

Formación docente e investigación. Representaciones y obstáculos en la producción de la Memoria de Grado

La Conferencia 

Teaching training and research: representations and obstacles when writing a thesis

María Stella Serrano de Moreno
stelaser25@hotmail.com

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mérida, estado Mérida. Venezuela



Artículo recibido: 23/04/2014
Aceptado para publicación: 02/06/2014

Ponencia presentada en las Jornadas de discusión sobre Modalidades de Egreso, organizadas en mayo de 2012 por el Consejo de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Resumen

Este trabajo se propone reflexionar acerca de la experiencia de investigación que se ofrece en la Licenciatura en Educación de una universidad pública. Específicamente, pone de relieve las representaciones construidas por la comunidad académica sobre el papel de la investigación en la formación docente y sobre algunos aspectos relacionados con la tutoría de la Memoria de Grado. También se esbozan los obstáculos de los estudiantes para sacar adelante sus Memorias de Grado y, finalmente, se destacan las posibilidades que ofrece la investigación en la formación docente. Se enfatiza la necesidad de plantear experiencias de investigación transversalmente durante la formación que permitan a los estudiantes reconocer, comprender y utilizar los mecanismos apropiados para llevar a cabo prácticas de investigación pertinentes en el campo educativo y para comunicarlas científicamente.

Palabras clave: Formación docente, investigación, tutoría, memoria de grado.

Abstract

This work pursues to reflect on the research experience offered by Education Degrees in public universities. It specifically highlights the representations put up by the academic community regarding the role of research in teaching training and some aspects related to the Thesis' tutorship. The obstacles that students must overcome to get their thesis done are outlined, and the possibilities offered by research in teaching training are highlighted. The need to set out cross-curricular research experiences along the degree is emphasized in order to allow students recognize, understand, and use the appropriate mechanisms to carry out research practices relevant to the teaching field, and to communicate them in a scientific way.

Keywords: Teaching training, research, tutorship, thesis.

Introducción

El Consejo de Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, según Resoluciones DHE N° 0327/2009 de fecha 26 de mayo de 2009 y DHE N° 0386/2009, de fecha 19 de junio de 2009, aprobó, de manera transitoria tres nuevas modalidades de egreso para los estudiantes de la Licenciatura en Educación, mención Matemática: pasantías con informe, publicación de un artículo científico o realizar y aprobar una asignatura inserta en cursos de postgrado, manteniéndose la Memoria de Grado como otra opción de modalidad de egreso, regida por el reglamento vigente. Esta Resolución fue ratificada y aprobada por el Consejo Universitario, según Resolución CU-1164/09 de fecha 8 de junio de 2009. Resoluciones que se concretan como respuesta institucional a la solicitud presentada por el movimiento estudiantil de la facultad en relación a la apertura de nuevas modalidades de egreso para la Licenciatura en Educación.

Estas modalidades son atajos que se han buscado para alcanzar el requisito de grado, pero que indudablemente no conducen a la esencia de la formación docente. Son modalidades que permiten al estudiante sortear los múltiples obstáculos que confrontan cuando, próximos a culminar la escolaridad, no han podido superar los problemas que deben afrontar para encarar la elaboración y conclusión de su trabajo de grado. Ante esta decisión surgen varias preguntas: ¿De qué modo estas modalidades hacen parte de la formación académica? ¿Sustituyen la experiencia que significa para un estudiante de educación desarrollar sus competencias como investigador? ¿Las capacidades que se desarrollan con cada modalidad responden al perfil del egresado que queremos formar?

Desde nuestro punto de vista estos caminos adoptados no contribuyen con la preparación académica del docente que la Escuela de Educación está llamada a formar. Indudablemente, estas modalidades de egreso aprobadas por el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación de ningún modo sustituyen la extraordinaria experiencia que significa para los estudiantes, en su formación inicial como docentes, desarrollar capacidades para llevar a cabo proyectos de investigación y generar nuevo conocimiento. Capacidades que desde los enfoques teóricos de la investigación: el Empírico-analítico o el Naturalista simbólico, comportan procesos como: identificar problemas educativos susceptibles de ser investigados, estructurar hipótesis o preguntas relevantes; formularlos y valorar tanto su relevancia científica como su pertinencia social y educativa

(Flores, García & Abreu, 2006); mostrar dominio teórico-conceptual construido a lo largo de su formación, y saberlo integrar con información bibliográfica recuperada y analizada críticamente, para dar cuenta del fenómeno objeto de estudio; es decir, integrar teorías, conceptos y aportes pedagógicos que conforman el debate actual sobre el tema y que contribuyen a ofrecer explicaciones sobre el problema (Bernal, 2006). Además, seleccionar el método y las estrategias metodológicas que permitan someter a prueba las hipótesis, y seleccionar las técnicas idóneas para el análisis de los datos e interpretación de resultados, de conformidad con el diseño, los objetivos y las preguntas de investigación (Taylor & Bogdan, 1987; Villalobos, 2003), lo que deberá plasmarse en el protocolo de investigación. Asimismo, a medida que investiga, organizar, al mismo tiempo las ideas, atendiendo a las convenciones del género, para exponer por escrito qué hizo y cuáles fueron sus hallazgos. Lo cual supone, desde el enfoque sociocultural, comprender la escritura como una práctica discursiva, dialógica y situada (Castelló, Bañales & Vega, 2010), para detenerse sobre todo en el modo en que se construye el sentido en las disciplinas y en los elementos que hacen posible y significativa su circulación en el campo científico.

Esta experiencia no la aporta ni la realización de una pasantía, puesto que se trata de una experiencia de naturaleza distinta, ni la producción del artículo, salvo que éste provenga de la investigación que realiza. Ahora bien, sobre esta modalidad preguntamos, si el artículo publicable sustituye al trabajo de grado ¿de dónde surge éste? ¿De qué investigación está informando y cuáles son los resultados que está presentando? Puede ser que se trate de alguna investigación de grupo en la que participa, pero de ser así, ¿por qué no derivó de allí el proyecto para su memoria? Y entonces, ¿por qué la sustituye? De igual modo, pensamos que esa experiencia menos aun la aporta el haber aprobado un curso de postgrado, cuando la realidad nos muestra, en muchos casos, cuáles son, las ventajas que se toman para conseguir certificados de aprobación, que pueden resultar de dudosa procedencia. ¿De qué se trata entonces? ¿Acaso es nuestra misión como institución graduar profesionales sin atender con profundidad y calidad la formación que ofrecemos, sin considerar sus competencias para su ejercicio docente? Pienso que esta situación exige reflexión entre quienes somos partícipes del proceso de formación, sobre cuál es nuestra responsabilidad, tanto desde el punto de vista institucional como individual.

Por estas razones, guiada por el deseo de ofrecer alguna contribución a esta discusión, me ocuparé de reflexionar sobre varios temas. El primero intenta poner de relieve las representaciones que en la comunidad académica de la Escuela de Educación hemos construido sobre el papel de la investigación en la formación del docente. El segundo, examinar cuáles son las mayores dificultades de los estudiantes para sacar adelante sus Memorias de Grado, para derivar de ellas propuestas curriculares y ayudas institucionales que orienten la labor de investigación, y, finalmente, destacar las posibilidades que ofrece la investigación en la formación profesional del docente.

Representaciones construidas por la comunidad académica sobre el papel de la investigación en la formación docente

La investigación, pilar de la formación docente, establecida así en el Currículo de la Licenciatura en Educación, es considerada, del mismo modo que la práctica profesional, eje de la formación, por cuanto conjuga experiencias de organización, integración y síntesis de saberes y de construcción de conocimientos. Su vinculación con la práctica pedagógica es indispensable, como una vía para innovar en la praxis educativa y renovar el currículo de forma permanente. La conjunción de estos dos ejes en la formación, favorece permanentemente en el futuro docente la reflexión crítica sobre su hacer (Porlán, 1993) y, al iluminar el ejercicio de su práctica, alimenta su capacidad como punto vital para alcanzar fortaleza intelectual y ética. De ahí la importancia de la investigación en la formación profesional del docente.

No obstante, pareciera que no le estamos concediendo a la investigación su verdadero valor como instrumento de preparación humana, ética y profesional del profesorado. Quizás es posible concebirla sin una continua reflexión sobre su naturaleza y sus implicaciones. Como equipo docente formador cuánto tiempo hemos dedicado a la reflexión para hacer un debate fructífero sobre interrogantes como: ¿De qué modo, desde cada disciplina del currículo, estamos promoviendo la investigación como eje de la formación docente? ¿Qué estrategias de pensamiento y cuáles capacidades científicas estamos promoviendo en las experiencias que ofrecemos, tanto en proyectos como en la memoria de grado? ¿En qué medida en estas experiencias estamos ofreciendo oportunidades para aprender sobre enfoques y métodos de investigación, estrategias para leer, para manejar la diversidad de información, modos de pensamiento y otras formas de escribir? ¿De dónde surgen los problemas educativos que estamos investigando? ¿De qué modo estamos favoreciendo ese saber epistemológico, teórico, metodológico y filosófico que requiere la comprensión y explicación de los fenómenos educativos?

Estas reflexiones y preguntas relacionadas con nuestra labor formativa en investigación nos conducen a examinar cuál es la cultura académica en investigación que se ha venido instaurando en nuestra institución universitaria, por la forma de concebirla y de realizarla. De ahí nuestro interés por reflexionar sobre la cultura académica de nuestra institución en relación con la experiencia de investigación que tenemos y con las prácticas que ofrecemos a los estudiantes.

Pero ¿a qué llamamos “cultura académica”? En ciencias sociales el concepto “cultura” ha sido bastante debatido por diversas corrientes que no llegan a acuerdos. No obstante, a los fines de esta reflexión recurro a los planteamientos de Carlino (2004) sobre cultura académica universitaria para comprender de qué se trata.

La cultura universitaria en un ámbito dado está configurada por las representaciones y las prácticas institucionales que con cierta continuidad temporal se vienen llevando a cabo en su seno: aquellos saberes y haceres propios de una

determinada comunidad universitaria, caracterizados por su naturaleza social; su particularidad vinculada a ciertos grupos, lugares y tiempos específicos; su urdimbre que entrama conocimientos, creencias, actitudes, usos del lenguaje, tanto como modos de hacer consuetudinarios (p. 1).

Vinculada a la noción de “cultura” está la noción de “representación social” que como docentes y participantes de la cultura universitaria vamos construyendo sobre las prácticas en las que vamos participando. Son sistemas de ideas subyacentes a esas prácticas, que nos formamos en los intentos de comprender las acciones y saberes propios de la comunidad y que se constituyen en una perspectiva entre otras posibles. De este modo se puede entender como una “teoría”, una concepción del mundo, una “ideología” que crea unas condiciones y direcciona la producción de conocimiento (Carlino, 2004).

Pues bien en la comunidad académica universitaria en la que estamos inmersos, se van creando ciertas prácticas, ciertas creencias, ciertas estrategias para encarar tareas académicas, y, como sostiene Carlino, se van convirtiendo en un sistema de presupuestos que se van adoptando como naturales, sin plantearse en la institución la posibilidad de análisis y discusión crítica, a fin de comprender qué es lo que estamos haciendo. Eso es lo que ha pasado en nuestra institución con la manera como hemos venido encarando la Investigación y, en consecuencia, la Memoria de Grado. Nuestras prácticas, bien como tutores e investigadores, como estudiantes y como evaluadores se han convertido en un conjunto de representaciones sobre lo que debemos hacer, que se van reproduciendo en el tiempo, sin habernos dado la posibilidad de plantearnos en conjunto, una discusión abierta y crítica sobre su significación y alcance, su metodología, las dificultades de los actores (estudiantes, tesis y profesores tutores y evaluadores) y tiempo de dedicación; aspectos estos que se han convertido en serios problemas que ameritan atención.

Entre esas prácticas y representaciones consideradas como naturales, producto de experiencias particulares, asumidas de forma implícita en la comunidad académica, podríamos mencionar, entre otras, las siguientes:

- a. La dispersión conceptual existente entre los actores (estudiantes, tutores, profesores y evaluadores) sobre la investigación educativa, que abarcaría desde las creencias y concepciones sobre qué es investigar en el campo educativo y cuál es su función; su significancia en la formación del docente y sus estrategias para abordarla, hasta las actitudes y los valores que atribuimos a esta actividad y que determinan la acción que realizamos.
- b. La vinculación que se hace entre la actividad de investigación que realizamos como investigadores y el modo en que encaramos la formación en investigación y la Memoria de Grado de la Escuela de Educación.

Si bien, la mayor parte de los profesores hemos creado o somos parte de grupos y centros de Investigación, con líneas de estudio definidas, sobre las que indagamos y publicamos resultados, esta información, en su mayor parte,

es desconocida por la comunidad académica en general y más aún por los estudiantes. Hemos también creado revistas científicas para la difusión del conocimiento en las diversas áreas en las que investigamos, publicaciones periódicas que, quizás también, son poco conocidas por el estudiantado.

Esta situación nos está indicando que ni siquiera compartimos los productos que de la labor de investigación se derivan. No tenemos la cultura del compartir el conocimiento porque trabajamos como islas y ésta es una práctica que hace parte de nuestra cultura académica. Lo más paradójico es que, salvo contadas excepciones, no vinculamos a los tutorados a los proyectos que llevamos a cabo. Entonces podríamos preguntarnos ¿Cuál es la cultura de investigación que tenemos para ofrecer verdaderamente como institución?

Debido a lo anterior, el trabajo de investigación de los estudiantes, en muchos casos, no responde a las líneas de investigación definidas en los grupos y centros de investigación que aquí existen, sobre temas relacionados con la problemática educativa que se confronta en las áreas de especialización y formación (educación inicial, lenguas modernas, educación física, educación matemática, ciencias físico-naturales), sino que es el estudiante quien decide, después de muchas exploraciones y vacilaciones, en qué tema trabajar y, una vez definido éste, busca quien “le pueda hacer el favor de tutorarlo”, con el riesgo de encontrar, en algunos casos, un tutor que no posee la suficiente experiencia de investigación en el tema elegido por el estudiante, pero que igualmente lo aceptó. De esta manera, los problemas a investigar por los estudiantes quizás respondan muy poco a las realidades educativas que requieren ser exploradas y analizadas con pertinencia para buscarles soluciones.

Existe un contexto institucional adverso para la actividad de investigación y el desarrollo de la Memoria de Grado. Por una parte, la ausencia de personal docente, debido a la política de no reposición de cargos en el sector universitario, que trae como consecuencia la carencia de profesores tutores. De ahí que la tarea tutorial la asumimos por solidaridad con los estudiantes, no por exigencia institucional o por interés en el tema, ni por mi experiencia y conocimiento o porque el estudio esté inserto en la línea de investigación que desarrollo. Por la otra, se suma la ausencia de reconocimiento institucional de esta actividad, debido a que el tiempo invertido no es suficientemente valorado como carga académica, si bien hay que destacar que la formación de investigadores viene siendo reconocida por programas institucionales como el Premio Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII-ONCTI) del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias y el Premio Estímulo al Investigador (PEI) otorgado por la Universidad de Los Andes. Pero al no ser estimada como carga académica, el tutor cumple el trabajo de tutoría por buena voluntad.

Vinculado con el contexto institucional, otro factor es el que se origina de la ausencia de una clara estructuración y

organización curricular de las experiencias de aprendizaje que en el área de la investigación se ofrecen en los cursos, lo que deriva: a) en una clara discontinuidad de las prácticas de formación que sustentan la preparación epistemológica, teórica y metodológica y b) No se le está dando significado y valor axiológico a los objetivos y contenidos orientados al desarrollo de capacidades y estrategias vinculadas con la investigación y producción de conocimiento, de modo que progresivamente los estudiantes construyan en las distintas áreas las competencias y capacidades científicas requeridas en el área. Esperar que las soluciones de formación para la investigación vengan exclusivamente por la vía de cursos y seminarios de metodología de investigación es una estrategia errada. El desarrollo de competencias para la producción de conocimiento en el campo de la educación no viene por esa vía. Es la actividad pedagógica y el contacto con las instancias educativas, los educandos y con las diversas problemáticas propias de esta realidad como se pueden construir nuevas oportunidades estratégicas para la investigación y la reflexión.

El trabajo de grado es concebido por tesis y tutores, en su mayoría, más como un requisito que hay que cumplir para obtener el grado, que como una experiencia de investigación que le ofrece al estudiante posibilidades de reflexión y acción práctica sobre problemas educativos reales, de búsqueda de explicaciones, de aplicación de teorías y elaboraciones conceptuales, de ensayo de metodologías y procedimientos para acercarse a una visión más crítica respecto a la construcción del conocimiento científico. No valoramos esta experiencia como un volver del estudiante sobre lo ya estudiado en las disciplinas, con una mirada diferente y más crítica, aquella que da la madurez alcanzada en el trayecto de la formación.

El trabajo de tutoría por lo tanto, responde muy escasamente a un plan estratégico para el desarrollo de la investigación en el cual se establezcan las metas y actividades a desarrollar, así como las capacidades científicas que debe desenvolver el estudiante. Por lo tanto, el verdadero acompañamiento al estudiante es escaso tanto en las distintas tareas que comporta la realización de la investigación (problematización de la realidad educativa, identificación de problemas susceptibles de ser investigados, aplicación del conocimiento de la ciencia para explicar fenómenos, documentación en revistas actualizadas; análisis de la teoría, selección del método, recolección de datos, análisis e interpretación de resultados y elaboración de conclusiones para comunicarlos), como en la discusión de los problemas y en la revisión y sucesiva reescritura del texto. Esto trae como consecuencia dos situaciones extremas: o que el estudiante trabaje solo y ante las dificultades confrontadas recurra a la copia o al plagio, llegando a situaciones más extremas como a pagar para obtener un trabajo de grado hecho por otros; o que, ante la inminencia de culminar el trabajo de grado y ante las dificultades del estudiante para escribirlo, el profesor termine escribiéndole el informe.

Aun cuando existe un flujo mundial de conocimiento que circula por la red y conscientes de la facilidad de compartir información que nos brinda la Web: compartir artí-

culos, estudios, mantener debates, comentar los trabajos e incluso evaluarlos, la actividad de investigación no se fundamenta en el saber que transita y se difunde en revistas de investigación actualizadas en el área objeto de estudio, además, el estímulo a los estudiantes a leer más sobre temas de interés está ausente, tampoco se aprovecha ese nuevo marco que se ha establecido para la colaboración entre investigadores, lo cual es vital en la formación, ni para optimizar los esfuerzos dedicados a la búsqueda de información. Esto se refleja en las referencias bibliográficas desactualizadas y sin pertinencia que en muchas de las Memorias de Grado se registran.

También nos acompaña la creencia de que el interés es del estudiante y si no avanza en el trabajo, es su responsabilidad. Por lo tanto, el trabajo de investigación no depende del proceso que debe seguirse, sino de la motivación que tiene el estudiante, sobre todo, de su interés por graduarse.

Estas acciones y perversiones académicas nos han conducido a un asombroso deterioro de la condición ética del quehacer de la investigación y de la formación docente, situación sobre la que como profesores nos hemos venido convirtiendo en cómplices por no haber dedicado el tiempo y la necesaria atención para reflexionar sobre lo que está sucediendo y tomar medidas que pudieran evitarlas.

La realidad descrita a partir de todas estas prácticas nos está mostrando cuáles son las representaciones y creencias que tenemos sobre la investigación en la formación docente y cómo éstas determinan nuestro hacer, pero fundamentalmente, están decretando la formación docente que estamos ofreciendo.

Este escenario referido, sin duda, está incidiendo desfavorablemente en el interés y dedicación de los estudiantes hacia la investigación, llegando a influir también en sus sentimientos de soledad y confusión por la envergadura de una tarea que le reporta muchas dificultades. Veamos algunas de ellas.

1. Dificultades de los estudiantes para sacar adelante su Memoria de Grado

Elaborar el trabajo de investigación o Memoria de Grado resulta para quien emprende esta tarea un desafío por las diversas exigencias que demanda su elaboración. Estudios nacionales (Ruiz-Bolívar y Torres, 2002; Ruiz-Bolívar 2005) e internacionales (Carlino, 2004; 2008; Arnoux, 2008) admiten que el problema se debe a múltiples causas relacionadas con el estudiante, con el tutor de tesis o con el contexto institucional. En esta sección quiero referirme a los obstáculos que confrontan los estudiantes. Insistiré en tres de ellos, porque pienso que son determinantes en su formación integral como investigador y en el éxito para culminar la Memoria, y sobre los cuales hay que trabajar para reorientar las experiencias curriculares que, en las diferentes áreas de formación, debemos ofrecer.

a. El obstáculo más frecuente y difícil de superar se refiere a la carencia de referentes teóricos y metodológicos para llevar a cabo la labor de investigación. El limitado

conocimiento conceptual y metodológico que posee el estudiante con respecto al área objeto de indagación se convierte en un verdadero problema, quizás el más difícil de resolver, puesto que parte de todo ese conocimiento comprensivo debió haber sido construido en el trayecto de la formación. A esto se suma la dificultad para leer e interpretar los referentes bibliográficos, poner en relación y en diálogo a autores e integrar la información teórico-conceptual y las ideas relacionadas con el problema de estudio, dejar sentir su propia voz y formular esta información por escrito discursivamente y con coherencia. Dadas las condiciones de formación que le hemos ofrecido, como parte de nuestra cultura académica, el estudiante fue formado en la reproducción de ideas, más no en la indagación, interpretación, contraste e integración de los saberes teórico-conceptuales, procedimentales y valorativos, lo que le plantea serias dificultades para estructurar y expresar por escrito la información.

- b. Adicionalmente, las dificultades para avanzar conciernen también a aspectos metodológicos de la investigación, sobre los que han recibido muy escaso entrenamiento: la identificación, formulación y contextualización del problema a estudiar; la definición de los objetivos e hipótesis, la búsqueda de antecedentes y explicaciones teórica (Bernal, 2006; Flores, García y Abreu, 2006); el diseño de la investigación, la elección del método, el proceso de análisis de los datos y realización de cálculos estadísticos, en caso necesario (Wisker et al., 2003, en Carlino, 2008).
- c. El tercer problema a afrontar se refiere a la escritura que acompaña cada fase de la Memoria, en su doble función: como herramienta para elaborar conocimiento y como un medio para comunicar al lector la investigación realizada (Chanock, 1999; White, 1998, en Carlino, 2008).

Desde mi perspectiva, la lectura y la escritura, el uso bastante precario del lenguaje escrito, se convierten en un obstáculo importante que subyace a todos los problemas que confrontan los estudiantes para la construcción del trabajo de grado, porque el joven de hoy lee menos y escribe, aún menos. Y la academia en todos los niveles exige una formación y desarrollo de la competencia comunicativa escrita que los estudiantes, aún próximos a graduarse, no han conseguido desarrollar.

Entre la concepción de un tema, el planteamiento del problema, el desarrollo de las diferentes fases que comporta la realización de una investigación y la organización y estructuración de las ideas, a medida que se avanza en el estudio para presentarlas por escrito en cada capítulo, da lugar a un proceso netamente cognitivo que desencadena representaciones mentales y que guían la actividad de producción de ese texto. Adicionalmente, este proceso transita por varias fases: el plantearse un problema y reflexionar sobre su pertinencia, la lectura de diversas fuentes para precisarlo en sus antecedentes y contextualizarlo, así como para exponer las decisiones metodológicas que debe seguir para su desarrollo; la interpretación de los datos; las lectu-

ras de revisión y complementación para la discusión y generación de ideas y su estructuración en discurso escrito, de acuerdo al género académico tesis o trabajo de grado.

Este género pasa también por fases para su elaboración y como tal demanda competencias en la composición escrita de cada tipo de texto. Primero, exige ser presentado como proyecto y luego, a medida que se avanza en la investigación, se va estructurando como informe de resultados de la investigación, para finalmente, si la relevancia de sus resultados lo califica como aprobado, convertirse en artículo de investigación publicable. En todos los casos, también supone la adecuación en cada fase a las exigencias académicas y discursivas. Todas estas acciones encarnan un proceso de escritura que requiere la toma de conciencia y la puesta en práctica de operaciones cognitivas, de aspectos lingüísticos y de condiciones discursivas. En consecuencia, este proceso está muy lejos de ser un ejercicio mágico, por el contrario requiere esfuerzo, dedicación, estudio y trabajo, inversión de tiempo en la construcción de un escrito adecuado, atendiendo a las convenciones del género y del campo disciplinar y, sobre todo, un especial compromiso de acompañamiento y orientación permanentes del tutor para llegar a feliz término. Indudablemente, en lugar de responsabilizar a los estudiantes por lo que no saben hacer, es preciso que como tutores asumamos el compromiso de orientarlos, y favorecer así, el desarrollo de las estrategias discursivas, lingüísticas y cognitivas requeridas para esta tarea.

2. Las exigencias planteadas en la construcción escrita del trabajo de grado, nos impone dedicar un espacio de reflexión al tema de la escritura académica

Escribir es una de las actividades cognitivas que más inciden en la posibilidad de aprender los contenidos disciplinares, que más favorece el desarrollo del conocimiento y que, por consiguiente, también beneficia la capacidad para adoptar modos de comunicación efectiva del conocimiento. De ahí que los estudiantes desarrollan estas competencias si se involucran activamente en actividades de lectura y escritura en las que tengan que reflexionar, analizar, contrastar posturas, elaborar ideas, conceptualizar, explicar, elaborar proposiciones transformadoras, expresar sus puntos de vista, justificar y argumentar. Procesos estos que contribuyen a desarrollar competencias para organizar adecuadamente el conocimiento (Carlino, 2013; Serrano, 2011).

La escritura académica en el pregrado comporta beneficios para los estudiantes, particularmente en su desarrollo cognitivo y en su aprendizaje. La escritura cumple una función muy importante, definida por Peña Borrero (2009), como “herramienta simbólica mediadora de los procesos de pensamiento” (p. 6). Gracias a la escritura las ideas expuestas pueden ser sometidas a revisión y escrutinio permanente como producto de ese distanciamiento que se produce de su autor al objetivarlas, lo cual encierra un enorme potencial para el desarrollo del pensamiento crítico de los es-

tudiantes. Lo escrito se puede examinar, revisar, mirarlo críticamente o reconstruirlo de modo que se constituye en un “objeto mejorable” que le permite al estudiante tomar una mayor conciencia del proceso por el que se construye significados.

En este contexto, la estructuración del discurso científico también se beneficia de estas actividades, siempre y cuando el estudiante participe de ellas. Este tipo de discurso requiere fundamentalmente el empleo de operaciones cognitivas y discursivas que permitan la presentación lógica, coherente y objetiva de las ideas. Requiere el empleo de habilidades cognitivo-lingüísticas como la definición, la explicación, el análisis, la síntesis, la confrontación y el contraste, el establecer relaciones causa-efecto, la argumentación y justificación (Jorba, 1998) que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no dominan porque no les hemos enseñado. Aunado a estas condiciones se suman otras de orden lingüístico como las condiciones de sintaxis, de precisión semántica, de progresión temática coherente.

El discurso científico requiere fundamentalmente el desarrollo de habilidades para formular explicaciones y argumentaciones. Con relación al papel que juega la argumentación en la construcción del discurso científico, Padilla, Douglas y López (2010) reportan que “estudios en investigación científica en el área de la matemática, de la física y cuestiones sociocientíficas permiten anticipar relaciones entre modos de argumentación, modos de aprendizaje disciplinario y modos de comunicación académica que los estudiantes han de aprender” (p. 8). No obstante, en la enseñanza y en la investigación no somos conscientes de la importancia de estas relaciones y, por tanto, no las trabajamos en la formación. Lo que hace más difícil para el estudiante componer textos académicos en los que necesariamente debe abordar “las secuencias textuales argumentativas para producir argumentaciones con parámetros básicos de razonabilidad” (Padilla & Douglas & López, 2010, p. 3).

Tales carencias solo pueden ser suplidas por la enseñanza sistemática de la lengua escrita en cada disciplina, de modo que en cada cual se haga énfasis en las convenciones de los diferentes géneros que le son propios y de los que hacen uso para insertarse en su comunidad disciplinar y para comunicar y difundir sus conocimientos y hallazgos. Cada campo disciplinar ha desarrollado determinadas convenciones discursivas propias que los alumnos han de saber dominar si pretenden incorporarse a dichos campos. Para dominar las convenciones discursivas de las disciplinas es importante escribir, pues esta tarea permite internalizar esos patrones específicos, las características de los textos, así como los conceptos y teorías y sus relaciones, como componentes que caracterizan la cultura escrita de ese campo de estudios. Carlino (2013, pp. 361-362) sostiene: “Enseñar géneros académicos es, entonces, posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas según propósitos, significados y valores compartidos”. En este sentido, el dominio de conocimientos teórico-conceptuales y también de las convenciones propias de cada campo de conocimiento es

bastante requerido en la investigación, cuando se trata de elaborar explicaciones sobre los fenómenos y exponerlas coherentemente por escrito.

Por consiguiente, sobre estos elementos debemos centrar la mirada para construir las competencias cognitivas y lingüísticas requeridas. Es preciso que reflexionemos sobre qué debemos hacer para transformar estas prácticas. Tenemos que ocuparnos no solo de explicar conceptos y teorías sino de enseñar las prácticas discursivas de las disciplinas mediante la lectura y la escritura. Esto significa cambiar la representación que tenemos de que escribir es un medio para demostrar conocimiento, y potenciar, en cambio, el uso de la escritura como herramienta epistémica para aprender, pensar, crear y desarrollar el conocimiento (Wells, 2001).

Cuando se escribe comprometidamente, no reproduciendo ni copiando, sino elaborando ideas, relacionándolas, planteando puntos de vista y reflexionando, revisando, a través de sucesivas reescrituras, no sólo se comunica información sino que se logra transformar el conocimiento. Por consiguiente, tenemos que comprender que escribir no es solo un modo de expresar lo que se sabe, sino de elaborarlo, de reconstruirlo, de recrearlo (Serrano, 2011).

Si una de las dificultades mayores, como lo hemos destacado, está en la escritura del género académico Memoria de Grado, ¿por qué no asumir en las asignaturas la tarea de leer y de escribir para aprender y para comunicar lo aprendido? La clave está en lo que decidamos hacer con la lectura y escritura para pensar y aprender. Mientras no transformemos la práctica, los estudiantes continuarán confrontando dificultades en la elaboración de su Memoria de Grado, lo que los incitará o bien a buscar atajos para sustituirla o bien tomar la decisión de abandonar.

Preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del conocimiento supone en nuestra práctica de enseñanza, menos reproducción y más construcción y producción, menos copia y memorización y más elaboración y razonamiento escrito. Esta es la base para la producción del conocimiento científico, para argumentar los hallazgos con razonabilidad y para difundirlos con efectividad. Esto significa innovar la práctica docente universitaria para convertirla en una práctica transformadora del quehacer académico de nuestros estudiantes, más centrada en el pensar, razonar, reflexionar, elaborar, cultivar valores, gestionar sentimientos, a fin de prepararlos para enfrentar los retos del conocimiento y para participar en los eventos sociales con racionalidad y decisiones adecuadas.

3. Posibilidades que ofrece la investigación en la construcción y desarrollo del conocimiento educativo

La investigación es un pilar insustituible en la formación docente por las enormes posibilidades que ofrece tanto para su desarrollo profesional como para la educación misma y para el desarrollo del país. La UNESCO (1998) hace énfasis en la misión de la investigación ya que permite la

generación, difusión y gestión de nuevos conocimientos para atender las necesidades cambiantes de la sociedad local, regional y global. Por esta razón, se hace énfasis ampliamente en la formación de recursos humanos en investigación para prepararlos de modo que respondan a las exigencias del desarrollo social, económico, educativo y cultural del entorno y a la demanda social en campos específicos del conocimiento.

Por consiguiente, se ha de insistir en la investigación para la formación profesional, de modo que cultive el interés por el trabajo científico así como una actitud favorable hacia la producción y difusión del saber, valore su trascendencia para la humanidad y, al mismo tiempo, inicie su capacitación como un investigador autónomo e independiente (UNESCO, 1998). Más específicamente, entre las competencias de investigación que el estudiante debe desarrollar podemos mencionar: identificar problemas de relevancia educativa y social, así como planificar proyectos de investigación con preferencia científico-tecnológica, social y educativa, con enfoques y métodos diferentes (Ruiz-Bolívar 2005); evaluar críticamente el estado del arte del conocimiento en el área de estudio; decidir en qué teorías y enfoques se fundamenta y relacionar y articular toda esta información y exponerla discursivamente; diseñar y seleccionar instrumentos y procedimientos de recolección de datos adecuados a los objetivos del estudio; tomar decisiones para resolver los problemas confrontados en la investigación; analizar datos cualitativos y cuantitativos, presentando evidencias y argumentando; reflexionar sobre las implicaciones socio educativas de los avances científicos; escribir los reportes de investigación de acuerdo con las normas de publicación exigidas por la comunidad discursiva en el área de conocimiento.

Estas competencias básicas construidas son esenciales en el desarrollo profesional autónomo del profesor para, por una parte, ser capaz, como sostiene Porlán (1993) de reflexionar en y sobre la práctica y descubrir y modificar los modelos, esquemas y representaciones subyacentes, promoviendo el cambio didáctico y, por la otra, mirar y comprender con una visión crítica los innumerables problemas educativos que a diario se presentan en el contexto social (aula, centro y comunidad educativa).

Desde este punto de vista, la formación inicial del profesorado ha de estar encajada en programas de investigación educativa (Pérez Gómez, 1992) que, al mismo tiempo, que transforman al profesor (sus esquemas, modelos de actuación), le permitan también modernizar el contexto escolar (aprendizaje del alumno, el aula como un sistema dinámico, innovar estrategias de aprendizaje) y fortalecer el conocimiento científico (teorías de la enseñanza y del aprendizaje, enfoques de investigación, etc.). Ser partícipe de este proceso de investigación le permitirá hallar explicaciones y entender por qué, a pesar de los esfuerzos que se hacen, los estudiantes aprenden menos, leen y escriben con dificultad, se les dificulta aplicar estrategias de pensamiento para resolver tareas, entre otros.

Abordar estos problemas desde la investigación los forma para proyectar qué hacer ante los problemas y encontrar

soluciones, al aplicar procedimientos e instrumentos adecuados y hallar posibles explicaciones relevantes desde la teoría. Formación que permite al futuro docente alcanzar ese imperativo ético de imbuirse en los problemas para conocerlos, lo cual implica tomar decisiones sobre las iniciativas que se debe aplicar para la transformación educativa. Competencias que en modo alguno podrían ser desarrolladas en otras experiencias de naturaleza diferente como una pasantías o como aprobar un curso de una asignatura de postgrado.

El desarrollo investigativo y la escritura de la Memoria de Grado resultan actividades clave en la formación científica y contribuye a su inserción dentro de la cultura académica a la que como futuro profesional aspira ingresar. Por ello insistimos en que no puede ser sustituida por ninguna otra modalidad.

Por todas estas razones expuestas, proponemos:

1. Valorar la investigación como pilar insustituible de la formación del docente por las enormes posibilidades que ofrece para la construcción de su identidad y su desarrollo profesional y como fuente de conocimiento y desarrollo humano. Esto significa que la institución formadora junto a todos los actores de la formación docente asumamos el compromiso y hagamos esfuerzos para cultivar la cultura de la investigación en la Escuela de Educación, en todos sus ámbitos.
2. Convertir la investigación educativa, el desarrollo del pensamiento lógico y del lenguaje oral y escrito en ejes transversales de la formación docente. Esto supone, por una parte, un proceso de inmersión del estudiante en la cultura del centro educativo o de la escuela para que pueda realizar los roles profesionales que le corresponden, especialmente actuar como investigador de los múltiples problemas que allí están presentes y, desde diferentes dimensiones, estudiarlos interdisciplinariamente. Por la otra, con base en los temas de estudio elegidos, orientar la lectura, análisis y discusión de artículos científicos y de otras fuentes teóricas que fundamentan la investigación para ayudar al estudiante a insertarse en esa nueva cultura, la cultura investigativa de la comunidad disciplinar, con métodos y formas de análisis, argumentación y un discurso con particularidades específicas, lo cual requiere un compromiso personal del estudiante, así como un andamiaje del profesorado, que le sirva de soporte en el proceso de elaboración escrita de artículos e informes, atendiendo a la organización y estructura de la información requerida.
3. Insistir en que estas reflexiones sobre las representaciones que tenemos de lo que significa la investigación y sobre los obstáculos para realizarla, deben conducirnos a una revisión profunda de cómo estamos conceptualizando y orientando la investigación en la formación docente para convertir y transformar nuestra práctica como tutores y formadores en fuerza impulsora de la renovación curricular y de los cambios de enfoque que debemos dar a todas las asignaturas del currículo de formación.

4. Revisar la pertinencia de los temas y problemas que se estudian en los trabajos de grado que los estudiantes elaboran. Establecer criterios para promover la evaluación de los Trabajos de grado más relacionados con la pertinencia, la relevancia, la aplicación a la realidad para solucionar problemas educativos urgentes.
5. Promover acciones que generen espacios de discusión y de reflexión permanente entre los profesores, los estudiantes y tutores, sobre experiencias de investigación y problemas relacionados con la metodología científica y con la producción y comunicación del conocimiento. Dar lugar en estos espacios para examinar y discutir con mirada crítica las causas y factores que determinan los problemas que los estudiantes confrontan en la investigación y producción de la Memoria de Grado. Este espacio formativo redimensiona otras posibilidades que invitan a construir comunidades de aprendizaje y ofrecer a los estudiantes el apoyo y los recursos educativos necesarios para favorecer el desarrollo de capacidades lingüísticas y cognitivas que se requieren para realizar con éxito el manejo del conocimiento disciplinar afín al tema de estudio, y familiarizarse con sus prácticas discursivas características, asociadas a nuevas modalidades de analizar, organizar y pensar sobre el conocimiento.
6. Las comunidades de aprendizaje son instancias de formación, si se convierten en espacios de búsqueda, de intercambio recíproco, de reflexión y perfeccionamiento que conduzcan a transformaciones importantes tanto del proceso metodológico para investigar como de las prácticas pedagógicas que permitan convertir al futuro profesor en lector y escritor académico en las disciplinas. Prácticas que le permitan adquirir herramientas para desenvolverse en las complejas actividades de expresión escrita y de comunicación científica, para asumir con propiedad el reto de elaborar, según las convenciones del género, textos académicos como la Memoria de grado, el artículo científico o la ponencia.
7. Incorporar la Investigación-Acción como uno de los enfoques más relevantes para favorecer la transformación de la práctica de enseñanza y la formación investigativa de los docentes, por las enormes posibilidades que ofrece a los futuros profesores de reflexionar sobre su hacer y de transformar su acción. Sólo convirtiendo las aulas en laboratorios en los que se llevan a cabo experiencias de aprendizajes, se experimenta, se registra lo que se hace, se reflexiona, se analiza, se revisa y se proponen y ejecutan nuevas acciones pedagógicas y de nuevo se inicia un nuevo ciclo de experimentación-reflexión- acción-transformación- acción, es como podemos alcanzar las transformaciones en la conciencia y en la acción.
8. Tomar conciencia de que el cambio en la educación, en el sistema educativo y en la escuela debe venir por el camino de la formación de profesionales críticos y reflexivos, capaces de identificar problemas, buscar soluciones e implementar innovaciones y manejarse

con autonomía para favorecer la transformación de la realidad. Formar en ellos la idea de su responsabilidad para crear y hacer instituciones educativas efectivas y desarrollar también en ellos la conciencia de que la investigación contribuye a lograr este propósito, por lo que se debe sembrar y cultivar desde la formación.

Concluyo entonces recomendando que no es eliminando la Memoria de Grado como podemos fortalecer las compe-

tencias investigativas en la formación inicial del profesorado, es en cambio, redimensionando las prácticas bajo las cuales se fomenta la investigación y se desarrollan las capacidades científicas, teórico- metodológicas, lingüísticas y discursivas, imprescindibles para indagar y reflexionar sobre la realidad educativa y comunicar científicamente el conocimiento. ©

Autora:

María Stella Serrano de Moreno. Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación, ULA. Mérida, Venezuela. Doctora en Educación de esta misma universidad. Docente de pregrado y postgrado en las áreas de Didáctica de la lengua, Teoría de la escritura; Investigación en lectura y escritura; Escritura académica y producción de conocimiento en el Doctorado. Investigadora acreditada en Nivel C (máximo)-Convocatoria 2013, del Programa Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII-ONCTI). PEI-ULA-2013. Coordinadora del Proyecto de grupo FONACIT-ONCTI-ULA. N° 2012-001372 Lectura y escritura como instrumentos de inclusión social de jóvenes. Leer y escribir en las disciplinas para aprender, pensar e investigar.

Bibliografía

- Arnoux de Narvaja, Elvira. (Comp.). (2008). *Escritura y producción de conocimientos en carreras de postgrado*. Buenos Aires: Arcos Editores.
- Bernal, Cesar. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson Educación.
- Carlino, Paula. (2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: Representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios*. (Documento en línea). Recuperado el 18 de abril de 2012 en www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_culturas_04.pdf
- Carlino, Paula. (2008). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares. En: Elvira Narvaja de Arnoux (Comp.). (2008). *Escritura y producción de conocimientos en carreras de postgrado*. (pp. 227-246). Buenos Aires: Arcos Editores, Recuperado el 15 de mayo de 2012 en <http://www.escritura y lectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.
- Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.18, N° 57, 355-381. Recuperado el 25 de octubre de 2013, en <http://www.redalyc.org/articulo>.
- Castelló, Montserrat & Bañales, Gerardo & Vega, Norma Alicia. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 8(3), N° 22, 1253-1282.
- Flores, Gabriela & García, Tonatihu & Abreu, Luis. (2006). Modelo integrador de la tutoría. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.11, Núm.31, 1363-1388.
- Jorba, Jaume. (1998). La comunicación y las habilidades lingüísticas, en Jaume. Jorba, Isabel, Gómez & Àngels. Prat (Editores). *Hablar y escribir para aprender* (pp. 29-49). Barcelona. Editorial Síntesis.
- Padilla, Constanza & Douglas, Silvina & López, Esther. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. *Lectura y Vida*, año 31, N° 2- junio, 6-17.
- Peña Borrero, Luis Bernardo. (2009). La competencia oral y escrita en la educación superior. Consultado el 23 de julio de 2013, en www.mineducacion.gov.co/articles-189357_archivo_pdf_comunicaciones.
- Pérez Gómez, Ángel. (1992). *La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión*. Madrid: Morata.
- Porlán, Rafael (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: España, Díada, S.L.
- Ruiz-Bolívar, Carlos. (2005). Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el postgrado. *Sapiens*, Año 6, N° 1, 61-83.
- Ruiz-Bolívar, Carlos & Torres, Virginia. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y Medición. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, Año X N° 18, 69-94.
- Serrano, María Stella. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Entre Lenguas*, Vol.16, 27-41.
- Taylor, Steve & Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Villalobos, José. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un Trabajo de Grado bajo el paradigma cualitativo de la investigación*. Mérida, Venezuela, Universidad de Los Andes: Editorial Venezolana.
- Wells, Gordon. (2001). *Aprender con y de nuestros estudiantes*. En: *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. 295-313. Barcelona. Paidós.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado el 10 de mayo de 2012 en http://www.unesco.org/educacion/educprog/wche/declaration_spa.htm.