidad* que surge de hechos, sucesos, oportunidades, necesidades o problemas que se viven". Es "una idea vaga o una *confusión*, que está asociada a motivaciones, a historias vividas, intereses, objetivos, a problemas y a experiencias de investigación, sean adversos o similares". También es "un problema o *situación que impulsa a indagar* y a leer, a descubrir, razonar y a buscar explicaciones sobre procesos de investigación".

De estas construcciones, queda claro que, para los participantes, la acción de definir el tema de investigación trae consigo un involucramiento de factores emocionales, percepciones y afectos relacionados con hechos vividos. Está asociada a impulsos que generan y motivan la búsqueda, y a una idea anticipada de cambios que se avizoran como importantes o necesarios en el ámbito educativo. En nuestra experiencia, las construcciones fueron más asociadas con la experiencia de vida.

La idea impulsora de la investigación va de la mano con **la pregunta** que es la manera de concretar la búsqueda que se quiere hacer. Con su formulación, los participantes se hicieron conscientes de *qué, cómo, cuándo, dónde surge, por qué, cómo y a dónde* va la idea de investigación. Hecho que se resume en los siguientes testimonios: "*La lectura, la reflexión compartida y el*

cuestionamiento hacen que se potencie y transforme la idea de investigación que uno tiene”, “A partir de la pregunta se ajusta la idea de investigación, se clarifica la intención de lo que se busca, se orientan los diferentes caminos a seguir y se tiene idea de los resultados esperados”. De esta experiencia, se infiere que los docentes, en el desarrollo de su competencia investigativa, muestran interés especial en los procesos requeridos para el desarrollo de la indagación, en cada una de sus fases, lo que constituye un factor motivacional para concretar en una pregunta la idea que impulsa la investigación.

La **contextualización** es otra categoría abordada por los participantes quienes señalan que al delimitar y cualificar el objeto que ocupa al investigador, se busca diferenciarlo y abstraerlo del espacio docente en el cual se encuentra, para estudiarlo, comprenderlo a profundidad, y explicar sus relaciones con ese contexto. Esta categoría enmarca todos aquellos factores vinculados con la naturaleza del interés de investigación y con la rigurosidad de los procesos. Las construcciones que emergieron de la experiencia de los actores, están referidas al espacio en el cual observan la necesidad de investigar. Al identificarlo, manifiestan la experiencia de vivencias que han tenido al respecto, sus intereses, valores, cultura, sentimientos involucrados en la descripción y en las cualidades de los escenarios relacionados.

La **sistematización de experiencias educativas**, en la experiencia de formación, se manejaron dos escenarios: uno es el registro de los actores en su proceso de formación, desde su rol como aprendiz que describe sus percepciones, hallazgos, enuncia interrogantes o críticas, diseña gráficos mapas que construyen y/o anticipan posibles aplicaciones de lo que aprende; y por otro lado, todo el registro que cada una de las facilitadoras realizó en sus apuntes, del cuaderno de campo, los videos y las foto, con lo cual se contrastaron las metas previstas en la formación.

Un hallazgo importante de ambos grupos fue que el acto de registrar implica re-crear lo vivido para reflexionarlo. Esta tarea a su vez se convierte en una fuente de motivación muy clara porque hay que reconstruir y valorar lo vivido, estar pendiente de lo que ocurre, concientizarlo y asumir responsablemente su aporte a la tarea emprendida. Con el lema: *“vive, observa, analiza y escribe”*,

se desempeñaron una serie de roles que le hacían corresponsables del éxito del aprendizaje como docentes que hacen de la investigación un camino a la calidad de la tarea. Hallazgo que demuestra las posibilidades de transformación de las competencias del educador que agrega a su desempeño un compromiso con el valor de calidad, ejerciendo la investigación y contrastación de sus experiencias.

Otra categoría conceptual trabajada fue la **experiencia**. De ella los participantes expresaron: “vivirla”, “observarla”, “registrarla”, “analizarla”, “proyectarla”, “transformarla”, “fortalecerla”, “encontrarle sentido a la idea de investigación para pensar sentir y transformar la actuación”, “desarrollar pertenencia e identidad con la función docente que se vive”, “generar confianza de participar en proyectos que son discutidos entre varios “y” para aprender de quienes visibilizan sus procesos y cuentan a otros la experiencia vivida”. Estos enunciados permiten deducir que los participantes al definir la categoría la asocian con el encuentro de aprendizaje, el espacio diseñado y vivido como parte del taller de formación, el cual fue valorado favorablemente para generar aprendizajes.

También dijeron que “*La experiencia es para hacernos conscientes de la relación de nuestro interés de investigación con el sistema de relaciones de donde surge o nos motiva a investigar, analizar, o explicar*”. Esta posición alude al escenario donde interactúa el hecho investigado, al sistema de relaciones que hay que develar y al desarrollo de competencias para lograrlo. Aquí, debe considerarse la relación entre “*hecho vivido–argumento–reflexión–transformación*”.

Con respecto a la categoría **afectividad**, los participantes manifiestan: “*En la primera fase de la investigación, cuando se va a construir la idea impulsora, hay que considerar la motivación, la necesidad y curiosidad, el interés, los objetivos, y la experiencia del investigador*”. Se debe comenzar desde lo vivido, lo que observamos y la mirada y percepción que tengamos del objeto de estudio, ya que el primer acto de investigación es un involucramiento emocional, un lazo de afecto y de interés, después viene el diálogo con los autores y con las fuentes primarias para conocer, aprehender o saber más sobre el tema.

Otro significado ligado a factores afectivos se recoge en las afirmaciones: *“Me gusto cómo en el encuentro se manifestó la paciencia, el saber entender al otro, el ser perseverante, elementos que aprendí también de la película The Potter, los cuales son aplicables para el provecho y éxito en el quehacer investigativo”, “Es esencial vivir, observar, narrar, analizar, compartir e interpretar la experiencia y permanecer unido como compañeros de la actividad”*

La experiencia de definición de la idea impulsora requiere para los docentes vivir la esperanza de lo que puede hacer para cambiar la tarea educativa, validando sus inquietudes y confusiones, así como, defender sus logros y reconocer sus debilidades con otros compañeros. El registro de toda la experiencia condujo a interpretar la clara identidad de los participantes durante el encuentro en el cual proponían acciones y estrategias, al tiempo que evidenciaban los resultados de aprendizaje en la definición de los temas de investigación que están emprendiendo.

Con respecto a las orientaciones didácticas necesarias y pertinentes para desarrollar competencias investigativas en los docentes, y los procesos didácticos vividos y diseñados en la enseñanza – aprendizaje de docentes en la investigación, surgen algunas líneas de acción orientadoras del quehacer didáctico:

1. La metacognición es un ejercicio necesario porque la construcción de una experiencia agradable y socializada del interés de investigación constituye una motivación y un esfuerzo con sentido, cuyo proceso se hace consciente, se expone y se razona.
2. El aprendizaje de la investigación conduce a facilitar experiencias formativas a los docentes y aprender con significado porque conduce a resolver problemas, delimitándolos, desaprendiendo y razonando sobre ellos.
3. El diálogo reflexivo y crítico es una estrategia fundamental en las competencias investigativas porque la vivencia del intercambio de saberes, en un clima de respeto, armonía y aceptación, nutre la formación del ser investigador al descubrir

el engranaje conceptual y metodológico que sólo posiblemente no lograría ver.

4. La sistematización de experiencias es una vivencia que requiere de la observación y el registro organizado de la experiencia educativa. Su cuestionamiento y reconstrucción le confieren responsabilidad y compromiso en las competencias de indagación y transformación permanente de la tarea educativa.

5. Un componente fundamental en el aprendizaje de la investigación es la comprensión del acto de aprender la correlación entre la idea o inquietud de investigación-la pregunta-la búsqueda.

La síntesis de todas estas orientaciones metodológicas apuesta a generar aprendizajes con sentido y transformación, que en la dinámica educativa hacen de la investigación un proceso creativo y necesario para la evolución, el desarrollo personal y social. Se inspiran en Sánchez Puentes (1991), cuando afirma que, en la experiencia y el quehacer práctico, el devenir cultural e histórico, las situaciones problema, los fundamentos teóricos trabajados y los resultados recogidos y socializados, aunados a la intervención consciente de los actores involucrados, son el camino más productivo y comprometido con la sostenibilidad de los logros que se pretenden alcanzar.

En cuanto a las competencias que debemos desarrollar para apostar al aprendizaje significativo de la investigación, se develó como significativo que el abordaje y definición de orientaciones didácticas necesarias en el acto investigativo requiere ejercitar en los educadores en formación las competencias de experiencias vinculadas a la observación, la comprensión, el análisis, la producción de ideas, la flexibilidad, el desarrollo de organización e integración de conocimientos y tecnologías sobre el interés de investigación; además del involucramiento en situaciones que les permitan comprender los componentes empíricos, teóricos y metodológicos relacionados con los hechos de investigación.

La búsqueda del aporte y la reflexión de los hallazgos de este trabajo nos ha conducido a enfatizar la relación inseparable entre el hecho educativo y la investigación, por lo que el desarrollo de las competencias de indagación del docente que plantea un cambio

conceptual de la investigación, asumiendo, un proceso de producción de conocimiento que integra lo individual a lo colectivo-organizacional, sistemático, socializado y comprometido con el desarrollo científico y social de la ciencia y con la mejora de las condiciones de vida de los seres humanos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez interpretada la información se presentan algunas ideas de cierre, en función de los objetivos del trabajo. El diseño de situaciones de aprendizaje del ser docente-investigador está vinculado a sentimientos, cuestionamientos, reflexiones, visualizaciones, ocurrencias que surgen de su práctica educativa en plena dinámica. El ejercicio de contextualización, abordado por los docentes les invita a delimitar y cualificar el objeto que le ocupa como investigador, para diferenciarlo y abstraerlo del espacio docente en el cual se encuentra, estudiarlo y comprenderlo a profundidad, hasta explicarlo en sus relaciones con ese contexto. En ella se manifiesta, todos aquellos factores vinculados con la naturaleza del interés de investigación o con la rigurosidad de sus procesos.

La formación en investigación educativa describe factores que pueden referirse a la identificación del área o campo empírico de estudio, en el cual ocurren los hechos y que son necesarios conceptualizar, organizar y hacer mapas que develen relaciones entre los conceptos de las disciplinas científicas, los niveles macro, meso o micro a que pertenecen; o bien pueden representar a escenarios sociales, políticos, históricos, económicos, culturales, educativos y organizacionales.

El ejercicio de sistematizar la experiencia educativa le aporta a la formación en el desempeño del ser investigador, registrar y recrear lo vivido para reflexionarlo, reconstruir y valorarlo, estar pendiente de lo que ocurre, concientizarlo y asumirlo responsablemente. Los actores se hacen corresponsables del éxito del aprendizaje y están conscientes de la construcción de un camino hacia la calidad de la tarea asumida.

Los hallazgos permiten puntualizar algunos aspectos claves para la formación docente:

1. Los descubrimientos de conocimientos teóricos que emergen desde los nuevos significados para los actores de las comunidades de práctica educativa determinan oportunidades de transformación e indagación de la tarea.
2. Los compromisos investigativos integrados con la práctica educativa reflexiva, crítica y situada son fuente de construcción metodológica para aportar caminos en la formación de competencias docentes.
3. Las prácticas para generar aprendizajes y desarrollo de competencias docentes desde la intervención reflexiva de los actores apuntan al compromiso con la construcción de escenarios futuros.
4. La reconstrucción de la práctica educativa conduce a fortalecer el ser investigador.
5. Una discusión teórico-metodológica sobre el hacer pedagógico es un desafío de construcción e innovación permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHUMADA, Pedro. 2005. Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. **Revista Perspectiva Educacional**, Formación de Profesores, N° 47, pp. 11-24. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar (Chile).
- BARBOSA, Jorge, BARBOSA, Juan, RODRÍGUEZ, Margarita. 2015. Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. **Revista Perfiles Educativos**. Vol. 130 XXXVII, No. 149, pp. 130-149. IISUE-UNAM. Bucaramanga (Colombia)
- CAMACHO, Hermelinda; CASILLA, Darcy y FINOL, Mineira. 2008. Indagación: Una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. **Revista Laurus**. Vol. 14, N°. 26, enero-abril, 2008, pp. 284-306 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas (Venezuela).
- CASILLA, Darcy, CAMACHO, Hermelinda e INCIARTE, Alicia.

2015. Reflexión e Investigación en la práctica curricular. Validación de una experiencia de formación por competencias. En Marín, R., Guzmán, I. Inciarte, A. y Cortez, E. **Intervenir e Investigar en el aula. Experiencia de Formación de Profesores.** pp. 93-110. Editorial Alfagrama (Argentina).
- CHEVALLARD, Yves. 1985. **La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné.** La Pensée Sauvage. Paris (Francia).
- CRISSIEN, Eduardo y RODRIGUEZ, Nora. 2014. Impacto laboral y competencias de los graduados de contaduría pública en la CUL. Universidad de la Costa. Barranquilla (Colombia). Disponible en: <http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/260/IMPACTO%20LABORAL%20%20Y%20COMPETENCIAS%20%20DE%20%20LOS%20%20GRADUADOS%20.pdf?sequence=1>. Consultado el 14.03.17.
- DE LA CUESTA, Carmen. 2004. Formación para la práctica de la investigación cualitativa: algo más que recortar programas. **Revista Enfermería Clínica** 2004; N°14(2), pp. 11-6. (España).
- DENZIN Norman & LINCOLN, Yvonna.1994. **Handbook of qualitative research.** Sage Publications (England).
- DÍAZ, Frida. 2006. La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. **Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida** (cap. 5, pp. 125-163). México: McGraw Hill. (México).
- DÍAZ, Frida y BARROSO, Ramsés. 2014. Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. **Revista Perspectiva Educativa.** Enero 2014, Vol. 53(1), pp. 36-56. Formación de Profesores. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica. (Chile).
- GAYOL María, MONTENEGRO, Silvana, TARRÉS, María, D´OCTAVIO, Alberto. 2008. **Competencias Investigativas.**

Su desarrollo en carreras del Área de la Salud. Disponible en:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/950/823>. Consultado el 13.05.17.

GHISO, Alfredo. 1998. **De la práctica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización.** Disponible en: <http://www.alboan.org/archivos/332.pdf> .Consultado el 20.01.17.

GUZMÁN, Isabel y MARÍN, Rigoberto. 2013. **Intervenir e investigar en el aula: un modelo para la formación por competencias.** Red para el desarrollo y evaluación de competencias académicas. México: Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua (México).

GUZMÁN Isabel, MARÍN, Rigoberto e INCIARTE, Alicia. 2014. **Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias.** Ediciones Astrodata. Maracaibo (Venezuela).

JARA, Óscar. 2009. La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. **Revista diálogo de saberes** N° 3 septiembre-diciembre / 2009 caracas. pp. 118-129. Caracas (Venezuela).

JARA, Oscar. 2012. Systematization of experiences, research and evaluation: three different approaches. The INTERNATIONAL JOURNAL for GLOBAL and DEVELOPMENT EDUCATION. Issue One (February 2012). Pp. 71.84. Disponible en: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02B-Jara-Ing1%C3%A9s2.pdf>. Consultado el 21.06.17.

LANDAZÁBAL, Diana; PINEDA Eliécer; PÁEZ, Dignora; TELLES, Freddy; ORTIZ, Fedra. 2010. Estado de arte de conceptos sobre investigación formativa y competencias de investigación. Red de Investigación: Visibilidad y gestión del conocimiento. **Revista de Investigaciones UNAD.** Volumen

- 9, Número 2, Octubre. pp. 137-152. Suplemento Memorias V Encuentro. (Colombia).
- MORENO, María. 1987. **Introducción a la metodología de la investigación educativa.** Editorial Progreso. (España)
- PADRÓN, José. 2007. **Tendencias epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI.** Versión escrita de la Conferencia en el III Congreso de Escuelas de Postgrado del Perú, 22-24 de Noviembre de 2006. Universidad Nacional de Cajamarca. Cajamarca, Perú
- PÉREZ SERRANO, Gloria. 2004. **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos.** La Muralla. Madrid (España).
- PINYA, Carmén. 2008. La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. IN. **Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa**, V. 1, n. 0, pp. 3-24. Disponible en: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/carne/index.html. Consultado el 12.11.16.
- PRIETO, Oscar, y DUQUE, Elena. 2009. El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. Universitat de Girona. **Revista Electrónica Teoría de la Educación.** Educación y Cultura en la Sociedad de la Información Vol. 10. N° 3.Pp. 6-30. Disponible en: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>. Consultado el 17.01.17.
- ROEGIERS, Xavier. 2010. **Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza.** Fondo de Cultura Económica. (México).
- SÁNCHEZ, Ricardo. 1991. Por una didáctica diferente de la investigación en la enseñanza media superior. **Cuadernos del CESU**, N°. 25, pp. 29-42. UNAM. (México).
- SÁNCHEZ, Ricardo. 2001. **Enseñar investigar. Una didáctica nueva en investigación en ciencias sociales y humanas.** Colección Educación Superior Contemporánea. (México).

- SUPOVITZ, Jonathan. 2012. In Search of Leading Indicators in Education. **Education policy analysis archives**. Volume 20 Number 19, July 10, 2012. Pp. 2-27. Arizona State University (USA). Disponible en <file:///C:/Users/ALICIA/Downloads/952-2887-1-PB.pdf>. Consultado el 21.08.17.
- TORRES, Alfonso. 1998. **La sistematización como investigación Interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica**. Ponencia en el seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.alboan.org/archivos/536.pdfv> . Consultado el 02.03.17.
- VERRET, Michel. 1975. **Le temps des études**. Honoré Champion. Paris (Francia).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 33, N° 82, 2017

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve