

LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Research in the Pedagogical Practice of Teachers of Secondary Education

Becerra Lisbeth y Cristancho José

Resumen

La investigación docente no debe estar limitada a campos específicos de las universidades, por el contrario, es pertinente que los docentes en todos los niveles educativos del sistema escolar, apoyen su práctica pedagógica con la realización de estudios que sistematicen sus experiencias y contribuyan al campo de la educación. El presente artículo exhibe los desarrollos de la tesis doctoral Aproximación Teórica a la Investigación en la Práctica Pedagógica de los Docentes de Educación Media, para el cual se asume una visión epistemológica constructivista, con metodología hermenéutico dialéctica, bajo el paradigma cualitativo y se sigue el método de la teoría fundamentada para el análisis de datos y la generación teórica. El estudio concluye con la presentación de la aproximación teórica según el constructo emergente que se revela en relación a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media.

Abstract

Teacher research should not be limited to specific fields of the universities, on the contrary, it is pertinent that teachers at all educational levels of the school system, support their pedagogical practice with the realization of studies that systematize their experiences and contribute to the field of education and pedagogy. This article presents the developments of the doctoral thesis Theoretical Approach to Research in the Pedagogical Practice of Teachers of Secondary Education, for which a constructivist epistemological vision is assumed, with dialectical hermeneutical methodology, under the qualitative paradigm and the method is followed of grounded theory for data analysis and theoretical generation. The study concludes with the presentation of the theoretical approach according to the emerging construct that is revealed in relation to the research in the pedagogical practice of teachers of secondary education.

Palabras claves

Formación docente, investigación, práctica pedagógica.

Keywords

Teacher training, research, pedagogical practice.

I. INTRODUCCIÓN

La pedagogía sufre quizás, uno de los momentos más críticos en relación al cómo enseñar y formar individuos integrales, que puedan transformar realidades sociales. Los contextos, formas de aproximarse al conocimiento, intereses y necesidades intelectuales de los estudiantes, producto de un mundo cambiante que ofrece multiplicidad de estímulos, ha llegado de forma vertiginosa, dejando rezagados a muchos docentes que no han podido hacer frente al ritmo acelerado y dinámico de la era contemporánea.

Emprender estos cambios no ha sido tarea sencilla, a pesar de los cambios paradigmáticos y epistemológicos que han ocurrido desde la aparición de las primeras propuestas pedagógicas en el siglo XVIII, con visión del educador como epicentro de la sabiduría que formaba para la obediencia y disciplina de sus estudiantes, hasta propuestas constructivistas orientadas a ver el docente como un individuo que guía el proceso formativo y con un amplio perfil profesional, profundos saberes pedagógicos que le permitirán emprender su práctica pedagógica enmarcada en el humanismo, la

inclusión, la capacidad de innovación y de generar aportes a su propia práctica, la realidad circundante dista de alcanzar los propósitos de los nuevos enfoques pedagógicos.

En este sentido, es importante para la transformación de la educación que el docente asuma posturas reflexivas orientadas a develar maneras de avanzar en la construcción de postulados pedagógicos que se ajusten a la realidad descrita, por lo cual resulta antagónico que el docente, cualquier sea el nivel educativo en el que se desempeña, no emprenda investigaciones en su práctica pedagógica que le permitan dilucidar posibles formas de acción, estudiar problemas que guarden estrecha relación con la formación, los procesos de enseñanza aprendizaje, los contextos sociales que intervienen en dichos procesos y todo aquello que dentro de su experiencia pueda significar aportes al conocimiento pedagógico que trasciendan su propia práctica.

En palabras de Mosquera (2014), se escuchan elocuentes discursos y oratorias sobre la crisis de la educación, pero en el accionar docente se continúa haciendo lo mismo. Cabe cuestionarse entonces que ha pasado en realidad con las propuestas pedagógicas contemporáneas, ¿se ha quedado la pedagogía y su práctica anclada en posturas positivistas asociadas a la pedagogía tradicionalista?, la respuesta no resulta sencilla.

El propio autor acota que “...se nace en esa cultura, marcada por vestigios positivistas” (p.221), y la realidad que circunda a la práctica pedagógica se encuentra marcada por un accionar orientado a la repetición, al control y la disciplina, y los docentes por su parte, aunque puedan sentirse abrumados por las problemáticas que afrontan día a día en los contextos escolares, que no encuentran respuestas y requieren una reestructuración que surja

desde los propios docentes, siguen en muchos casos, siendo perplejos observadores que aún no atinan a proponer formas de solucionarlas.

Se alude de esta forma a la importancia que tiene para la crisis educativa actual emprender una práctica pedagógica que trascienda las funciones tradicionales que se asocian a ella como docentes dedicados a “dar clases” y los docentes, se conviertan en profesionales comprometidos en la construcción de nuevas visiones paradigmáticas que contribuyan directamente con la generación del conocimiento necesario para superar los cambios globales, sociales y culturales que inevitablemente han hecho mella en todos los niveles de la educación. Al respecto, Tezano (2010) sostiene:

*“La noción de práctica pedagógica devuelve, por una parte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar entendido como el oficio de los docentes... Así mismo, permite actualizar, poner nuevamente en acción, la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la relación **maestro-alumno.**”* (p.42).

En el seno de esta discusión, se concibe que, a partir de la práctica pedagógica del docente, se establecen los avances educativos, su forma de acceder al conocimiento, de renovarlo y de hacer que sus propios estudiantes se aproximen a mejores formas de aprender, lo cual concreta la razón de ser de su profesión. La práctica pedagógica no debe considerarse una mera aplicación directa de las teorías pedagógicas, sino un escenario complejo, incierto, cambiante donde se producen interacciones dialécticas que el docente debe analizar y si es necesario cuestionar, para convertirse en espacios generadores de nuevos conocimientos.

Desde el punto de vista expuesto, se considera relevante que el docente, sin miramientos del nivel educativo en el cual ejerce su labor formativa, sea examinador de su propio actuar, corrija, reformule, proponga, desarrolle dentro de su labor formativa, conocimientos producto de su labor y, para ello, la investigación se constituye como un pilar alrededor del cual, el docente construye su propia práctica, pues comprende que otros no pueden investigar lo que solo él conoce.

Sin embargo, las realidades ubican a los docentes en disonancia con el emprendimiento de procesos investigativos desde cada espacio educativo que ocupan, dejando la investigación en manos de “*expertos*” que muchas veces transforman al docente en objeto de investigaciones, sobre las cuales giran hipótesis o planteamientos en torno a la labor que realiza, ofrecen formas de transformar la práctica, que en realidad no se ajustan a la experiencia del docente que comparte el día a día en contextos en los cuales los “*expertos*” no hacen vida, pero que, ha resultado, quizás, una postura más fácil para ellos, quienes no tienen la responsabilidad que se enmarca en el desarrollo de la investigación en la práctica pedagógica y este, “... *alejamiento del mundo de la producción, ha generado una práctica pedagógica libresca, reproductora y no generadora de conocimiento, instructiva y no formativa para la vida, contribuyendo al deterioro de la educación y la obsolescencia de la escuela*” (Hernández, citado por Contreras y Contreras, 2012, p. 42).

Cabe preguntarse, que sucede en el contexto de las instituciones educativas, en las cuales los docentes se mantienen alejados del campo investigativo, cuando se asevera que, la docencia sin investigación está condenada a convertirse en un proceso autómatas, carente de transformación dentro de las aristas que permean las propuestas

pedagógicas, reproduciendo modelos que probablemente no guardan relación con las necesidades actuales de la formación y más importante aún, sin contribuir como docentes, con el conocimiento que se constituya en avances para la humanidad.

Desde un punto de vista más concreto, a través de la investigación es posible acceder a nuevos saberes, construir y de construir las teorías que otros investigadores han propuesto, que llegaron a ellos como hechos irrefutables, porque la práctica pedagógica no puede centrarse únicamente en reconocer el valor de los estudios de “los investigadores” y aceptarlos como válidos para sus actuaciones cotidianas. (Cochran-Smith y Lytle, 2002)

Investigación en docentes de educación media

La necesidad de concretar la investigación docente en todos los niveles educativos y no sólo desde las universidades, está cambiando visiblemente, producto del deterioro de la educación, de la imposibilidad de dar respuestas concretas a los problemas que se evidencian cuando los estudiantes ingresan a cursar estudios superiores y al propio deterioro de los valores que es palpable en la realidad venezolana, ligados a la crisis educativa que se vive. Uttech (2006) es precisa al plantear:

“Tradicionalmente, los maestros han sido receptores de investigaciones educativas y sujetos investigados, pero ahora entendemos que el docente que pasa todos los días y todas las horas en el aula, puede estar en la mejor posición para comprender lo que está pasando con los niños y las niñas, o por lo menos ofrecer un punto de vista único y fundamental.” (p.141).

Es precisamente en las aulas de clase y en el contacto diario con sus estudiantes, que el docente puede aproximarse a la solución de los problemas basados en la forma como enseña o como aprenden sus

estudiantes, reflexionar las limitantes, intereses, desaciertos pedagógicos al constituirse como un investigador que actúa teniendo como referente un laboratorio natural, en intercambio directo con el contexto real que requiere sus aportes para mejorar la práctica pedagógica.

Stenhouse (1987), sostiene que para que la enseñanza mejore de forma significativa, es preciso crear una tradición de investigación que sea accesible a los docentes y, dentro de educación básica esto ha sido un factor debilitado aunque los teóricos apoyan que el rol de investigador es inherente a la profesión docente (Cochran-Smith y Lytle 2002; Imbernón, 2011; Tonucci, 2014) pareciera ser que ser un maestro-investigador es un acto de rebeldía, contradicción a la actuación común del docente de aula, en los niveles de educación precedentes al universitario, pues se deja de ser un mero lector de estudios educativos que le dicen qué hacer en su aula.

Esta tarea no es fácil, cuando se piensa en el perfil y las funciones que se esperan de los docentes en educación media, actualmente, los resultados son abrumadores. No solo se espera de ellos que sean profesionales capacitados, éticos, morales, con amplio conocimiento en su disciplina, además deben ser orientadores, servidores sociales, empáticos, proactivos y sobre ellos recae la responsabilidad en la formación integral de individuos capaces de hacer frente a la sociedad globalizada en la cual se desenvuelven.

En ese marco, la educación media venezolana se concibe dentro del subsistema de educación básica, y se encarga de atender estudiantes desde los once hasta los 18 años. En relación a la educación básica Marina, Pellicer y Manso (2015) consideran que:

“La enseñanza básica, en su mayor parte obligatoria, se ocupa de ayudar a todos los niños y niñas para que configuren su

personalidad, su autonomía, la configuración de su inteligencia, su talento, su futuro, el sistema de valores en que se funda la convivencia democrática.” (p.82).

Aunque la masificación de la educación como elemento dinamizador de la visión educativa, se alcanzó globalmente en un consenso mundial de la UNESCO sólo hasta el año 1990, con la declaración mundial de la educación para todos, la cual refleja la intención de garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta sean cubiertas, ya en Venezuela, desde finales del siglo XVII la educación como proceso formador-transformador, se encuentra inmerso en un ciclo de propuestas y reformas que hasta el día de hoy buscan dar respuesta a contrariedades ligadas directamente con la formación, desde las etapas más tempranas del ser humano.

Ser docente en el siglo XXI requiere que los docentes asuman que, tanto el conocimiento como sus propios estudiantes, avanzan de forma acelerada y que para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho de aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redoblado por parte de los mismos docentes por seguir aprendiendo. (García, 2011).

La problemática que se evidencia en la educación media general por lo tanto, requiere la activación de los docentes en su rol como investigadores, capaces de intervenir realidades, estudiarlas, analizarlas y consolidar procesos sistemáticos que generen aportes teóricos vinculados a sus estudiantes, colegas y contextos particulares pues la preocupación ha dejado de ser privativa de especialistas investigadores para pasar a ser una necesidad imperiosa que permita a la humanidad superar la crisis educativa en la que se encuentra inmersa. González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela (2007) expresan *“cualquier profesional de la docencia vinculado al mundo de las*

instituciones, está llamado a desempeñar un papel clave como investigador de su propia práctica con la finalidad de mejorar su formación, su desempeño en el aula, escuela y comunidad” (p. 280), aunque es necesario acotar que durante muchos años los docentes de aula en Educación Básica, subsistema a los cuales se encuentran adscritos los docentes del subsistema de educación media general, han sido sujetos pasivos de investigaciones que surgen desde el seno de las universidades, *“instituciones reconocidas socialmente como productoras de conocimientos, a quienes se les atribuye el rol de investigadores universalmente”*, (Cochran-Smith y Lytle 2002, p. 12) lo cual ha derivado en que los docentes de aula reciban las teorías planteadas, asuman los preceptos en su práctica pedagógica y se mantengan alejados del mundo investigativo que forma parte vital de su labor.

Sin embargo, al ser el docente de aula un partícipe silencioso de la construcción de teorías y conocimientos en investigaciones que otros realizan por él, en consideración de Imbernón (2011) *“La fractura entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la aplicación, ha sido históricamente abismal”* (p. 07). La profunda coyuntura entre estos elementos ha devengado en una limitación para el docente de educación básica, en el caso particular del estudio en el nivel de educación media, pues, *“Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar las teorías implícitas, creencias, valores, y artefactos que configuran su práctica”* (Pérez, 2010, p. 47) es así que dan respuestas a las problemáticas educativas que afrontan, por lo cual, cuando el docente se encuentra distante de las investigaciones que otros realizan por él, los resultados y las propuestas allí contenidos no tendrán relevancia en su práctica pedagógica, solo cuando su visión, saberes, experiencias se

ven involucradas, procurará cambios en su ejercicio de enseñanza.

En este sentido, debido a que durante décadas los docentes de educación básica han sido dejados a un lado por los círculos de investigadores especializados, que han tomado las aulas de clase para recolectar información valiosa sobre conductas, gestión, planificación, didáctica, relaciones docente-alumno y gran diversidad de temas que sólo pueden evidenciarse directamente en los contextos escolares específicos (Cochran-Smith y Lytle 2002), las aproximaciones teóricas basadas en aportes realizadas por docentes de aula, son mínimas y los procesos investigativos que se llevan a cabo en su mayoría están dirigidos a cumplir requisitos académicos de formación continua en el profesorado y ha resultado imposible por ello, superar la creencia según la cual los profesores de niveles educativos diferentes al universitario, se preparan solo para impartir clases y enseñar una asignatura, no para participar en la producción de conocimiento.

La formación de docentes investigadores

Con la expansión de las universidades y su constitución como centros de formación superior, así como los cambios pedagógicos gestados en el siglo XX, al formularse la Ley Orgánica de Educación de 1980, las escuelas normales desaparecen, quedando en manos de las universidades todos los aspectos referidos a la formación del profesorado en las diferentes disciplinas y áreas del saber tanto en su formación inicial como en la permanente. En cuanto a la formación docente Feo (2011) considera que puede ser definida como un proceso pedagógico - didáctico integrador del saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar de la profesión docente, que permite conectar dichos saberes con acciones pertinentes a las exigencias del hecho educativo, donde se

promueve el desarrollo de las diversas dimensiones humanas.

Se configura la formación docente por lo tanto como un proceso fundamental para desarrollar en los enseñantes aprendizajes y conocimientos pedagógicos que competen al ejercicio de la profesión, tal lo refiere Achilli, (2000) *“la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes.”* (p.29), sujetos que deben ser capaces de afrontar a partir de la formación que reciben, situaciones reales y cotidianas que se presentan en el contexto escolar en el cual se desempeñen el cual resulta cambiante y desafiante para todo docente.

Representa entonces un acto complejo que no solo abarca conocimientos teóricos, involucra acciones de pensamiento superior que permitan a los individuos establecer nexos entre lo teórico y lo práctico de la profesión docente, con un sentido humano, moral, ético, así como de alta preparación académica para ejercer la docencia. En su disertación sobre la formación inicial Enríquez (2007) considera que la formación docente inicial es entendida *“como aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función.”* (p. 89).

El anterior planteamiento supone que desde las universidades se desarrollan prácticas planificadas cuya intencionalidad es que los futuros docentes obtengan conocimientos teóricos, que incluye los propios a la disciplina o área de especialización, pedagogía, didáctica y además los procedimientos técnicos que se requieren para desempeñarse como docentes. Sin embargo, en cuanto a los programas de formación inicial del docente, las investigaciones (Cochran-Smith y Lytle,

2003; Morillo, Castro, Martínez y otros, 2007; Vezup, 2007) indican que existe una fuerte desconexión de los problemas reales que enfrentará un educador en el contexto escolar al atender estudiantes que provienen de diversos ambientes y con problemas particulares de aprendizaje, familiares, personales...políticas educativas que cambian periódicamente, exigencias curriculares que no son contempladas durante su formación inicial, resolución de conflictos, entre muchas de las experiencias que atraviesa el docente al asumir la difícil tarea que conlleva ser profesor.

En efecto, la formación inicial del docente es compleja, equilibrar los conocimientos que debe tener un docente en relación a su especialidad, la pedagogía, el componente humano, ético y moral que requiere para educar a otros, con habilidades para dar respuesta a las necesidades que surgen desde la práctica pedagógica que solo se evidencia cuando se está inmerso en las aulas de clase es monumental. Esto, sumado a la desarticulación e incoherencia que existe entre instituciones que se dedican de forma simultánea a la formación docente (Vezup, 2007) agregan un tinte preocupante cuando se piensa en la calidad de la formación que reciben los docentes actualmente.

La formación y capacitación docente es una de las áreas que ha sido ampliamente intervenida por distintas políticas públicas aunque no se han obtenido los resultados esperados, a pesar de los esfuerzos sostenidos que se han realizado a lo largo del tiempo para mejorar la calidad de dichos resultados educativos (Estaba, 2006), la consolidación de un cuerpo de docentes egresados, capaz de dar respuesta a la problemática educativa que enfrentan los sistemas escolares, a las debilidades de los modelos pedagógicos que se emplean, a la reformulación de prácticas tradicionalistas que han empañado la profesión docente y a

la carencia de aportes al conocimiento pedagógico ha sido una utopía.

Pérez, (citado en Díaz, (2007), indica que la formación de los docentes debe estar orientada a: **(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.

Es de notar, las referencias a la investigación como elementos constituyentes de la formación del docente desde los primeros momentos de su preparación académica, así como el impacto que tiene para su desarrollo el acceder a formas de reflexividad, diálogo, producción, acercamiento a la realidad a través de procesos investigativos que conllevarán a la calidad que se espera en su proceso formativo y de su futura práctica pedagógica.

La importancia que tiene entonces, en la formación inicial, la inclusión de la investigación en la preparación pedagógica,

que luego repercute en la general, disciplinar y en su práctica profesional por parte del docente aprendiz, para desarrollar formas propias de acceder a conocimientos, que no son socializados o impartidos en las universidades debido al contenido curricular o de los planes de estudio que se establecen, resulta indudable y pudiera convertirse en un medio eficaz para coadyuvar en la solución de la crisis educativa que atraviesa la sociedad. Al respecto, Latapí (2003) es puntual e indica que:

“La formación de los maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación sino constituye el mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo: los nuevos maestros no son sólo sustitutos de los que mueren o se jubilan, son la vía por la que el sistema renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza.” (p. 7).

Es prudente entonces analizar las debilidades formativas que se gestan en el seno de las universidades, cuyos preceptos establecen la importancia de generar conciencia y prácticas investigativas por parte de los docentes en formación, pero que distan mucho de lograr docentes egresados con la preparación necesaria para entremeterse en actividades investigativas desde que ingresa a trabajar en el campo de la educación. Por el contrario, se aprecia una desvinculación entre la preparación teórico-metodológico y la realización de investigación y la formación didáctico pedagógico y también se observa una desvinculación entre la formación de profesores y la práctica de investigación. (Pinto y Sanabria, 2010)

Los investigadores consideran necesario el replanteamiento por parte de las universidades de un elemento reforzado de formación en investigación para los docentes en formación (Delors, 1996; Díaz, 2006; Galvín, 2006,). La profunda preocupación

por la calidad formativa de los docentes en relación a la poca preparación como investigadores activos, reflexivos, críticos, en constante búsqueda de cambio, de construcción de sus propios métodos de enseñanza, con dominio en técnicas y procedimientos investigativos que orienten el aporte teórico y práctico en el campo pedagógico y disciplinar, alejada de concepciones que encasillan a los profesores sólo como enseñantes, dejando la investigación para expertos que muchas veces desconocen las realidades sobre las cuales “investigan”.

Además, Díaz (2006) en sus aportes enfatiza que es necesario “*insistir en la formación de un docente-investigador que trascienda la enseñanza y que investigue desde su práctica pedagógica y sobre los hechos que afectan la vida educativa*” (p.100) y ello solo es posible con un cambio profundo en la visión formativa tanto inicial como permanente del docente, tomando en cuenta también que no solo es función de la universidad, debe complementarse por el deseo propio del docente para participar, indagar, adherirse a líneas de investigación, ensayar y reformular investigaciones, de forma que, la investigación se convierta en un parte intrínseca de su práctica pedagógica.

Se requiere de una articulación entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado, pues “*la formación del docente, licenciado o profesor, en la mayoría de los casos, concluye en la escolaridad al no disponer de un plan de formación permanente*” (Díaz, 1997, p. 21) la cual debe ser parte inherente de la profesión docente, no solo para alcanzar ascenso y reconocimientos económicos, que si bien son importantes para la motivación de los docentes, no deben convertirse en la única razón para acceder a niveles superiores de formación y aprendizaje que posibiliten el ejercicio de

prácticas escolares de calidad, contribuciones intelectuales en los campos académicos y a su vez permitan la aportación de conocimiento desde el contexto escolar pertinente.

Práctica pedagógica investigativa

Ubicar ontológicamente la práctica pedagógica constituye una tarea nada fácil pues deben considerarse aspectos tan relevantes como el ser y el deber de los docentes, frente a las realidades educativas que enfrentan y las formas de dar respuesta a un sin número de problemáticas que van desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, las limitantes de esos procesos, la comunidad a la que pertenecen, la efectividad de los métodos de enseñanza que usa el propio docente, la complejidad del entorno escolar, la edad de los escolares y sus intereses, hasta problemas de la cotidianidad como la carencia de recursos educativos, austeridad de las instituciones escolares, problemas de disciplina, conflictos, entre algunos de los muchos que se pueden traer a colación.

En cuanto a la conceptualización de la práctica pedagógica son muchas las posturas que se presentan para tratar de dar significado a esta acción intrínseca de la profesión docente, que marca su actuación dentro y fuera de las aulas de clase. Ávalos (2002), la concibe como:

“El eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula.” (p.109)

Tal aseveración, reúne algunos de los elementos inmersos en la práctica pedagógica pero, la limita la misma, a procedimientos técnicos que realiza el

docente como un organizador de contenidos, lo cual en criterio de la investigadora, refleja la ausencia de un sentido reflexivo que debe prevalecer en los docentes para dar sentido a la acción educativa o, se corre el riesgo de convertirse en *“actividades cotidianas que ocurren en las instituciones educativas, que no están inspiradas por la teoría pedagógica y que inclusive son antipedagógicas, en el sentido de que dichas prácticas son verdaderos obstáculos para una efectiva formación de nuestros estudiantes”* Flórez (1994, p. 125), al volverse actos monótonos, que solo se ejecutan para cumplir requisitos administrativos, sesgando la verdadera práctica pedagógica.

Más ampliamente, Contreras y Contreras (2012) argumentan que *“representa una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes, y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo”* (p. 197). Se incluye entonces un aspecto que marca la diferencia, representado en la vinculación de los saberes con el acto de enseñar y los sujetos que intervienen en él, constituyendo un todo complejo que, supone para los docentes la verdadera esencia de la práctica que requiere desempeñar, para superar los retos que plantea ser docente, en el contexto particular de la educación media.

Cabe destacar que la práctica pedagógica es particular a cada docente, conlleva exigencias diferentes según el contexto en el que se desenvuelva el acto educativo y requiere de nuevas claves de interpretación y acción que permitan la transformación educativa (Vezup, 2007; Barriga, 2015), solo cuando el docente reflexiona sobre su práctica, más allá de la rutina, la reconstrucciones de los saberes pedagógicos y disciplinares tendrá cabida, permitiendo generar aportes desde su propia

actuación al cuestionar y no solo aceptar pasivamente los planteamientos teóricos que conoce, las prácticas que le exigen, los métodos que debe cumplir así como su propia forma de enseñar.

La práctica pedagógica también es entendida epistemológicamente como la práctica de un saber (Zuluaga, 1999; Zapata 2003), se considera la pedagogía como el saber de la enseñanza que poseen los docentes mientras que, ese saber es el resultado de prácticas y a su vez, éstas se definen por el saber que forman. De ahí contemplan válido hablar de prácticas del saber, al entender que surge precisamente de las concepciones pedagógicas, profundización, estudios, reflexividad, por parte del docente sobre la propia pedagogía. Muñoz y Vasco (1997) resaltan que las prácticas del saber han disminuido su carácter generador y se han localizado en las prácticas pavidas acríticas que producen la repetición, carencia de conceptualizaciones comprensivas del campo de la pedagogía y por consiguiente nulo debate, unido a la poca difusión. Desde este argumento se exalta la necesidad de romper prácticas pedagógicas tradicionalistas que se contraponen a los discursos que manejan los propios maestros desde las aulas de clase, cuando hacen referencia a posturas pedagógicas constructivistas que esconden nula producción que verse sobre su práctica, posturas críticas ante la propuestas expertas que no brindan solución a los problemas que vivencia, y muy pocos aportes investigativos que lo lleven a convertirse en actor protagónico de su hacer.

La práctica pedagógica debe estar orientada entonces hacia la reflexión, pues hasta que no reconozca el carácter arbitrario e impuesto de un modelo pedagógico (decidido por expertos investigadores), no podrá cuestionarlo (Alliaud, 1993) bien sea para aceptarlo o establecer propuestas de cambio basados en realidades palpables que

evidencia el docente solo en el contacto directo con el contexto educativo particular, con la posibilidad de estudiar el porqué de los problemas que le aquejan e impiden dar solución a la crisis educativa que atraviesa el sistema educativo venezolano. Para esto es necesario que asuma desde su práctica pedagógica la investigación como medio de reflexión y construcción del saber que necesita.

En relación a ello, Bedoya (2000) señala que es necesario *“entender la práctica docente como una propuesta de investigación, como articulación de proyectos de investigación, como procesos de comprensión y transformación de la misma realidad educativa”* (p. 32). Este aporte se corresponde con la visión de la práctica pedagógica como práctica del saber, al entender que el saber constituye más que el conocimiento, es la profundización y entendimiento consiente de ese conocimiento generado en todos los ámbitos de la docencia. Díaz (2006) justifica lo descrito al afirmar:

“El saber pedagógico son los conocimientos, contruidos 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.” (p. 95)

Es imperante que el docente de educación media, produzca investigaciones desde su práctica pedagógica, aportando con ello a la construcción del saber pedagógico que como participe de la llamada sociedad del conocimiento le corresponde. El deber ser no contempla, en ningún nivel educativo, al docente como un ente pasivo que prefiere pasar inadvertido antes que exponerse en sus opiniones, sus prácticas, reflexiones, contradicciones y valoraciones que equilibren lo teórico con lo práctico, un

docente que construye su propio saber es el reflejo de la educación que se pretende alcanzar con sus propios estudiantes.

Cuando el docente accede formas constructivas de aprender para enseñar y enseñar para aprender supera la práctica y la reflexión *“para pasar al campo de la construcción de conocimiento científico, sin descartar, sin embargo, la importancia de partir de las prácticas y de las reflexiones hechas por los docentes, pero agregando, además, los ingredientes específicos de la investigación”* (Marín, 2009, p. 27), para lo cual requiere formación específica, guía de sus colegas investigadores, volverse un lector ávido para conocer y poder discernir sobre otras investigaciones, ser observador acucioso de su propio entorno para iniciar el recorrido investigativo, lo cual requiere de un ajuste en sus concepciones que posea sobre cómo debe llevar su propia práctica.

Llevar investigaciones en realidades concretas, desde ámbitos escolares particulares, que puedan ser referencia para otros contextos escolares, revaloriza el compromiso con la función investigativa, al romper esquemas que lo han encasillado como “dador de clase” para asumir el rol que le corresponde como docente-investigador.

En este orden de ideas, Calvo (2009) al referirse a los beneficios que conlleva el acto investigativo para la práctica pedagógica refiere:

“La relación investigación-saber pedagógico contribuye al aprendizaje del docente y a su desarrollo profesional, ya que permite avanzar en el conocimiento de enfoques, escuelas, paradigmas, teorías, modelos, metodologías y didácticas que orientan las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes. De igual forma, apoyan los procesos de reflexión sistemática que necesitan desarrollar los maestros para poder identificar logros y dificultades asociadas a la compleja tarea de enseñar y aprender.” (p. 158)

Cuando el docente investiga su propia práctica pedagógica, su ejercicio, el cómo se desempeña en la formación de sus estudiantes, los resultados que obtiene o las limitaciones que encuentra, puede aportar a las teorías pedagógicas para nutrir las o transformarlas, además el aporte al conocimiento pedagógico puede representar un vertiginoso giro a lo que hasta ahora se da por sentado.

La investigación en el campo de la educación media.

Las formas de enseñanza tradicionales han demostrado su ineffectividad para lograr superar los problemas inherentes a la educación, desde los métodos que se proponen para llevar el acto pedagógico, la atención de los estudiantes en toda su complejidad, hasta los debates en torno a la figura docente, como individuo responsable del éxito o fracaso de los sistemas educativos, son diversas las razones que se encuentran para discernir sobre el por qué la investigación se vislumbra como una forma de dar respuesta al deterioro que se evidencia en los sistemas educativos pues, con ella, es posible acercarse a nuevas concepciones en torno a la problemática que se presenta.

Es necesario replantearse, los aportes que han realizado los docentes en torno a las dificultades o problemáticas que viven en sus realidades escolares, que resultan particulares según la edad de los estudiantes que atienden, el contexto sociogeográfico del cual provengan, el número de estudiantes que deben atender, el acceso que tengan a diferentes recursos digitales o tradicionales de enseñanza, la formación recibida por el propio docente, los intereses cambiantes de la sociedad, entre muchos otros aspectos que requieren la intervención directa de los profesores en sus áreas de desempeño y que, servirán para la construcción de cuerpos teóricos aplicables por otros docentes que

participan en esas mismas realidades y para el propio docente que desea mejorar su práctica pedagógica.

Se ha planteado anteriormente que la investigación es vista como parte de las funciones principalmente, de profesores universitarios e investigadores profesionales (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Imbernon, 2002) que generan aportes importantes en torno a la educación desde y para todos los niveles educativos, no sólo en la educación superior, sin embargo la creciente deficiencia que se vive en los resultados esperados para el éxito del subsistema de educación básica lleva a repensar en el rol investigador que deben asumir los docentes en todos los niveles educativos, siendo así en el nivel de educación media en el cual se centra el presente estudio.

Dewey y Stenhouse proponen como parte de la renovación pedagógica, la necesidad de consolidar la generación de conocimiento a través de la investigación producida por los maestros, para no ser un mero ejecutor, para ser capaz de imaginar nuevas formas de enseñanza, es decir, para mejorar su práctica. Aunque las propuestas de estos pedagogos surgieron en el siglo pasado, la vigencia que tienen en la actualidad es evidente, tal como los planteamientos de Kemmis y Carr (1988) cuando establecen que se requiere una evolución- constituido por tres elementos- para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional y consideran que *“La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a ser más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa.”* (p. 25).

Este argumento apoya la necesidad latente de que los docentes pertenecientes al subsistema de educación básica, en el nivel de educación media, articulen la investigación dentro de su práctica pedagógica pues dentro de una renovada

institución educativa, requieren una reconceptualización de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado (Imbernón, 1989, 2002), lo que hace importante repensar el rol que deben asumir los docentes ante los nuevos retos producto de la problemática que enfrentan diariamente.

Es así que las concepciones que guardan los docentes que desempeñan su profesión fuera del campo universitario, han llevado a atribuir la función investigativa a figuras de autoridad representada en una sapiencia superior, a individuos ajenos a su realidad contextual, limitados a transmitir silenciosamente las propuestas teóricas y prácticas que ellos desarrollen, a la sombra de experiencias valiosas propias que, no se traducen en investigaciones por múltiples razones.

Ahora bien, para Uttech (2006) es *“...imposible convertirse en investigador de la noche a la mañana. El proceso de transformación requiere energía, practica, tiempo y perseverancia, pero el valor de las ganancias que uno adquiere es inestimable.”* (p. 28). Desde lo expuesto, la formación inicial, así como la permanente que tienen los docentes, en complemento con la necesidad de indagación, autoformación y capacidad de asumir compromisos académicos que requieren de procesos intelectuales superiores, son elementos claves que se requieren para que los docentes incorporen la investigación en el desarrollo de su práctica pedagógica, como forma de construir conocimientos, teorías, pero también de dar respuesta a sus propias inquietudes.

El maestro como profesional posee un saber, pero es necesario formalizarlo, reflexionar sobre la práctica, recurrir a la teoría, hacer acopio de esos saberes (Calvo, 2009), cuando el docente avanza desde sus

reflexiones iniciales a procesos de mayor complejidad porque requieren de su parte el análisis crítico y concienzudo de sus conocimientos, las carencias que tiene, el cómo acceder a más y mejores formas de actuación, a la revisión de propuestas teóricas que pueden servir a su práctica, a la generación de teorías provenientes de su propia experiencia, a compartir lo que ha aprendido, la investigación aparece en respuesta.

II. MÉTODO

Se aborda el estudio desde el paradigma cualitativo tomando en consideración que se propone investigar realidades sociales desde las vivencias de sus propios actores, en el caso particular de este estudio con el objetivo último de elaborar una aproximación teórica que brinde a los participantes del estudio una visión sobre su actuar investigativo.

Por otra parte, cabe señalar que, desde el enfoque hermenéutico, posibilita la comprensión de hechos, significados, palabras y sentidos; hace posible, no sólo resolver problemas de la interpretación textual, sino que también es en esencia una fuente primordial para la reflexión sobre la naturaleza del problema y las distintas visiones desde las perspectivas de los informantes

Además, la investigación se sustenta en la teoría fundamentada y en un enfoque hermenéutico, entendiéndose que la teoría fundamentada permite formular una teoría que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico a través de la categorización y codificación de los datos.

En la generación de teoría a través del método de comparación constante, propio de la teoría fundamentada, como Glaser y Strauss (1967) proponen que fue necesario: **1.** Comparar incidentes aplicables a cada categoría, **2.** Integrar categorías y sus

propiedades, **3.** Delimitar la teoría, y **4.** Escribir la teoría. Cada una de estas etapas en la evolución de la investigación se transformó en la siguiente, hasta que se agotó el proceso de análisis, derivando en la aportación de un cuerpo de elementos teóricos a la investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media.

En el estudio se emplea el muestreo teórico, el cual para Strauss y Corbin (2002) consiste en la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de "hacer comparaciones", cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. Este tipo de muestreo proporciona mayor riqueza a la investigación pues evoluciona durante la investigación, con las categorías que emergen en el análisis de los datos y que son pertinentes a la teoría que se construye.

Además, el muestreo teórico permitió establecer las perspectivas de selección de informantes clave, orientadas a producir el mayor rendimiento teórico y riqueza en la recolección de información para la construcción de la teoría. Basado en ello, para el presente estudio se siguen los siguientes criterios: docentes de educación media general que laboren en el municipio Cárdenas, Estado Táchira, Venezuela con 8 años de servicios o más; se consideró prudente para la variedad de perspectivas la participación de 1 docente por disciplina teórica y que fuesen docentes de aula, además de considerar importante la participación del docente que cumple funciones como coordinador de formación docente, al ser el encargado de la formación institucional de los docentes, así como del cumplimiento de las líneas de investigación

que sugiere el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Basada en estos criterios, se seleccionaron 6 informantes clave a los cuales se les dirigió la entrevista semiestructurada y a partir de los datos recogidos se procedió a analizar, comparar y construir los indicadores, dimensiones y categorías emergentes para dar respuesta a los objetivos de investigación.

III. RESULTADOS

A partir del análisis de datos realizado, con apoyo del programa atlas ti 7.1, se procedió a la codificación de las respuestas dadas por los docentes en procura de la construcción minuciosa de códigos a partir de los cuales se estructuran los resultados que se presentan.

Los códigos iniciales, fueron agrupados según su significado a unidades superiores identificadas como dimensiones, que a su vez se anudaron en elementos que conforman el constructo emergente, inicialmente catalogadas como categorías. Cabe señalar que, por la densidad de los datos recolectados, analizados y comparados constantemente hasta obtener toda su riqueza informativa, se presenta las aportaciones categoriales, con algunos datos que las sustentan.

Formación docente en investigación

La formación inicial, referida como aquella que comprende la etapa de pregrado en cualquier disciplina universitaria que se escoja como rama de la educación, específicamente en lo concerniente a procesos investigativos e investigación docente es percibida por los docentes como con una *formación básica* o de poca profundidad.

[1:1] [13] **IC4.** Es ambigua porque *no sé profundiza* en los conocimientos sobre los procesos de investigación que se llevan a cabo durante la carrera. [1:18] [13] **IC5.** En

las tareas universitarias siempre surge trabajar la parte investigativa *no tanto a profundidad*. [1:15] [11].

A la luz de estos planteamientos se muestra una insuficiente preparación académica, lo que permite prever un replanteamiento en la articulación que tiene la formación pedagógica, disciplinar con la relacionada específicamente al campo de la investigación en general, como plantea Marcelo (2006) se observa una gran insatisfacción en el profesorado en ejercicio respecto a la capacidad de las instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente, hecho que se refleja en los docentes participantes en la investigación, pues resultados similares emergen de las consideraciones de los informantes clave.

Además, suele presentarse una *formación tradicionalista*, código que, aunque no resulta recurrente en los datos, evoca una forma de enseñanza que complica la formación en investigación que deben recibir los docentes en pregrado, al revelar el **IC4**. “Se desarrollan de manera *muy tradicionalista*” [1:14] [11], hecho referido por Imbernon (1987) para quien esto ocurre cuando en las universidades se imparte una materia para enseñar a investigar de forma tradicionalista intentando que en un curso académico los profesores en formación aprendan a investigar

Resulta contradictorio lo anterior con las propuestas contemporáneas asociadas a la necesidad de una formación inicial docente que les permita acceder a conocimientos sobre métodos, técnicas, modelos investigativos para poder trazar caminos epistémicos sobre la propia pedagogía, generar conocimiento para él mismo sobre cómo puede desarrollar la formación de los que serán sus estudiantes, tal como señalan Márquez, (2009), Imbernon (1987,2002) y Enríquez (2007) es necesario que los alumnos docentes aprendan ciertas

técnicas investigativas de forma sistemática y organizada, dentro de un contexto social e institucional que le permita pensar y construir sus propios métodos didácticos, su propio estilo de enseñanza, construir conocimientos educativos mediante la apropiación de los conocimientos fundamentales (socio-crítico y epistemológico) que respondan a los intereses de los propios docentes aprendices para de esta forma procurar que se conviertan en investigadores de su propia práctica pedagógica.

Asimismo, en la formación permanente, es oportuno destacar que resulta en una formación investigativa más amplia, con énfasis en actividades de investigación que revelan para los docentes las debilidades primarias que arrastran consigo desde los contextos universitarios inicialmente, considerando por ello que existe en los postgrados una *formación orientada a la investigación*.

IC1. En mi caso particular sobre todo donde creo que *adquirí ciertos conocimientos* fue cuando estuve realizando *la maestría* [1:25] [24] **IC5**. Maestrías o posgrados *se profundizan* los elementos básicos de cómo llevar a cabo un proceso investigativo [1:22] [13]

Tal formación tiene su nicho entonces, en procesos investigativos que les permiten adquirir ciertas habilidades o competencias para desarrollar investigaciones, en palabras de Imbernon (1989, 2002) la formación permanente debe apoyarse en la reflexión, investigación e intervención de la práctica pedagógica, se aprecia entonces que cuando el docente cursa estudios de cuarto nivel, se le ofrece una formación más específica y profunda en el campo de la investigación que le permite acceder a mejores saberes para desempeñarse activamente como investigador.

Por otra parte, se presenta un dato que resulta de gran importancia para la investigadora pues contradice los postulados teóricos planteados hasta el momento y pueden constituir un elemento complejo que guarda relación con el hecho de que “*la tarea de investigar sigue siendo algo que está depositado en otros, los que saben, adoptando una actitud de sumisión respecto al saber*” (Mandolini, citado por Enriquez, 2007, p. 28), argumento que se presenta en el **IC4**. “el tema la investigación no es no es un tema tanto de actualidad y de *interés económico*, el docente se ha dedicado a hacer posgrados en cualquier especialidad o en cualquier temática así no despierte el interés para él pero hay un beneficio económico, que lo único que atrae” [1:154] [183].

Aparece reflejado entonces el *interés económico*, significaría que la formación permanente cumple el propósito de obtener mayores ingresos económicos, pero al obtenerla simplemente el docente se desliga de los aprendizajes en investigación y su práctica pedagógica no evoluciona a partir de la indagación, reflexión y búsqueda de conocimiento producto de procesos investigativos que puede desarrollar en su institución. En palabras de Alanís (2000) plantea que la formación permanente ocurre cuando el individuo participa de manera voluntaria en ella, es decir que para que sea efectiva y se produzcan cambios asociados con la investigación en la práctica pedagógica de los docentes, la búsqueda de formación permanente debe surgir de un deseo personal por continuar ampliando las formas de aproximarse al conocimiento.

En esta perspectiva se vislumbra también una *falta de estímulo*, en toda actividad formativa que desarrollen los docentes en ejercicio para mejorar su propia formación al referir. **IC2**. En realidad, son muy pocos actualmente *son muy pocas la posibilidad de que el docente siga*

investigando o se prepare más es muy poco actualmente casi no hay [1:82] [95]. **IC6**. lo que pasa es que *como no hay ningún reconocimiento* los docentes dejan la investigación [1:105] [122].

La recurrencia del código falta de estímulo en los datos, alude principalmente a una falta de atención por parte de los organismos responsables como entes rectores de la educación venezolana a estimular en los docentes la necesidad y/o deseo de proseguir la formación académica y personal que se requiere para poder establecer procesos de transformación en la crisis actual que se presenta en los entornos escolares, la falta de incentivos que se les ofrecen para incursionar en proyectos de investigación que los lleven a generar constructos teóricos para mejorar su práctica pedagógica y sobre para que el profesorado sea sujeto y no objeto de formación y recupere el protagonismo (Alarcón 2012) y además reconozca la actividad creadora individual, así como la valorización del esfuerzo y la superación personal.

Además respecto a la falta de estímulo González (2005) explica detalladamente que “se puede aseverar que las políticas educativas de la República Bolivariana de Venezuela sobre la formación de docentes en ejercicio, no se han definido ni orientado hacia la investigación” (p.15), la misma autora continua su explicación planteando que se promueve la realización de cursos y talleres pero solo sobre los contenidos de las distintas reformas curriculares y por ello los docentes de aula, pesar de estos procesos, han mantenido en el tiempo una práctica pedagógica tradicional.

Otro código que aparece dentro de la formación permanente en relación a otras actividades es *el aprendizaje por experiencias*, codificado de esta forma porque permite inferir que la formación del docente se produce también a raíz de sus

propias experiencias y de la forma como éste las afronte en su propia práctica pedagógica, así lo refuerzan los datos que permitieron que el código emergiera.

IC4. Al final en *experiencia personal* cuando se hace un trabajo de Investigación, qué conlleva una serie de pasos de investigación, se va aprendiendo lo que hay que hacer o como en el momento [16] [11]

IC1. Creo yo que a medida que ha *transcurrido el tiempo* que he tenido como más práctica, *más años de ejercicio* de la profesión pues uno va ampliando todo lo que sabe [1:63] [71].

Además, este código asocia tres elementos que resultaron expresados como parte de esa experiencia y que, aunque no son recurrentes en los datos, su presencia fue considerada en la codificación debido a la estrecha relación que guardan los datos con la investigación en la práctica pedagógica de los docentes informantes clave. Es así que se presenta el código *investigación no formal* revelado en la respuesta del **IC4**. “Probablemente así es una investigación *real más no formal* con una aplicación de instrumentos y con todo el procedimiento que se debe llevar en Investigación formal” [1:69] [83], en estrecha relación con otro código emergente denominado *investigación de campo* del mismo informante “creo que *la investigación de campo* es como el procedimiento que más se aplica dentro de la práctica pedagógica” [1:132] [152]. Ambos códigos representan un tipo de experiencia que genera conocimientos, procesos reflexivos, interés, cambios en los docentes y por ende constituyen formas de formación permanente que, si bien no son tituladas, son producto del contacto directo que tiene el docente con sus estudiantes en su práctica pedagógica.

La selección de estos códigos responden de igual forma a los planteamientos de Imbernon (1987, 1989,

2002) quien sostiene que la experiencia en la práctica forma a los profesores, entendiendo la formación en este campo como una gran dosis de programas de aprendizaje informales que se adquieren en el propio centro docente.

La formación consolidada a partir de experiencias docentes, resulta un elemento altamente efectivo en la formación permanente del profesorado en educación media, al garantizar un cúmulo de situaciones que ponen al descubierto la capacidad reflexiva, analítica y de transformación que tiene el docente, en relación a su propia práctica pedagógica haciendo uso de investigaciones que no son formales para los círculos académicos pero que sí derivan en transformaciones para él.

Investigación en pedagogía

Es pertinente señalar que esta dimensión emergió directamente de los datos recabados y no representa una categoría construida a priori en el inicio de la investigación. El sustento de la misma se encuentra en el código acuñado como *investigar lo pedagógico*, determinado así debido a que las respuestas obtenidas, alusión a ello cuando se refieren a la investigación, **IC2**. He entendido más, aprendido más *el para qué*, la respuesta precisa a *lo que el estudiante quiere*. He aprendido que es lo que ellos quieren. Cómo tratar de lograr que ellos entiendan una materia eso ha hecho que lo entienda a través de la investigación [1:65] [75] **IC6**. En el sentido en que antes uno solo iba a dar contenidos y no estaba pendiente de otro tipo de aspectos de lo que ellos querían hacer de sus intereses mientras que después de que uno aprende a hacer investigación uno se da cuenta de la realidad de *lo que ellos quieren aprender y cómo lo quieren aprender* [1:77] [87].

La investigación de lo pedagógico lleva a los docentes a desempeñar prácticas pedagógicas basadas en la constante

reflexión y experimentación de formar se asumir la formación de sus estudiantes desde múltiples visiones, lo cual representa un aporte para su propia práctica pedagógica que de someterse a estudios a profundidad pueden derivar en teorías que permitan establecer nuevos paradigmas pedagógicos que orienten el trabajo docente, sin embargo los docentes desarrollan investigaciones desde la reflexión individual sobre su propia actividad formadora con práctica reflexiva que genera en los profesores e investigadores el desarrollo de conocimientos no claramente formalizables que ellos luego usarán en sus nuevas situaciones pedagógicas, (Mejía, 2005).

La revisión también permite identificar que el docente de educación media, investiga para *transformar la práctica*, resulta vinculante la investigación para lograr esa transformación, en palabras de **IC6**. a medida que el docente va estudiando lo que es su práctica, los errores o las cosas que son de tipo tradicional le permitirá mejorar para llevar a cabo una *práctica constructivista* [1:195] [203].

Los datos exponen que para los docentes la transformación de la práctica es parte de investigar lo pedagógico pues con ella pueden introducir cambios en su actuación producto posiblemente del aprendizaje que van obteniendo en la reflexión, aplicación, cambios de procedimientos entre otros, que ocurren a raíz de la investigación que realizan en torno a las situaciones que detectan, los profesores que realizan directamente estudios sobre su propio trabajo encuentran que esa tarea es intelectualmente satisfactoria y dan testimonio del poder de su propia investigación para ayudarlos a comprender mejor y , finalmente , para transformar sus prácticas educativas “ (Cochran - Smith y Lytle, 2002). En el estudio los datos apoyan esta referencia, al encontrar que los docentes

perciben de igual forma beneficios directos en su práctica producto de la investigación. Del mismo modo, el *investigar para ampliar los saberes*, que aparece de forma reiterada en la entrevista realizada a los docentes y que contribuye a la conformación de la estructura que sustenta la categoría en estudio en las respuestas **IC4**. En el momento que se me hace necesario *conocer* un tema en profundidad [1:56] [62] **IC5** permite que haya *mayor conocimiento* para poder poner en práctica al ahora de desenvolverme en el aula como docente [1:90][101].

Se detecta la presencia de palabras que permiten inferir que el docente investiga para saber, para conocer o para obtener información que necesita en su práctica pedagógica y ello constituye una forma de ampliar los saberes que ya tiene producto de su formación y/o su experiencia, pues una rigurosa actividad investigadora *en y sobre* el hacer docente agudiza la reflexión, la atención, estimula el debate y el intercambio de opiniones con sus pares o sus propios estudiantes aumentando, así, el entendimiento, la flexibilidad, la adaptación y la capacidad de resolución de problemas. (González, 2005).

La investigación sirve de apoyo en el propósito formativo que se busca cuando se trabaja con estudiantes, por ello al desarrollar procesos investigativos de esta índole se encuentran investigando en pedagogía, sobre la mejor forma de llevarlos a clase, posiblemente cómo organizarlos, es decir cómo emprenderán su práctica pedagógica de acuerdo a las necesidades de sus estudiante, ante lo cual Hernández (2008) hace énfasis en que el educador investigador, busca la eficacia del conocimiento, mediada por el currículo con impacto en la realidad, observando la importancia de la influencia del contexto

académico, ligado a los modelos y procesos que puede desarrollar en el aula.

Investigación para la Pedagogía

Esta dimensión encuentra su sustento principal en el código *enseñar investigando*, el cual reúne expresiones que permiten interpretar que para los docentes la investigación también puede usarse para desarrollar procesos de enseñanza dentro de las aulas de clase como se refleja a continuación:

IC5. *fomentando la investigación en estudiantes* para que pueden ir más allá, buscar soluciones a problemáticas, generar en ellos la curiosidad y el deseo de aprender más [1:191] [201]. **IC5.** para que ellos también vayan aprendiendo cómo investigar y cómo hacer investigación. [1:204] [158]. **IC6.** enseñar al estudiante a conocer lo que está en su entorno y *tratar de que el mismo busque* la solución a la problemática que tiene o que se les presentan [1:202] [188].

Los datos permiten ver que los docentes emplean la investigación como forma pedagógica para trabajar con ellos en el aula y que, a través de la investigación, los escolares logren relacionarse con el entorno, adquirir aprendizajes, traspasar las barreras escolares al *ir más allá*, para que sean seres reflexivos y analíticos, acotaciones que permitieron agrupar las ideas en un solo código que pretende resguardar el significado de sus aportes a la investigación.

Cabe señalar el uso de la investigación sobre contenidos curriculares, por parte de los propios estudiantes es una alternativa de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Former, 2000) hecho que contribuye a mejorar la práctica pedagógica del docente pues su actividad se transforma en constructivista, aprendiendo al mismo estudiante ir en busca de la elaboración de su propio saber, guiado por el docente que en este caso no actúa como

fuerza del saber, si no que guía el proceso mediante la investigación.

Del mismo se presentan respuestas que permiten deducir a partir de su significado, en el análisis línea por línea, que la investigación se lleva a cabo en las aulas para *fortalecer el proceso de enseñanza*, así lo revelan los datos por lo cual se ofrece un ejemplo que sustenta el código:

IC6. después de que uno aprende hacer investigación uno se da cuenta de la realidad de lo que *ellos quieren aprender y cómo lo quieren aprender* [1:78] [87]. **IC5.** permite *fortalecer el proceso* enseñanza aprendizaje [1:159] [185]. **IC3.** Se logra que los estudiantes *aprendan con mayor facilidad* [1:167] [188].

Los docentes reconocen que cuando llevan la enseñanza de la mano con la investigación, los mismos resultan más efectivos para los estudiantes, buscando mecanismos que les permitan entender cómo llevar a cabo el proceso formativo efectivamente, en consecuencia, se puede concluir que cuando el proceso educativo se basa en la investigación, esto permite la relación profesor estudiante de manera dinámica y crítica, puesto que la indagación abre espacios para que ambos se superen juntos, llevando a un acto pedagógico reflexivo, crítico y asertivo (Pinto y Sanabria, 2010) que va desde el docente hasta el alumno, como un espiral que constituye una relación dialéctica, generada a partir de la investigación al servicio de la práctica pedagógica.

Asimismo, utilizan elementos de la investigación para desarrollar procesos formativos con los estudiantes, permitiendo que ellos empleen métodos sistemáticos, organizados que generan conocimientos en sus estudiantes, por lo que permite relacionar las respuestas con la dimensión investigación para la pedagogía, pues *“introducir a los alumnos, de todos los*

niveles educativos, al afán de la indagación imposibilita la repetición de la pasividad del alumno en la reconstrucción de conocimientos y lo invita a confrontarse con situaciones y contribuir a solucionarlas” (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002, p. 12), permiten entonces la investigación dinamizar el acto pedagógico cuando el docente es capaz de incorporarla en su práctica

Investigación Científica

Otra de las dimensiones que surgieron del cúmulo de datos analizados y comparados para poder establecer con precisión códigos vinculantes es la investigación científica, sobre la cual se aprecia conocimientos básicos para consolidar procesos investigativos que permitan dar aportes pedagógicos que resulten significantes para trascender teóricamente. **IC2.** Lo que más se enfoca es en cómo se hace el *procedimiento metodológico* para hacer la investigación [1:20] [28]. **IC2.** *los pasos a seguir* para hacer la investigación y al *tipo de investigación* que se va a realizar [1:31] [32]. **IC3.** *Metodológicos* es decir como iniciar las investigaciones [1:32] [34].

Se reconoce que las investigaciones incluyen procedimientos metodológicos amplios que se requieren, por ello en contraste con todos los procesos reflexivos que han explicado en las dimensiones anteriores (investigación en pedagogía e investigación para la pedagogía), aquí vinculan la investigación con elementos que dan el carácter de científicidad necesario para generar conocimiento como aporte a la pedagogía, lo cual constituye un reflejo de que el investigador debe conocer que existen formas metodológicas, aceptadas por la comunidad científica, que otorgan la rigurosidad, precisión y validez para ser concebida como ciencia. (Agudelo 2004, Abello, 2009, Cochran-Smith y Lytle 2002).

Por otra parte, se hace latente la debilidad al emprender *procesos básicos investigativos* al evidenciar conexiones basadas en ciertos avances orientados a generar aportaciones producto de la investigación desde la práctica pedagógica, pero del mismo modo, refleja la ruptura teórico-práctica que existe, en la incapacidad de concluir con sistematicidad y divulgación los emprendimientos investigativos: **IC6.** más que todo *observación* y el *marco referencial* no fuimos más allá de eso [1:24] [19]. **IC1.** Lo que tiene que ver con la parte de *buscar antecedentes*, de tener que *hacer entrevistas cuestionarios* bueno todo ese tipo de cosas, aunque no he ido más allá [1:29] [26].

Los docentes han llevado a cabo procesos básicos de la investigación científica, que de alguna forma les permite reconocer que dentro de la investigación existen algunos elementos sistemáticos, y si bien es cierto que los datos reflejan que los que han realizado son pocos, también el aporte que estas experiencias constituyen para la investigación en la práctica pedagógica pueden resultar relevantes dando pasos en la dirección correcta para iniciarse como docentes investigadores, que se comprometan a aprender, a conocer formas de hacerlo y a avanzar a partir de experiencias investigativas hasta alcanzar más seguridad como investigador.

Aparecen también, otros códigos relacionados con la investigación científica de los docentes, que ponen de manifiesto carencias en torno a trascender la reflexión continua a un tipo de investigación con carácter más riguroso y especificidades metodológicas que permitan el avance de la investigación en la práctica pedagógica, como la *falta de divulgación*:

IC2 debería ser y *dar los resultados* porque si los hay hasta el momento *no se conoce*, y es importante que exista la investigación y que se den a conocer los resultados de ella [1:48] [175]. **IC5** *no he*

llevado un registro ni siquiera un registro anecdótico que permita que esta información repose en algún lugar donde esté a disposición de otro grupo que quiera utilizarla [1:206] [156].

Los datos permiten develar que los docentes no están divulgando las investigaciones que hacen y por ello no se contribuye a generar conocimiento pedagógico que permita dar respuesta a una realidad cambiante, urgida de transformación y generalmente debilitada por la carencia de aportes que surjan desde las propias realidades que se aprecian en la práctica pedagógica de los docentes en educación media. Así mismo se presentan *debilidades formativas como limitantes*, código que guarda estrecha relación con el anterior por constituir elementos que limitan el desarrollo de investigaciones científicas en la práctica pedagógica de los docentes, y se puede apreciar ello a partir del análisis de los datos, por ejemplo, el **IC1**. allí descubrí *la gran cantidad de debilidades que tenía* y tuve que aprenderlas en el momento o tratar de desarrollarlas en el momento. [1:28] [24]. **IC4**. Por la *falta de conocimiento* del área en cuanto la investigación [1:153] [183].

Se enfrentan así al desconocimiento de procedimientos y formas de llevar a cabo investigaciones científicas y ello hace que desde su práctica pedagógica no se estén desarrollando estudios sistemáticos, producto de métodos específicos que den validez científica a los mismos, y ello pudiera deberse según *Bondarenko* (2009) a *“la incongruencia que existe todavía entre la incorporación teórica del componente investigativo en el currículum de formación y la situación real, carente de actividades investigativas”* (p.257), ello referido a los resultados evidenciados en las dimensiones de formación inicial y permanente que explicitaron la visión de los docentes sobre

su propia formación en investigación y que aquí aparece reflejada nuevamente como una debilidad para ellos.

IV. DISCUSIÓN

Al finalizar el proceso de sistematización de la información se presenta un bosquejo, que aspira ser una representación teórica, que permita evidenciar la experiencia investigativa en la cual se establecieron relacionantes desde la determinación de códigos, la asociación en subdimensiones y seguidamente en dimensiones, hasta revelar conceptos emergentes y conceptos más complejos que permiten la interpretación de la realidad docente según el objeto de estudio y se establece como un referente a futuros investigadores .

La investigación en la práctica pedagógica constituye un proceso reflexivo que se emprende desde la investigación en y para la pedagogía como formas de aproximación a la investigación científica, generadora de conocimientos pedagógicos que permitan la transformación y resignificación del actuar docente.

El desarrollo de la investigación dio origen a un constructo teórico que permite definir determinadas acciones docentes durante su práctica profesional. En función de los rasgos que describen tales hechos, se propone la expresión “Investigación en pedagogía” Es decir a la investigación que realiza el docente sobre los saberes pedagógicos, para aportar soluciones a los problemas de la práctica pedagógica, para transformar su práctica o apoyar los contenidos que considera oportuno tratar en la formación de sus estudiantes. Al respecto, *Sagastizabal* y *Perlo* (2006), respaldan los hallazgos al explicar que:

“La representación social del docente acerca de qué es investigar se expresa a través de términos tales como: indagar, buscar, explorar, solucionar, profundizar,

interrogar, escudriñar; adecuar, fundamentar, cuestionar, concluir, estudiar, analizar, preguntar; dudar de la veracidad, pensar, crear, evaluar, probar, descubrir, ver la realidad, nuevos conocimientos, buscar la solución de un problema.” (p. 12).

Los docentes relacionan la investigación que realizan con múltiples significados que conllevan en última instancia generar investigaciones que, si bien no son sistematizadas, representan una forma de investigar que con aplicación constante, formación y experiencia puede ser transformada en conocimiento pedagógico.

De la misma manera, otro término originado en este trabajo es “Investigación para la pedagogía” Cabe señalar que este elemento del constructo surge a partir de la delimitación de una forma de investigación que utiliza el docente en su práctica pedagógica directamente con los estudiantes para guiar la formación como acto pedagógico por lo cual el docente enseña investigando para fortalecer el proceso de enseñanza, a la vez que guía a sus estudiantes en la investigación científica.

Este hallazgo guarda relación con Balbi (2006) “*La investigación en el aula puede ser analizada desde dos perspectivas que se relacionan, como una actividad del docente que reflexiona acerca de su quehacer y como un recurso didáctico que propicia la construcción de conocimientos desde la práctica*” (p. 23).

Es pertinente también, señalar que, la investigación en la práctica pedagógica de los docentes en educación media encuentra cabida desde la formación docente, sin embargo el poco énfasis que se pone de manifiesto en la enseñanza de los aprendices a maestro en aspectos que guíen a convertirse en investigadores activos ha limitado la investigación en los contextos escolares, quedando en muchos casos relegados a un segundo plano por no

considerarse como agentes de cambio pedagógico capaces de desarrollar investigaciones desde su campo de acción pedagógica.

Ante ello, en el proceso investigativo también se develó que existen serias debilidades formativas en los docentes respecto a la investigación, desde los procesos de formación inicial. Esto revela que es prudente resignificar la formación de los docentes desde las universidades, lo cual no constituye el objeto de estudio de la presente investigación pero que constituye un develación importante pues constituye una limitante para que los docentes alcancen habilidades que les permitan ser investigadores en su práctica pedagógica, Delors (1996), reconoce que “*dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación*” (p. 172).

Lo anterior es válido para la formación permanente pues también se refleja que los docentes, aunque en los estudios de postgrado o actividades formativas complementarias reciben mejor formación investigativa, también lo es que, estos conocimientos no son llevados a los contextos escolares por lo cual existe una clara desvinculación entre teoría y práctica.

REFERENCIAS

- Abello, R. (2009). La investigación en ciencias sociales: Sugerencias prácticas sobre el proceso. *Investigación y desarrollo* 17(1), 208-229.
- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Rosario: Laborde Editor
- Agudelo, M. (2004). *Una aproximación a la consolidación de líneas de investigación desde la educación, la comunicación y la*

- tecnología. Recuperado el 4-8-2017. <http://revista.iered.org>.
- Alanis, A. (2000). Formación de Formadores: Fundamentos para el Desarrollo de la Investigación y la Docencia. Editorial Trillas.
- Alarcón A. (2012). *La formación del profesorado: una asesoría competente para una escuela competente*. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 5(10), 97-104. Recuperado en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109.
- Balbi, A. (2008). *La investigación como estrategia didáctica*. Kaleidoscopio, Volumen 5, Número 9.
- Barriga, A. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. En Páez, R. (comp.). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Bedoya, J. (2000) Epistemología y Pedagogía. Editorial Graó. España.
- Bondarenko, N. (2009). *El componente investigativo y la formación docente en Venezuela*. Estudios pedagógicos, 35(1).253-260. Recuperado en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-7052009000100015>
- Calvo, G. (2009), La profesionalización docente en Colombia, Formas y reformas de la educación. Santiago de Chile: PREAL.
- Calvo, G. (2009). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (comp.), Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Fundación Santillana.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). Dentro/fuera. Enseñantes que investigan. Madrid: Akal
- Contreras, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. Revista digital de historia de la educación, 15. [Revista en línea]. Recuperado en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37309/1/articulo17.pdf>.
- Delors J., (Comp.) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico *Laurus*, 12, 88-103.
- Díaz, V. (2007). ¿Cómo formar un docente investigador? Conferencia central en las XII Jornadas Institucionales de Investigación UPEL-IPB. Recuperado en: <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Como-formar-un-docente-investigador.pdf>
- Enriquez, P. (2007). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. Argentina: Lae Estaba, E. (2006). Retos y promesas para la inclusión social en Venezuela. Consulta: 2007, agosto 12. Recuperado en: <http://www.ildis.org.ve/website/administrador/uploads/RetosyPromesasadelainclusi oneducativaenVenezuela.pdf>.
- Feo, R. (2011) Una mirada estratégica a la formación docente de calidad *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3).
- Flórez, R. (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Forner, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 39 (1). 33-50
- Galvin, I. (2006), “La profesión docente en España, retos de futuro. Una perspectiva sindical”, en Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 303-327). Avellaneda: Siglo XXI.
- García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los

estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68

Glaser, B. y Strauss. A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Compan.

González, N. (2005) *Formación Docente Centrada en Investigación. Una Aproximación al Cambio*. Tesis de grado para optar al título de Doctorado en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. Maracaibo, González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007) La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, vol. 13 (23), 279-309. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Hernández, G. (200). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*. XXX, (122), 38-77. Recuperado en:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211181003.pdf>.

Imbernon, F. (1987). La formación inicial del profesorado en la investigación. *Revista Investigación en la Escuela*, Vol. 1, 71-75.

Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499. Recuperado en: [Dialnet-](#)

[LaFormacionInicialYLaFormacionPermanenteDelProfeso17680%20\(3\).pdf](#)

Imbernon, F. (2002) “La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado”. Barcelona. Editorial Graó

Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Educación Skepsis*, 2, I-XX.

Kemmis, S. y Carr, W. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Latapí, P. (2003). Cómo aprenden los maestros. Conferencia magistral en el

XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión. Argentina

Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”*. Bogotá, Colombia.

Marín, J. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. *Itinerario Educativo*. Año xxiii, n.º 54, 23-48.

Marín, L. (2007). La noción de paradigma Signo y Pensamiento. Pontificia Universidad Javeriana, XXVI (50), pp. 34-45.

Marina, J., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. España: Creative Commons

Morillo, R., Castro, E., Martínez A., Molina, D. Peley, R., Suárez, L. y Valbuena, M. (2007). *La formación docente: elemento generador de la calidad educativa*. VII Reunión Nacional de Currículo I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior Caracas.

Mosquera, C. (2010). *Rumiar sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica*. *Revista docente Actual. Pedagogía*. N.º 65, pp. 217-228

Muñoz Giraldo, J., Quintero Corzo, J. y Munévar Molina, R. (2005) *Cómo desarrollar competencias investigativas en la educación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio

Muñoz, J. y Vasco, C. (1997) *Pedagogía Discurso y Poder*. Bogotá Corporación para la Producción y la Divulgación de la Ciencia y la Cultura- CORPRODIC.

Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 37-60.

Pinto, N. y Sanabria M. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 (36).

Sagastizabal, M. y Perlo C. (2006) *La investigación-acción Como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial STELLA

Stenhouse L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Mora.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía: Colombia.

Tezanos, A. (2010). Oficio de enseñar. Saber pedagógico. Una relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 8-26

Tonuci, F. (2012a). *La escuela que queremos*. En *Aprender a pensar para actuar*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso Internacional de AMEI-WAECE. Madrid. España.

Uttech, M. (2006). *¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador?* *Revista de Educación*, 8, 139-150.

Vezup, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1). [Documento en línea]. Recuperado en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Vezup, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 1.

Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógica: su ruta de

transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 117-184.

Zuluaga, O. (1999). *La enseñanza, un objeto de saber*. Antioquia: Editorial Universidad.

SOBRE LOS AUTORES

Lisbeth Becerra es Doctora en Pedagogía de la Universidad de Los Andes en Venezuela y Profesora del Liceo Nacional Luis López Méndez en el Estado Táchira, Venezuela. lisbec@hotmail.com

José Cristancho se tituló en 2010 como Doctor en Educación y se certificó como Postdoctor en Investigación, Pedagogía y Conocimiento en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) en (Cúcuta) Colombia y del Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” en la UPEL. Profesor Asociado de la UNIMINUTO; Profesor Titular del Instituto Universitario de Tecnología Agro-Industrial; Profesor Invitado de Doctorado, Maestría y Especialización de la UPEL; Profesor Invitado del Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes (ULA); Profesor Invitado de los Doctorados en Innovaciones Educativas y Gerencia de la Universidad de Las Fuerzas Armadas (UNEFA) en Venezuela. jacristancho@gmail.com, ORCID: 0000-0002-07779-7388.