¿CÓMO FORMAR UN DOCENTE INVESTIGADOR?

Víctor Díaz Quero - UPEL-Venezuela - Vdq50@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo intenta responder la pregunta ¿Cómo formar un docente investigador? desde dos entidades de referencia: (a) Formación Docente y (b) Investigación. La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional. La formación docente debe orientarse hacia la formación de un docente-investigador. La investigación no es sólo un hecho metodológico, es un proceso de naturaleza compleja en el que interviene factores de muy variada naturaleza. Es un hecho social, cognitivo, discursivo, psicológico, organizacional (Padrón, 2002) y tiene muchas facetas adicionales al punto de vista epistemológico y esta relación docencia-investigación debe contribuir con el desarrollo de la sociedad y del país, pero no un desarrollo limitado a lo económico, sino con un fuerte impacto en lo social, cultural y ecológico

Palabras Claves: Formación docente, investigación, docente-investigador.

Introducción

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

Haré dos consideraciones, previas. La primera. No existen verdades absolutas. Las verdades son siempre provisionales. El conocimiento siempre está abierto a revisión pues consiste en conjeturas comprobables (Popper1994). Un ejemplo útil de esta afirmación es la teoría geocéntrica expuesta por Claudio Ptolomeo en El Almagesto (II a. C), donde los planetas giraban alrededor de la tierra lo cual fue una verdad compartida por la comunidad científica de ese momento, pero que luego fue sustituida (S. XVI d.C.), de manera absoluta por la teoría Heliocéntrica de Copérnico, en la cual los planetas, entre ellos la tierra, giraban alrededor del sol. Esta teoría fue el inicio de una revolución en la astronomía.

La segunda. Debemos saber pocas cosas pero saberlas bien. Muchas veces nos convertimos en un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad y creemos que sabemos lo que no sabemos. No se trata de ningún conflicto cognitivo; sino que es necesario admitir nuestra propia ignorancia y reencontrarnos con la sabia lección Socrática, pues, la sabiduría consiste en el conocimiento de nuestras limitaciones.

Vistas estas dos consideraciones explicaré como se puede formar un docente-investigador, tomando como referencia las unidades de investigación. Esta explicación la haré en dos partes. En la primera me voy a referir a como se puede estudiar la formación docente y en la segunda como formar un investigador.

Formación Docente

Existen diversas opciones para examinar los problemas de la formación docente; una de estas opciones es la expuesta por Andy Hargreaves (1998), quien lo hace desde cuatro ángulos. El primero visto como un problema individual y los desafíos de quienes entran en la docencia. El segundo el problema institucional de las instituciones de formación docentes, dificultades y demandas del contexto. El tercero es el desarrollo profesional; es decir, la formación permanente y el cuarto que cualquier cambio no funciona y que es necesario pensar sobre las estrategias y posiciones que se adoptan en relación con la agenda de la reforma educativa.

La formación docente también es reconocida como una actividad diferenciada caracterizada por su complejidad y un campo de conocimiento dinámico influenciado en sus diversos enfoques por los paradigmas de la psicología del aprendizaje (Martín y Cervi, 2006), entre ellos, proceso producto, pensamiento del profesor y profesional reflexivo.

En este proceso surgen muchas interrogantes por resolver ¿Puede la enseñanza abarcar todos los contenidos? ¿Qué hacemos con los nuevos conocimientos que van surgiendo de la dinámica social y del incremento del saber? ¿Organizarlos en nuevas disciplinas? ¿Elegir nuevas asignaturas para completar el curriculum? ¿Cómo sabemos las que serán relevantes socialmente al cabo de unos años? (Ballenilla, 1997).

Una nueva concepción y desarrollo de la formación docente advierte Pérez (1995), debe contribuir (a) posibilitar la ruptura con la concepción de la simple transmisión de saberes y repotenciar la idea del diálogo permanente como una manera de democratizar la enseñanza; (b) reflexionar sobre los distintos paradigmas que orientan el modo de producción del conocimiento; (c) plantear la formación con base en la investigación como plataforma de la educación permanente; y así el docente podrá estar motivado a la innovación de la enseñanza con el fin de obtener mejores resultados en el aprendizaje creativo; (d) debatir sobre objetos de investigación actuales que se desplieguen en el estudio

de su desarrollo histórico; (e) estudiar los objetos de investigación en sus conexiones con la totalidad, de esta manera las asignaturas no constituirían universos simbólicos separados; (f) procurar que el futuro docente en su contacto con la realidad escolar, el contacto con la realidad social como fundamento del saber pedagógico; y, (g) privilegiar la relación teoría-práctica como fundamento de un currículum con orientación epistemológica que permita una real lectura de la sociedad.

Este esquema, no se puede explicar de manera aislada, forma parte de un contexto, una historia y una tradición que el docente debe analizar e interpretar de acuerdo con un plan de formación personal y profesional, incorporar conocimientos y teorías, entre ellas su teoría personal, y las realidades académicas e investigativas que se desarrollan en los espacios institucionales.

Ahora bien, la formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva considero que la formación docente se revela en nosotros desde dos entidades: (a) la práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico (Díaz, 2006).

Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica es la actividad diaria que realizamos los docentes, en un contexto multirreferencial, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos (Díaz, 2006). Ahora bien, ¿Cómo está constituida esta práctica pedagógica? En su concepción, teórica y práctica, están los siguientes componentes (a) Los docentes, (b) el currículo, (c) la enseñanza (d) los alumnos y (e) el contexto.

De estos cinco componentes es importante destacar los docentes,

por la vinculación que tiene con el objeto de estudio. ¿Qué somos los docentes? Somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la persona tiene valores y convicciones, entonces, también las tendrás el docente. Por eso es necesario preguntarnos: ¿Cuáles son los valores y convicciones que sustentan nuestra actuación? ¿Acaso vivo desde el personaje que aparento ser o desde la persona que soy? ¿Qué es lo que orienta mi vida? ¿Tener más o ser más? Se trata de darle sentido a nuestras vidas, y así evitar quedarnos llenos de nada y vacíos de todo.

La práctica pedagógica, desde una perspectiva ontológica, es compleja y cuando reflexionamos entre el ser y el deber ser de la actuación del docente encontramos que nos corresponde orientar a nuestros alumnos, contribuir a resolver sus problemas, pero muchas veces se nos hace difícil resolver el problema de nuestros hijos y no logramos que progresen en sus estudios y en su vida personal y esta es una seria evidencia de nuestra realidad como formadores.

Otro componente importante es el currículo y en nuestras instituciones educativas coexisten tres versiones: (a) un currículo oficial, prescrito por las autoridades educativas, (b) un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y (c) un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores. Lo que indica que es una cosa es la que nos dice el programa que enseñemos; otra la que realmente enseñamos y otra distinta es la que aprenden los alumnos.

En relación con nuestros alumnos ¿Los tratamos con respeto? ¿Consideramos sus opiniones? ¿Leemos con interés sus trabajos? ¿Promovemos la solidaridad y la justicia entre ellos? ¿Intentamos aprender sus nombres y los valoramos como personas? Es importante destacar que el propósito de formar necesita una teoría pedagógica, pues, la pedagogía se fundamenta en la formación y este proceso debe tener como orientación al hombre, entonces, necesitamos una antropología y

una cosmovisión; es decir, una concepción del hombre que se quiere formar y un proyecto de la sociedad que queremos.

¿Cómo es el proceso de mediación que desarrollamos? ¿Cómo es la enseñanza? ¿Tenemos presente los aportes de la neurociencia? ¿Trabajamos con los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico? ¿Consideramos los procesos cognitivos básicos y superiores? ¿Promovemos la investigación? ¿Valoramos las iniciativas? O por el contrario a medida que avanza el tiempo nuestra mediación se hace repetitiva, cae en la rutina y, promueve el aprendizaje sin significación ni relevancia.

Todos elementos se desarrollan en un contexto multirreferencial constituido por una compleja red dinámica y cambiante. La realidad contextual ejerce su influencia en la vida institucional y en las demás esferas de la vida social y en esta realidad la cotidianidad es relevante, pues, se trata del mundo diario de intercambios, interacciones, simbolizaciones y significados en los cuales participamos consciente o inconcientemente los docentes y los alumnos.

Saber Pedagógico

Los docentes generamos teorías, como fundamento consciente o inconsciente de nuestra práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional. Este reconocimiento constituye un nuevo referente, desde el cual se replantea el problema de la formación permanente del docente, como opción de su desarrollo personal y profesional; genera, además, un proceso reflexivo importante que, desde una postura crítica en relación con sus actuaciones, inicia una búsqueda de fundamentos para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan sentido y con ese proceso contribuyan a producir teorías que fortalezcan su ejercicio docente.

El saber pedagógico como objeto de estudio, de acuerdo con los resultados de la arqueología realizada, ha sido escasamente estudiado en los escenarios educacionales del país; referencia útil porque permite plantear nuevas preguntas en la comunidad académica universitaria y presentar una interesante discusión en relación con la importancia que tiene este "*constructo*", especialmente en relación con los problemas de la formación docente.

El saber pedagógico se asume como una construcción del hombre conformada por un discurso, un objeto de conocimiento, un escenario y unas reglas de producción y demostración que le son propias (Gallego Badillo, 1997); en este caso, los requisitos básicos en la construcción del saber son: (a) discursividad, (b) reglas y (c) escenario, y considerar la categoría del tiempo y los contextos sociales e institucionales donde se produce la construcción de ese saber, todo lo cual habla de su complejidad.

También se asume el saber pedagógico como el resultado de una especie de balance reflexivo que ha acentuado la importancia de los diferentes paradigmas para el desarrollo de la ciencia de la educación y que abarca formas de saber tan diferentes como la política, la educación como formación, la ética, la técnica o la acción emancipadora (Wulf, 1999); esta noción se refiere al origen del saber en las prácticas de poder y en los niveles de discurso.

En este artículo se asume el saber pedagógico como los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001).

Esta definición propuesta contiene tres entidades básicas: (a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal, (b) afectiva, y (c), procesual. La entidad cognitiva está referida a las formas y/o

instancias desde las cuales se origina el saber, las cuales pueden ser, las formales; en este caso los estudios escolarizados o informales que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares: laborales, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias. Esta entidad cognitiva está asociada a los contextos desde los cuales se origina ese saber.

Su entidad afectiva está referida a sentimientos, afectos y valores. El docente se forma a partir de una persona que posee una antropología y una cosmovisión; es decir, una concepción del hombre y del mundo, y en esa concepción son elementos constitutivos sus componentes afectivos que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes; y demás personas vinculadas al proceso educativo.

La entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco. Es importante significar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios.

¿Cómo deber ser la formación docente?

¿Cómo es o deberá ser mi formación docente? Este es el debate entre el ser y el deber ser. Puedo responder esta pregunta desde dos planos. El primero referido a la formación académica recibida o que recibo en las universidades e instituciones de educación superior que concluye provisionalmente con el grado académico de pregrado y/o postgrado. El segundo plano está dado por la formación que se da en el ejercicio de la profesión docente y en la decisión que tomamos de desarrollar un plan personal.

La Universidad contribuye con un bajo porcentaje de los saberes y dominios que podemos auscultar en nuestra vida universitaria. Un importante porcentaje procede de las múltiples relaciones contextuales que se dan en la sociedad y en los últimos años por la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que se han convertido en una "escuela paralela" en nuestro proceso formativo.

En la mayoría de los casos se forma al docente solo para la enseñanza, ignorando la necesidad de desarrollar un pensamiento curricular que le permita analizar y reflexionar sobre las concepciones políticas, ideológicas, sociales y culturales que subyacen en el programa que administra. De la misma forma no se considera la investigación como base y como guía, de la formación docente porque se cree que está reservada a los expertos, lo cual constituye un serio error.

El actual proceso formación docente se da en un contexto en lo externo caracterizado por los efectos de la globalización que nos hace cada vez mas interdependientes y en lo interno caracterizado por una creciente violencia en todos lo planos, inseguridad personal de manera generalizada, secuestros, impunidad y debemos admitir que hemos perdido la paz, pero lo más grave es que comencemos a ver como normal lo que no es normal y a conformarnos cada vez con menos, pues, esto es contrario a una formación docente que tenga como propósito la formación del otro en un contexto de libertad, pluralismo, respeto a la dignidad de la persona y el legítimo derecho de vivir en democracia.

Pudiéramos avanzar a otros planos y pensar en que modelo y tendencia está mi formación docente: ¿Tendrá una orientación artesanal? ¿Una orientación técnica? ¿O acaso será de orientación personalista? ¿Será, entonces, de orientación social-reconstruccionista? Es posible que la formación docente recibida por nosotros esté influida de manera marcada por uno de los modelos anunciados anteriormente; o que tenga elementos de uno u otro, queda entonces para la reflexión personal

determinar como puedo identificar mi modelo de formación, desde los indicadores señalados en las palabras anteriores.

Formación del Investigador

El ejercicio de la docencia no puede estar limitada sólo a consumir conocimientos producidos por otros (Eliot, 1997), por el contrario, se trata de pensar y actuar en la formación de un docente-investigador, que desde su relación teoría-práctica-reflexión, esté en capacidad de elaborar conocimientos, que puedan ser socializados y sistematizados, para ser útiles a la sociedad.

Este propósito implica un proceso de varios años que debe partir de condiciones particulares en relación con su formación personal, teórica, disciplinar e investigativa y se fortalece por la presencia activa en una unidad de investigación (línea, núcleo, centro) mediante la planificación, desarrollo y evaluación, como mínimo, de las siguientes actividades: (a) Publicaciones, (b) Proyectos de Investigación, (c) Formación de investigadores y (d) Eventos.

En relación con las publicaciones es necesario dar a conocer los resultados de investigaciones, reflexiones o experiencias realizadas. Las publicaciones pueden ser libros, artículos, ensayos, arbitrados o no, lo cual depende de las características particulares de quien escribe y de los propósitos del artículo y se debe evitar que este sea el único criterio válido para promover las publicaciones. Los proyectos de investigación pueden ser financiados o no; individuales o en equipos, pero deben esta orientados por el temario y los objetivos de las línea de investigación.

La formación de investigadores está orientada por: (a) Dirigir trabajos de Especialización, Maestría y/o Doctorado y (b) Asesorar trabajos libres de pregrado y/o extensión. Esta actividad que se evidencia en la tutoría de los trabajos de grado fortalece al docente-investigador desde los planos individual y colectivo. En lo individual al confrontar su formación y experiencia ante las demandas de la investigación que dirige

y en lo colectivo, el intercambio de opiniones entre los tutores adscritos a la unidad de investigación contribuye a examinar de manera amplia el proceso de las investigaciones que se realizan y que, en general, deben contribuir con un nuevos conocimientos y/o a sistematizar los ya expuestos.

Los eventos se asumen en dos opciones (a) Organización de eventos y (b) Participación en eventos. La organización de eventos puede ser internas o externa, pero deben estar orientadas de acuerdo con el temario de las Líneas de Investigación, y destacan: conferencias, foros, intercambios de experiencias, jornada de investigación, talleres. La participación puede ser en eventos internos o externos, regionales, nacionales o internacionales y los trabajos, ponencias, experiencias deben tener relación con los proyectos de investigación registrados en la unidad de investigación.

La creación y desarrollo de las unidades de investigación (Líneas, Núcleos y/o Centro de Investigación) son opciones y escenarios para contribuir con la formación de un docente investigador que trascienda la enseñanza e investigue desde su práctica pedagógica y sobre los hechos que afectan la vida educativa exige la lectura del contexto, como expresión de la realidad donde el hombre organiza y desarrolla su vida y esta realidad contextual ejerce su influencia en la vida institucional y de manera concreta en las unidades de investigación.

El proceso formativo de docentes investigadores requiere resolver, en primera instancia, los aspectos organizacionales. Es imposible un investigador sin una organización a la que el se sienta adscrito y a la que el siente que pertenece. La universidad debe desarrollar su cultura organizacional en investigación. La responsabilidad de la formación de docentes investigadores no se puede delegar en los profesores de metodología de la investigación, ni los tutores de trabajos de grado ni a ningún otro factor de carácter individual, es una responsabilidad de las organizaciones.

No obstante, la eficiencia de un investigador estará condicionada a los siguientes componentes: (a) un componente informacional en un sistema de conocimientos actualizados, tanto en el plano general como en el especializado, (b) un componente axiológico; es decir, de valores que orienten su vida y su actividad profesional y (c) un componente procedimental, el saber hacer, en atención a un sistema de tecnologías, técnicas que contribuyan en el trabajo de sus áreas de estudio. La investigación no es sólo un hecho metodológico, es un proceso de naturaleza compleja en el que interviene factores de muy variada naturaleza. Es un hecho social, cognitivo, discursivo, psicológico, organizacional (Padrón, 2002). La investigación tiene muchas facetas adicionales al punto de vista epistemológico y esta relación docencia-investigación debe contribuir con el desarrollo de la sociedad y del país, pero no un desarrollo limitado a lo económico, sino con un fuerte impacto en lo social, cultural y ecológico

La opción de la formación docentes investigadores requiere de mucha paz espiritual que tiene que partir de un proceso de reconciliación con nosotros mismos para poder reconciliarnos con el otro. De perdonarnos para poder perdonar al otro. No somos "vendedores de palabras" como diría San Agustín en la Confesiones, cuando renunció a su condición de profesor durante su proceso de conversión. Tenemos que recuperar la tarea humanizadora de la educación, una educación que despierte el ser humano que llevamos por dentro. Para cambiar la sociedad, donde podamos vivir en paz e incluso celebrar nuestras diferencias, es necesario cambiar al ser humano. Si cambiamos las personas todo cambiará. La paz será posible si logramos personas que tengan paz en su corazón.

Conclusiones

Vistos los criterios expuestos, en relación con la formación docente y la formación de investigadores, se presentan las siguientes conclusiones

de las cuales pueden surgir nuevas preguntas que intenten dar respuesta a ¿Cómo formar un docente investigador?

1. La formación docente, como realidad compleja y dinámica se revelan, en lo individual y/o colectivo, desde la práctica pedagógica y el saber pedagógico, como entidades caracterizadas por una realidad multicontextual donde las verdades son provisionales y la lógica del conocimiento tiene que examinar la tensión entre conocimiento e ignorancia. El temario, sobre el ser y deber, de la formación docente no agota su discusión y nuevas interrogantes surgen en relación con esta realidad.
2. La práctica pedagógica se asume como la actividad diaria que realizamos los docentes, en las aulas o cualquier espacio de mediación, orientada por un currículum, con un propósito formativo, debe ser objeto de reflexión y reconstrucción y es una instancia de validación de la teoría. Es necesario, entonces, desde ese proceso reflexivo, investigar sobre este proceso formativo que permita elaborar nuevos conocimientos que puedan ser socializados y sistematizados, desde otra mirada; es decir, animarse a ver el mundo de la educación, desde otras perspectivas indagativas Sandín (2006).
3. En relación con el saber pedagógico es necesario profundizar sobre su estatuto, pues, es necesario para contribuir con la elaboración de una teoría pedagógica que permita explicar, en parte, el pensamiento y las actuaciones del docente, quien, de manera consciente o inconsciente, desde su práctica, también genera teorías que les permiten, en parte, explicar y reconstruir su actuación profesional.
4. La formación de un docente investigador debe superar la noción de formar sólo para enseñar y que la investigación está reservada, sólo, a los expertos. Este proceso formativo desde, las perspectivas

ontológica, epistemológica y teórica, debe contribuir con la elaboración de nuevos conocimientos, en una realidad compleja, que supere la distancia teoría práctica y donde el docente pueda participar, de manera activa, en proyectos de investigación, publicaciones de experiencias y programas de formación de investigadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLENILLA, F. (1997). **Enseñar investigando ¿Cómo formar profesores desde la práctica?** (2a ed.). Sevilla: Díada.

DÍAZ Q. Víctor (2005). **Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico**. Disponible en http://www.rieoei.org/1122.htm.

DÍAZ Q., V. (2006) **Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico**. Laurus Vol. 12.

DÍAZ, Q. V. (2001a). Construcción del saber pedagógico. Sinopsis Educativa, **Revista Venezolana de Investigación**., 1(2), 13-40.

ELLIOT, J. (1997). **La investigación** – acción en educación. Madrid: Morata.

GALLEGO-BADILLO, R. (1997). **Saber pedagógico**. Una visión alternativa. (2ª. ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

HARGREAVES, A. (1998). Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente. En BIRGIN, A.; DUSSEL, I; DUSCHATZY, S.; TIRAMONTI, G. (comp) **La formación docente**. Buenos Aires: Troquel.

Las confesiones de San Agustín (1986) Caracas: San Pablo.

MARTÍN, E. y CERVI, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje** (pp. 419-434). Barcelona, España: Graó.

PADRÓN, J. (2002) ¿Cómo formar un docente investigador? Ponencia presentada en la **III Jornada de Investigación Educativa UPEL-IMPM**, San Cristóbal.

PÉREZ, E. (1995). **La Pedagogía y el Docente en el debate de fin de siglo**. Trabajo de Trabajo de ascenso no publicado, Universidad de Oriente, Núcleo Sucre, Cumaná.

POPPER, K (1994). **En busca de un mundo mejor**. Barcelona, España: Paidos.

SANDÍN, M. (2006). Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. **Educare**, 10(3), 11-32.

WULF, C. (1999). **Introducción a la ciencia de la educación**. Medellín: Universidad de Antioquia.