

Aproximación a los procesos de formación producción investigativa y la arquitectura epistemológica del programa de educación del Núcleo LUZ Punto Fijo, estado Falcón, Venezuela*

José Lopez¹, Xiomara Guanipa² y Ana Vera³

¹ Carrera Educación Integral, Universidad Nacional Abierta Centro Local Falcón.

E-mail: joselopez@cantv.net. ² Programa de Educación, Núcleo Punto Fijo, Universidad del Zulia. Punto Fijo, Estado Falcón, Venezuela.

E-mail: xiomydguanipa@hotmail.com. ³ Programa de Educación, Núcleo Punto Fijo, Universidad del Zulia. Punto Fijo, Estado Falcón, Venezuela.

E-mail: Anavera2612@gmail.com

Resumen

Este análisis tiene como objeto lograr una aproximación a la realidad de los procesos de formación–producción investigativa y la arquitectura epistemológica de la investigación del Programa de Educación en el Núcleo LUZ Punto Fijo. La indagatoria fue de carácter descriptivo con base documental, fundamentada en el Modelo de Variabilidad de las Investigaciones Educativas, la Arquitectura Epistemológica de los Currículos, entre otros. Los resultados revelaron aspectos interesantes respecto a lo que ocurre con la acción investigativa, en el contexto específico del programa de Educación, como la individualidad de la investigación y los problemas organizacionales en los procesos, con la consecuente indefinición en los programas de investigación. Esto indica que es preciso profundizar en el estudio de este problema, de tal manera que se pueda contribuir, desde un punto de vista epistemológico, con la efectiva construcción de escenarios propicios para generar procesos y productos investigativos óptimos.

Palabras clave: Arquitectura epistemológica, transdisciplinariedad, trasindividual, estructura diacrónica, estructura sincrónica.

* Este artículo fue presentado en la VI Jornadas de Investigación y Postgrado.

An approach to Formative-Productive Processes in Investigation and the Epistemological Architecture in Education Program of Zulia University, Punto Fijo Nucleus, Falcon, Venezuela

Abstract

This analysis was done to get an approach to the actual state of the formative-productive processes in investigation and the epistemological architecture of research in education program of Zulia University nucleus, Punto Fijo. The inquiry was a descriptive study with documentary base, with support in the “Model of Variability of educational researches”, the “Epistemological Architecture of the Curricula”, and others. Results revealed interesting aspects about the research action in the specific context of Education Program, as the individuality in the research and the organizational problems in the process of research, which produces for want of definition in the programs of investigation. This shows that is necessary to go deep into the study of the problem, in order to contribute, from an epistemological viewpoint, with the effective construction of favourable stages to produce very best processes and products of research.

Key words: Epistemological Architecture, Trans-discipline, Trans-individual, Diachronic structure, Synchronic structure.

Introducción

En las últimas décadas se aprecia un cambio lento, pero significativo, en la manera como las instituciones de educación superior enfocan sus concepciones curriculares que por lo general, apuntan hacia la pertinencia que debe existir entre las universidades y sus entornos. Pero esta premisa será viable en la medida que la universidad determine con claridad cómo propiciar el desarrollo del pensamiento investigativo, cómo lograr niveles cada vez más altos de autoconciencia; se trata de hacer posible el abordaje de la actualización de los conceptos y contenidos educativos, a través de una enseñanza eficaz y de los instrumentos que la organicen y coordinen, con el objeto de potenciar la enseñanza de las ciencias, la cual se ha convertido en algo sumamente complejo, de matices y posibilidades insospechadas, que requiere de un colectivo profesional autónomo, tanto en su formación como en su actuación, pero con correspondencia de propósitos y mancomunidad de esfuerzos.

En La Universidad del Zulia (LUZ), sobre la base de lo planteado, se ha venido gestando una serie de cambios en las diversas carreras de formación docente, guiados por valores institucionales, en los cuales la excelencia académica es clave.

Bajo este principio, la universidad evalúa estrategias fortalecedoras del recurso humano, entre las que destacan las dirigidas a asegurar el máximo desarrollo del capital intelectual y las que tienen como fin la formación de las generaciones de relevo institucional.

Los planteamientos anteriores, permiten detectar en el ámbito teórico el parámetro comprensividad, uno de los componentes más importantes que orientan las transformaciones curriculares en las instituciones de educación superior y cuyo alcance estaría dado por los criterios de docencia, investigación, extensión y producción de conocimiento. Sin embargo, la propia dinámica del contexto institucional exige el resurgir de planteamientos críticos en la forma como se aborda este parámetro. Dentro de este marco, el presente trabajo intenta describir las situaciones que se presentan en este escenario (NÚCLEO LUZ Pun-

to Fijo) tomando como base el Modelo de Variabilidad de la Investigación -VIE- (Padrón, 1992). Este modelo plantea la explicación de factores de diversa índole, a partir de los cuales se generan todas las variaciones observables en las investigaciones, partiendo de dos criterios de diferenciación: la estructura diacrónica y la estructura sincrónica de los procesos de investigación.

Cabe considerar, por otra parte, que esta descripción pretende además abordar la arquitectura epistemológica en los procesos de formación investigativa de los participantes que cursan la Licenciatura en Educación Básica Integral del núcleo LUZ Punto Fijo, partiendo de la visión y misión formulada por la gerencia y bajo la convicción de que la perspectiva histórica permite también mirar hacia el futuro de manera esperanzada y percatarse de que las finalidades de las ciencias pueden ser más humanas; ésto es lo que hace precisamente que la actividad científica sea racional.

Metodología

Atendiendo al estado actual o situación diacrónica del problema, la situación objeto de estudio se abordó a un nivel descriptivo con base documental. A tal efecto, se analizaron publicaciones institucionales, específicamente las relacionadas con la filosofía de gestión en el Núcleo Luz-Punto Fijo y la carrera Licenciado en Educación mención Básica Integral.

Generalidades

La filosofía de gestión del Núcleo LUZ Punto Fijo toma como base fundamental los principios emanados de su Núcleo central, y orienta su visión en función de su contexto a:

“... la consolidación como núcleo con autonomía académico-administrativa de alto nivel de desarrollo apoyado en la capacidad y potencialidad de su personal dentro de una perspectiva de vanguardia para la generación, transmisión y aplicación del conocimiento tecno-científico que coadyuve a la formación integral de profesionales (...) apoyados en la misión de generar, transmitir y aplicar el conocimiento científico, técnico, humanístico y cultural... (pp. 4-5).

Además de lo anterior, se destaca que el Núcleo LUZ Punto Fijo ha sido pionero en la formación de profesionales, en las diversas disciplinas del conocimiento, entre las que se destacan: Matemática y Física, Biología y Química, Administración, Contaduría, Computación y, actualmen-

te, en Educación Básica Integral, carrera que emerge ante la necesidad de cubrir las demandas de la I y II etapas de Educación Básica y cuyo modelo de formación se soporta sobre enfoques holísticos e integrales, para hacer de los futuros docentes hombres y mujeres capaces de participar y promover la participación, teniendo como perfil el abordaje objetivo-científico, con racionalidad, criticidad y creatividad, de las demandas cualitativas de la Educación en la I y II etapas, en lo que respecta a métodos, estrategias, técnicas y procedimientos de aprendizaje, tal como lo plantea LUZ (2003).

Interpretando los planteamientos anteriores, se puede puntualizar que la orientación del plan curricular de esta carrera debería asumir, desde una perspectiva didáctica, histórica y filosófica, la construcción de un modelo de formación que haga posible un enfoque transdisciplinar del currículo como instrumento de investigación, que esté en proceso permanente de reflexión y de búsqueda de alternativas para adecuarse a los constantes cambios que se generan en la sociedad y la cultura; es decir, un proceso educativo hacia la formación de actores, protagonistas del cambio social, altamente competitivos que respondan a la realidad regional y a las exigencias del mundo global. Esto último significa introducir políticas que aseguren en el estudiante una formación autoreflexiva para responder con éxito ante situaciones impredecibles.

En este sentido, conviene hacer algunas consideraciones sobre el perfil ocupacional del egresado en la carrera Licenciatura en Educación, mención Básica Integral: La formación del recurso humano para la primera y segunda etapa de Educación Básica debe estar consustanciada con las políticas educativas dirigidas a este sub-sector del sistema, delineadas en el Currículo Básico Nacional (1997), en correspondencia con lo pautado en la Resolución N° 1 del entonces Ministerio de Educación (1996), donde se establecen los lineamientos de los programas de formación docente. Todo esto se enmarca en la Reforma Curricular de la Educación Básica que implica el paso de una práctica pedagógica centrada en disciplinas, asignaturas y objetivos parcelados, de base conductista, a otra fundamentada en la globalización de contenidos, integrados en una óptica transdisciplinaria y constructivista a través de procesos dialógicos y problematizadores que involucran a todos los actores sociales.

Esto implica que el maestro debe ser capaz de detectar la realidad en la que le corresponde actuar profesionalmente, detectar problemas relacionados con lo pedagógico y planificar acciones para resolverlos. Por esta razón, la

planificación de la acción en la escuela y en el aula que prescribe la Reforma Curricular impone la necesidad de diseñar proyectos pedagógicos que exigen del maestro ciertas aptitudes, entre las que destacan las que caracterizan a un buen investigador.

En función de esto, el adiestramiento de los maestros en los centros de formación docente, entre ellos el de LUZ, no puede limitarse a la formación técnico-pedagógica, sino que debe estar orientada a desarrollar, paralelamente, aptitudes y actitudes para la investigación científica. De allí que en este análisis se consideran los procesos investigativos no sólo desde la óptica de la producción, concebida la investigación como una de las extremidades que, junto a la docencia y la extensión, conforma el clásico trípede que configura la actividad universitaria, sino también desde la perspectiva de la formación del futuro profesional de la docencia.

En síntesis, aspiraciones a la autonomía académica y pertinencia social son los dos aspectos que se asoman en la información precedente, como propósitos expresos o implícitos de la gestión en el Núcleo LUZ-Punto Fijo en la preparación del recurso humano para la Educación Básica. Pero ni la una ni la otra serán posibles si no se fundamentan en la práctica y promoción de una investigación científica como actividad institucionalizada y, por tanto, sujeta a unos parámetros organizacionales eficientes. Un acercamiento a esta realidad podría iniciarse con interrogantes como las siguientes:

¿Cómo se presenta la estructura de los procesos de investigación?

¿Existe una visión trasindividual de los procesos de investigación?

¿Hay un clima organizacional propicio para la interacción académica productiva de los docentes?

¿Cuenta el Núcleo LUZ Punto Fijo con el personal académico suficiente para cubrir las posibles debilidades que experimente la formación investigativa de sus estudiantes en el programa de Educación?

¿Existe articulación de la Universidad con su contexto próximo y las áreas de demanda social de conocimiento y tecnología?

En estas y otras interrogantes que se desarrollarán en el transcurso de este papel de trabajo, se vislumbra la necesidad de crear elementos valiosos para la selección de experiencias y de técnicas que conduzcan al logro de los objetivos que se proponga la gerencia académica del Núcleo LUZ Punto Fijo, específicamente en el programa de Educación.

Acercamiento reflexivo a los procesos de producción investigativa en el programa de educación básica integral, tomando como base el modelo de variabilidad de la investigación educativa -vie-(Padrón 1992)

El programa de Educación Básica Integral del Núcleo LUZ Punto Fijo, tiene un extraordinario potencial de docentes investigadores que incluso han superado la fase de formación en las distintas disciplinas que conforman el área, esto si se toma en consideración los estímulos que las Instituciones universitarias han creado como mecanismos para premiar la labor investigativa de los docentes, como el Programa de Promoción al Investigador (P.P.I). Así lo reflejan los logros alcanzados hasta el primer período de 2006, presentados en el Informe de Gestión Decanal, donde se indica que tres (3) de los cinco (5) miembros del Núcleo que están adscritos al programa de promoción al investigador de la Universidad del Zulia pertenecen al programa de Educación, y de los 17 investigadores activos, quince (15) corresponden a este Programa, cifras que evidencian que la organización posee un buen nivel de desarrollo en su capital intelectual. Sin embargo, vale la pena resaltar que este esfuerzo pudiera capitalizarse con mayor éxito si se abordara de manera colectiva el trabajo investigativo del programa, como punto de referencia para lograr niveles de competencia vinculantes con la comunidad universitaria en general. Ahora bien, el programa de Educación no cuenta con programas de investigación en pregrado; por consiguiente, no existen líneas bien definidas ni redes de problemas que permitan concatenar las inclinaciones heurísticas tanto internas como de clientes externos, ni relacionarlas con las líneas correspondientes al programa de investigación de postgrado.

Vistas así las cosas, la individualidad en el trabajo investigativo de la que se habló podría considerarse como causa o efecto de este problema. Sin embargo, esta aparente causalidad bidireccional no sería más que la evidencia de un problema de orden organizacional en el seno de los procesos de investigación que se generan en el Núcleo, lo cual coincidiría con el análisis hecho por Padrón (2001) sobre la investigación universitaria en general, donde destaca que las dificultades no son tanto de orden epistemológico y metodológico como estructurales u organizacionales.

Cabe considerar, por otra parte, que existe una Coordinación de Investigación y Postgrado que, según el estudio preliminar desarrollado, dirige sus proyectos y acciones exclusivamente a los programas de estudios para graduados; es decir,

descuida al pregrado, por lo que la actividad investigativa a este nivel se encuentra “huérfana”. Esta es la razón por la cual los docentes del pregrado interesados en investigar, generalmente no encuentran ubicar sus intereses investigativos en las “líneas” que define la Coordinación, optando por los denominados “proyectos independientes”. Como es de suponer, por esta vía se promueven investigaciones “sin filiación”, en oposición a lo expuesto por Lakatos (1983), cuando señala que el concepto de “programas de investigación” hace referencia al carácter interrelacional, diacrónico y transindividual que tienen los procesos investigativos y que Padrón (1992) reseña en el modelo VIE (variabilidad de las investigaciones Educativas).

Interpretando los planteamientos anteriores, se puede puntualizar que en el ámbito del pregrado, en el área de Educación no existe mecanismo institucional que advierta las necesidades o demandas priorizadas de la investigación en esta área, ya que, como ya se dijo, desde el punto de vista de la estructura diacrónica, no existen Programas o redes que orienten los procesos de producción de conocimientos, sólo esfuerzos aislados que identifican la mística de quienes intentan desarrollar su perfil de docentes investigadores. Como consecuencia de esto, resulta imposible identificar la secuencia diacrónica del desarrollo investigativo de los problemas que se tratan; esto es, no se pueden reconocer las fases sucesivas planteadas como variaciones típicas de los procesos de investigación en el Modelo VIE (descriptiva, explicativa, contractiva y aplicativa).

Queda claro entonces que, como producto de la individualidad que identifica la investigación en el ámbito analizado, resulta complicado identificar preferencias en cuanto a campos observacionales y modelos teóricos, ya que “cada cual camina por su lado”; en otras palabras, el concepto de “grupo académico” no es aplicable en este caso. Por ende, tampoco se puede hablar de un enfoque epistemológico que, en particular, se pueda asumir como privativo en el Programa de Educación; esto es, como característico del programa. Aunque se notó en la práctica una preferencia por el enfoque empirista, la misma se podría atribuir a tendencias personales.

En cuanto a la estructura sincrónica de los procesos de investigación (variabilidad de las investigaciones prescindiendo de su evolución temporal), es fácil deducir que existe una desvinculación entre los factores organizacionales y personales que conforman el contexto socio-psicológico y espacio temporal que condiciona la práctica investigativa en la carrera Licenciado en Educación, mención Básica Integral, que se hace evidente en los trabajos de in-

vestigación desarrollados, en los cuales no se percibe la combinación entre los factores propios del Programa de Educación y aquellos que provienen de las personas que investigan.

La arquitectura del conocimiento como estructura epistemológica de una unidad didáctica

Relacionando la producción de conocimientos mediante la investigación con la formación de recursos humanos, se puede decir que una arquitectura del conocimiento desprovista de una estructura epistemológica interdependiente puede afectar la formación y evolución de las estructuras cognoscitivas de los estudiantes. La conformación de los elementos epistemológicos en las disciplinas científicas no debe concebirse como una simple recolección y acumulación de elementos cognoscitivos aislados; pues como lo afirma Vílchez (1991):

... la estática derivada de una estructura con tales signos, dificultaría las funciones interactivas y dinámicas proporcionadas por categorías arquitectónicas como: “fertilidad”, “fecundidad”, o capacidad reproductiva del conocimiento en cuanto “especie”. La economía del capital intelectual se vería afectada significativamente por una atomización del conocimiento que trascendería a una deficiente transferencia epistemológica de la disciplina y a una precaria noción de conjunto que debilitaría las relaciones sistémicas de la estructura cognoscitiva (p. 47).

Resulta pertinente destacar que numerosos investigadores en el área educativa coinciden en señalar que, quizás, muchas de las deficiencias que se le imputan al proceso de enseñanza aprendizaje, sean producto de una sucesión epistemológica que descuida la progresión del aprendizaje fundamentada en factores arquitectónicos y cognoscitivos tales como: organizadores previos, relaciones de integración creciente entre los componentes del conocimiento en estudio, inclusividad de los conceptos, proposiciones, generalizaciones, procedimientos, principios, entre otras categorías organizativas de las disciplinas en cuanto cuerpo de conocimientos; lo cual dificultaría la verificación, revisión y/o profundización de los contenidos en términos de dinamismo y la consideración del conocimiento en cuanto a especie.

Lo anterior explicaría una producción de conocimientos fragmentados con posibilidades de generar aprendizajes memorísticos y mecánicos derivados, entre otros factores, de la ausencia de inclusores adecuados que posibiliten

el anclaje eficiente entre los elementos epistemológicos previamente aprendidos y los conocimientos ulteriores. Ausubel (1987) al referirse al anclaje de nuevos materiales, sostiene que la estructura cognoscitiva posee ideas -anclas; por lo cual es necesario que el nuevo contenido se presente en un nivel de inclusión que factibilice un excelente nivel de relación y anclaje con las ideas nuevas.

La secuencia generadora de aprendizaje significativo estaría graduada de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo general a lo particular o viceversa; o como un conjunto de elementos epistemológicos (grupos conceptuales, procedimientos, generalizaciones, definiciones y principios) cuya interdependencia facilitaría un desarrollo en espiral que por repetición y expansión de los contenidos posibilite una ampliación y profundización del conocimiento.

Las imperfecciones organizativas en el orden epistemológico estructural, secuencial y de coherencia interna pueden advertirse a nivel de la docencia universitaria venezolana. Casas (1995), señala que nuestra universidad se ha visto trazada por un esquema “tradicional” ortodoxo de instrucción, usualmente estas instituciones no buscan el saber mediante el desarrollo de procesos “fértil” que ofrezcan significación a los aprendizajes deseados; sino más bien se orientan hacia un almacenamiento de datos, las más de las veces inconexos o, en el mejor de los casos, de escasa utilidad... (p. 112).

Importa destacar que bajo estos parámetros se pretendió abordar la arquitectura epistemológica de las unidades curriculares pertenecientes al eje heurístico de la carrera Licenciatura en Educación Básica Integral del Núcleo LUZ Punto Fijo. Para ello se empleó como procedimiento central la técnica de “Análisis de contenido”. Las variables que dimensionan la temática (estructura, secuencia y coherencia interna) fueron evaluadas mediante la confección y aplicación por los investigadores, de los instrumentos: Matriz de Análisis de la Estructura Epistemológica (M.E.E), la cual tuvo como objetivo fundamental establecer las articulaciones sistemáticas entre los diferentes componentes y/o elementos epistemológicos que conforman el corpus cognoscitivo de las asignaturas correspondientes al eje de formación heurística (Introducción a la Investigación, Seminario de Investigación I, Seminario de Investigación II); Matriz de Análisis de la Secuencia Epistemológica (M.A.S.E) de objetivos y contenidos de los programas los cuales fueron abordados por intermedio de los criterios secuenciales de movimiento vertical (de los componentes más simples a los más complejos), horizon-

tal (reafirmación de porciones de conocimiento ya estudiados e introduce nuevos elementos cognoscitivos) y espiral en las instancias intersemestrales. Finalmente, la evaluación de la variable coherencia interna epistemológica de los objetivos y contenidos de las asignaturas del eje heurístico del programa de Educación, Licenciatura en Educación mención Educación Básica Integral, se llevó a cabo por intermedio de la Matriz de Análisis de Coherencia Interna (M.A.C.I), la cual hizo factible la determinación de la subvariable nivel de derivación entre los objetivos generales y específicos y los isomórficos entre los objetivos generales con respecto a los objetivos específicos y el contenido de los programas.

Al aplicar este procedimiento a la estructura de la formación en investigación de los estudiantes de Educación Básica en el Núcleo LUZ-Punto Fijo, se logró la siguiente aproximación:

La estructura epistemológica de las distintas asignaturas del Eje Heurístico de la carrera Licenciatura en Educación, mención Educación Básica Integral no permite observar una interrelación holístico-sistemática de sus componentes y/o elementos cognoscitivos. Ciertamente existen asignaturas como Introducción a la Investigación, Seminario de Investigación Educativa I y II que aparecen desarticulados con el resto de las asignaturas: Introducción a la Investigación se oferta en el II semestre, Seminario de Investigación Educativa I en el VIII semestre y Seminario de Investigación Educativa II en el IX semestre, y los proyectos se presentan como un requisito final para aprobar y no como un proceso de aprendizaje que busca dar respuesta a necesidades detectadas en usuarios del sector social y, por otra parte, formar al estudiante como investigador. Se detectan también imperfecciones estructurales en las diversas asignaturas: elementos aislados, incoherencias epistemológicas, entre otros; predominio del modelo epistemológico empirista, sin ofrecer otras opciones, lo que se convierte en una imposición que limita el potencial arquitectónico del eje de formación Investigativa en cuanto cuerpo organizado de conocimiento. Esto significa que limitan el poder de transferencia epistemológica.

La secuencia epistemológica en las diferentes asignaturas demostró, tanto a nivel intra-semestral como Inter-semestral, una significativa inconsistencia en la aplicación de criterios sistemáticos de organización. El análisis permitió observar más bien un desorden secuencial de progresión vertical, horizontal y espiral que estaría afectando la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, la coherencia interna en la evaluación de las sub-variables niveles de variabilidad e isomorfismo experimentaron un nivel alternativo de optimización en las relaciones de subordinación, interdependencia o inamismo de los componentes y/o elementos epistemológicos presentes en los objetivos generales, específicos y contenidos de las asignaturas pertenecientes al eje heurístico del programa de Educación, Licenciatura en Educación Básica Integral.

Consideraciones finales

- El programa de Educación (Pre- Grado) del Núcleo LUZ Punto Fijo, no cuenta con un mecanismo institucional que organice la investigación.
- Existen iniciativas personales, para desarrollar los procesos de investigación bajo el estímulo de reconocimientos de méritos académicos individuales.
- La institución cuenta con un personal altamente potenciado como capital intelectual.
- El destino de los productos investigativos se orientan a la publicación en revistas y a los bancos de datos de la biblioteca.
- No existe una interrelación sistemática de los elementos cognoscitivos que forman parte de las unida-

des curriculares del eje heurístico de la carrera Licenciatura en Educación Básica Integral.

- Hay una significativa inconsistencia en la aplicación de criterios sistemáticos de organización en las unidades curriculares.
- No se presentan todas las opciones epistemológicas para el desarrollo de las investigaciones.

Referencias Bibliográficas

- AUSUBEL, D. (1987). **Psicología Educativa**. Un punto de vista cognitivo- México.
- CASAS ARMENGOL, Miguel (1995). **Distance education**.
- LAKATOS, Y. (1983). **La Metodología de los Programas de Investigación Científica**. Madrid: Alianza.
- LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA. Núcleo Punto Fijo (2003). *Filosofía de Gestión*: Autor.
- LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA. Vicerrectorado Académico (1999). *Carrera Licenciatura en Educación Básica Integral (Prospecto)*: Autor.
- PADRÓN, J. (2001). El Problema de Organizar la Investigación Universitaria (Documento en línea) Disponible: http://www.lineai.netfirms.com/articulosanteriores/organizar_iu.htm. (Consulta: 2003, Octubre 26).
- PADRÓN, J. (1992). **Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa**. Modelo y Patrones de Variabilidad desde la Perspectiva Interteórica de la Acción, la Semiótica y el Texto. Caracas: USR.