

## **LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO LATINOAMERICANO**

**José Gregorio Páez Veracierta**  
**Universidad de Oriente (Venezuela)**

### **Introducción**

El fortalecimiento de las instituciones de Educación Superior (ES) en América Latina (AL) pasa por entender uno de sus procesos más importantes y del cual se sostienen todas las demás actividades universitarias: la investigación. La investigación es creación, producción original, desarrollo de la argumentación y la coherencia de las ideas, revisión exhaustiva y la reflexión profunda, resolver los misterios y, en última instancia, darle foco a los sueños. Todos estos estadios y sustancias inherentes a la actividad investigativa requieren de un individuo con talante crítico, visión para contribuir al progreso de la sociedad y capacidad para dedicarse a la práctica científica. Es de aquí que el investigador debe ser verdaderamente curioso, evaluando el recorrido que otros han hecho y examinando el suyo propio, creando un ambiente socializador, abierto a la discusión y libre a la difusión.

Un enfoque conceptual integral, digno de referenciar acá, es el planteado por Rico (1996: 3), para quien la investigación “es colonizar una parcela pequeña o grande, sembrar, cultivar, cosechar y distribuir sus frutos, para que luego vengan otros a mejorar, optimizar y superar nuestra faena”. Desde el punto de vista de las actividades de la investigación, esta visión se podría interpretar relacionando la parcela como el área

del conocimiento y la cosa de investigación, el sembrar y cultivar como la aplicación de la aproximación metódica, cosechar como la asimilación, interpretación y discusión de los resultados o hallazgos y, por último la distribución de sus frutos se puede entender como la difusión del conocimiento, sinónimo inequívoco de la publicación. A la universidad, como centro de investigación, le corresponde la ardua tarea de integrar, apropiar y producir conocimientos, además de transmitirlos. La función universitaria debe ser percibida como la influencia que ejerce ésta en los profesionales en formación y en la comunidad, proyectándose como la generadora principal de una cultura científica, contribuyendo principalmente a la construcción de identidades propias que, de acuerdo a Arcila (1996), deriven en ventajas comparativas que proyecten su acción social y validen sus procesos de enseñanza.

La producción y difusión de conocimientos en los países de AL es motivo de una revisión profunda, desde una perspectiva cualitativa y desde la óptica de sus actores. En la región, las universidades siguen siendo los principales centros del cultivo del conocimiento. De ahí la necesidad de fortalecer las instituciones de ES para hacerlas sólidas y competitivas en un escenario universal, donde la interacción universidad y sociedad sea el medio y no el fin (Gazzola, 2008). Argentina y México, entre otros países de AL, crearon grandes universidades en el ámbito público que atendían a miles de estudiantes y se encontraban fuertemente apoyadas por políticas gubernamentales. La investigación se desarrollaba sobre todo en pequeños focos protegidos por escuelas de medicina e ingeniería. Después se impuso el estilo estructural americano, administrado por institutos y departamentos de investigación semiautónomos. En otros países, como Chile y Brasil, la ES se desarrollaron en un conjunto de instituciones públicas y privadas, donde la fuerza motriz de sus actividades se centraba en la educación para las profesiones y no en la investigación (Brunner 1987; Levy 1980; Levy 1986; Schwartzman 1996). Respecto a la producción actual en investigación, Rico (1996) afirma que AL contribuye con el 1% de las publicaciones, investigaciones e investigadores de reconocimiento mundial.

Pese a este panorama gris, es de destacar que las universidades latinoamericanas desempeñaron un rol importante en la producción de conocimientos en el ámbito continental. En muchos países, sobre todo en el ámbito público, las universidades constituyen el pilar institucional más importante para el asentamiento y desarrollo de las

comunidades científicas nacionales. Aunque existen institutos de investigación de reconocida trayectoria en el desarrollo de la ciencia, el ambiente universitario no permanece ajeno a ello. En la mayoría de las universidades latinoamericanas se pueden identificar ambientes; centros, laboratorios, grupos activos, adecuados a su entorno académico y relacionados estrechamente con las realidades sociales (Balbachevsky, 2008).

Además de la infraestructura, la evaluación de la investigación y de los investigadores en AL ha tenido una atención importante dentro de las políticas de ES de los estados estableciéndose, desde finales de los 80, sistemas públicos de incentivos a la productividad. Algunos de estos casos, como México, a través del Sistema Nacional de Investigadores (SIN), Argentina, por medio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) y, más reciente, en Venezuela, apoyado por el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI), se desarrollan programas enmarcados en políticas de incentivos en metálico, de acuerdo a la productividad o intensidad del trabajo realizado, para contribuir al ingreso devaluado de los investigadores (Didou, 2007). En cuanto a la formación de recursos humanos altamente calificados, en AL se ha multiplicado el número de los programas de maestría y doctorado. Una fortaleza que se puede agregar es que los mismos actores y participantes de estos programas en la región han presionado a su acreditación por agencias, nacionales e internacionales, de aseguramiento de calidad, con el propósito de, según Didou (2007), reducir los riesgos de desvalorización profesional del título académico en un escenario de masificación reanudada.

En Venezuela, se ha podido observar un significativo desarrollo en diversos aspectos de la investigación científica y humanística de sus universidades, sobre todo en las últimas dos décadas. Según Márquez (2004), el ascenso de los presupuestos universitarios, las reformas de planes curriculares de pregrado y postgrado, la disponibilidad y profundización de los programas de doctorado, la implementación de estímulos institucionales-gubernamentales para los investigadores hace pensar que, a corto plazo, el país pudiera contar con un número considerable de investigadores con capacidad de respuesta para afrontar las situaciones problemáticas de las sociedades modernas. Pero, la realidad actual refleja una depresión en cuanto a número de investigadores nacionales se refiere. Cuando realizamos comparaciones numéricas con otros países de AL

observamos un panorama nacional de desventaja y atraso. Rondón (2007) en Navarro (2009), afirma que Venezuela apenas cuenta con un 20% del promedio que tienen los países de Latinoamérica. Asimismo, Navarro (2009) sostiene que para que Venezuela esté a la par con sus vecinos de Latinoamérica debe tener activos hoy día a casi 20.000 investigadores. En su trabajo, este autor resalta que mientras en promedio en AL hay 915 investigadores por cada millón de habitantes, Venezuela presenta 220, cifra que contrasta significativamente con sus pares regionales.

Según Márquez (2004), un indicador importante para medir la producción científica y tecnológica nacional es la publicación de trabajos en revistas científicas. Estos registros son manejados por el ONCTI a través de su Programa de Promoción del Investigador (PPI). Esta data reúne a los investigadores en diversas categorías, teniendo como requisito principal de inclusión la publicación en editoriales indexados y arbitrados, nacional e internacionalmente. Este programa se actualiza realizando convocatorias y análisis de credenciales en períodos anuales. Este detallado registro ubica a las universidades oficiales como las instituciones de vanguardia en cuanto a productividad científica se refiere. Sin embargo, se observan algunas universidades que, aunque poseen una infraestructura tradicional en el área investigativa, no se consideran importantemente competitivas con sus pares en este campo de la función universitaria, un ejemplo de ello es la Universidad de Oriente (UDO).

### **El caso venezolano**

Fundada en 1958, la UDO es una institución de ES que forma profesionales en distintas carreras como medicina, ingeniería y licenciaturas. Se encuentra en el oriente venezolano y se distribuye en cinco núcleos académicos distribuidos en la región. Aunque esta universidad desde sus inicios conserva un reconocimiento nacional e internacional significativo, en cuanto a sus actividades de docencia, investigación y extensión, ocupó el séptimo lugar entre las instituciones oficiales del país con respecto al índice de producción científica, de acuerdo al informe *Indicadores Venezuela 2008*, emitido por el ONCTI. En este documento se registran 293 investigadores UDO, lo que representa un 5,7% de los investigadores acreditados en las universidades oficiales.

El Núcleo Bolívar de la UDO no escapa de esta realidad. Ubicado al sur del país, a 591 Km al Sureste de Caracas, es una dependencia académica que atiende a una matrícula de 6.000 estudiantes aproximadamente en las carreras: Medicina, Enfermería, Enfermería Técnica, Bioanálisis, Ingeniería (Geológica, Minas, Civil e Industrial), Tecnología en sistemas Industriales, Construcción Civil, Estadística, Administración Industrial, Recursos Humanos, turismo y Contaduría Pública. Dentro de este núcleo existen los llamados *Cursos Básicos*, unidad académica que forma a los futuros profesionales en áreas iniciales del saber relacionadas con sus especialidades, tales como: matemática, física, química, biología, lingüística, inglés y sociología. Específicamente, la Unidad de Estudios Básicos del núcleo Bolívar aportó sólo 3 investigadores en el recuento del PPI del año 2008, lo que representa el 1% del total de clasificados de la universidad, cifra que evidencia su baja productividad científica.

Es importante destacar que en esta dependencia académica se presenta un promedio de 20 trabajos de investigación al año para ascender en los escalafones clasificatorios de los profesores, sin embargo el profesor no intenta publicar su producción. La publicación, además de ser un mecanismo de difusión de conocimientos sirve para validar la calidad y pertinencia de las investigaciones, evitando el efecto *gaveta* de los proyectos e ideas, siendo realmente importante el criterio de que en ciencia lo que no se publica no tiene valor (Romero 1994; Lifshitz; 1998). De acuerdo a la revisión documental, solicitudes electrónicas y datos aportados en las entrevistas personales, se pudo evidenciar la baja productividad porcentual de los profesores de la Unidad de Estudios Básicos en el ámbito nacional. Se registraron sólo dos trabajos publicados en los últimos cinco años en las revistas revisadas (revistas científicas institucionales), uno de ellos publicado en la Revista SABER en el año 2005 y otro publicado en la Revista GEOMINAS en el año 2006, los dos en el área de Química. En base a esta información se evidencia un índice de publicación muy bajo, 0,019 trabajos publicados por profesor ordinario en el período estudiado. En cuanto al porcentaje total de profesores de la unidad académica que publicaron en estas revistas no pasa del 2%.

Con respecto a las publicaciones internacionales, los trabajos favorecidos con esta distinción en los últimos cinco años fueron 11, lo que representa un índice de 0,107 publicaciones por profesor ordinario. Aunque este valor es considerablemente mayor que el respectivo a las publicaciones nacionales de las revistas institucionales, es ínfimo

en cuanto al número total de profesores de la unidad académica en estudio. Para tener una idea clara, podemos comparar este índice con el relativo a la Escuela de Medicina del mismo Núcleo, de hace 9 años, y aún está por debajo; 0,15 trabajos por profesor (Devera, 2004). Por otro lado, el porcentaje total de profesores de la Unidad que publicaron internacionalmente está cerca del 4%. Otra situación que evidencia la falta de publicación es el número de investigadores activos acreditados por el Consejo de Investigación de la universidad, el cual toma como principal condición para ser clasificado en este renglón, al menos una publicación en revistas arbitradas e indexadas. Se encontraron 9 investigadores activos, de un total de 140 profesores, lo que representa un 6,4%.

Todo lo anterior fue motivo para emprender un intrincado recorrido investigativo, donde el autor intenta comprender la perspectiva que tiene el profesor de la Unidad de Estudios Básicos en cuanto a su función de investigación, develando aspectos sustantivos que tienen implicaciones directas en la apatía y desinterés que refleja el profesorado en cuanto a la producción científica, tomando en consideración áreas sensibles de su formación como profesional y ser humano, consideradas como determinantes para el satisfactorio desarrollo de su rol universitario. Esta situación se ha manejado con anterioridad desde enfoques institucionales en algunos escenarios latinoamericanos, no así en los aspectos formativos del profesor desde su propia perspectiva, desde su mundo simbólico de significados como actor principal de la ES, desde su discurso como ser pensante, hecho éste que le otorga al estudio una importancia particular en el área del conocimiento sociológico. Es de resaltar que no existe registro alguno de trabajos que enfoquen tal situación en el contexto particular UDO, sobre todo en la Unidad de Estudios Básicos del núcleo Bolívar.

Este trabajo presenta una breve fundamentación teórica, describe la aproximación metódica utilizada, devela los hallazgos y explica la interpretación de los mismos desde un enfoque de Teoría fundamentada, Strauss-Corbin (2002). La conclusión del estudio es una teoría formal explicativa, construida desde la data, que aporta interesantes y reveladores resultados asociados con la problemática y que es fácilmente extrapolable al contexto universitario latinoamericano. La parte final del artículo contempla algunos lineamientos sugeridos por el autor, dirigidos específicamente al pilar institucional de la

universidad, que podrían permitir el reimpulso de una de las funciones más importantes del profesor universitario y de la universidad misma: la investigación.

### **La investigación universitaria en Venezuela**

Yero (1993) identificó dos etapas venezolanas importantes en el desarrollo científico tecnológico. La primera, en los años 60 y 70 considerada como populista, estatista y rentista de la investigación. Se caracterizaba por la expansión de la investigación, su financiamiento provenía en su mayoría por el Estado y no había una responsabilidad establecida para el retorno efectivo de la producción de los centros y grupos de investigación. La segunda, a partir de los años 80, se desarrolla enmarcada en un deterioro económico social en cuanto a la productividad y el financiamiento, llamada utilitaria, competitiva, selectiva, rentable y privatizada. En esta fase, el Estado se preocupó por desarrollar la innovación y la producción de nuevas tecnologías para el resurgir industrial de la nación. En contraste con esta preocupación, Lemasson y Chiape (1999) afirman que la estrategia estatal adoptada en este período fue la reducción drástica en educación y en el sector de ciencia y tecnología, con la premisa de subsanar la deuda interna.

Para el año 1994, Venezuela destinaba un 0,25% de su Producto Interno Bruto (PIB) a investigación y desarrollo, el porcentaje más bajo desde el año 1990. Así, para 1995, la ES significaba un 22% del gasto de investigación (Lemasson y Chiape, 1999). En 1990, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) crea el Programa de Promoción del Investigador (PPI). Para Vessuri (1996) este programa responde al reconocimiento social de la actividad investigativa y estimula a los investigadores, dos exigencias importantes de los sectores académicos nacionales. Para 1995, de acuerdo a Royero (2002), el 73,5% de los acreditados en el PPI eran docentes ubicados en universidades nacionales. Este porcentaje fue incrementándose de tal manera que para el año 2008, el número de acreditados en el mismo rubro era de 85,38% (Indicadores Venezuela, 2008). Este desarrollo hace ver que el PPI tuvo una influencia importante en la comunidad de investigadores establecidos y en aquellos noveles que incursionaron en sus registros, particularmente en el ámbito universitario oficial. Este último autor citado afirma que para el período 1986-1991 se publicaron alrededor de dos mil artículos científicos en revistas arbitradas, hecho que colocó al país

en el quinto lugar entre los productores de conocimiento científico y tecnológico de AL. La mayor parte de esta producción provenía del Instituto Venezolano de Investigación Científica (IVIC), seguido por el aporte de tres universidades nacionales: Universidad Central de Venezuela, Universidad Simón Bolívar y la Universidad de los Andes (Lemasson y Chiappe, 1999).

Actualmente, de acuerdo al número de acreditados en el PPI pertenecientes a las universidades nacionales, los primeros tres lugares los ocupan: La Universidad del Zulia con 1198, la Universidad de Los Andes con 987 y la Universidad Central de Venezuela con 925 (Indicadores Venezuela, 2008). Es importante resaltar que ese número de investigadores representa una minoría del total de docentes adscritos a estas instituciones de ES. Además esta población profesoral posee una carga horaria de docencia directa a dedicación exclusiva y tiempo completo, implicación ésta que lleva a pensar que sus actividades de investigación son realizadas asumiendo un esfuerzo extra para distribuir su tiempo y sus recursos.

### **La formación del profesor universitario**

Las actividades de los profesores universitarios se enmarcan dentro de tres funciones esenciales, contempladas en la Ley de Universidades: docencia, investigación y extensión. ¿Puede el profesor cumplir a cabalidad todas estas funciones? La respuesta a esta pregunta tiene diversas implicaciones, disponibilidad de tiempo y recursos, acceso a infraestructuras adecuadas y, una de las cuales ha sido poco discutida en el entorno académico, capacidad formativa para realizarlas. Enfocaré directamente esta capacidad en cuanto a la función específica de investigación.

De acuerdo a Lemasson y Chiappe (1999), dentro de las características de la gestión en sistemas de investigación en Latinoamérica, se encuentra una que resalta con significado contrario al deber ser de la preparación de estos actores de la ES. Los autores comentan que el bajo número de docentes con doctorados ha influido notoriamente en la gestión de la investigación universitaria. Aunque en el año 2005 se registraron en el país 133 programas de doctorado en diversas áreas del conocimiento con 3035 participantes, con una producción promedio anual de 350 egresados, al



parecer la formación del profesor universitario en este nivel no ha tomado aún cifras importantes (Cinda, 2007).

Aunque existe multiplicidad de implicaciones —económicas, sociales, personales— en cuanto a la formación profesoral que impide una formación de quinto nivel, es ampliamente reconocido que la expansión de estos programas ha sido efectiva, teniendo cobertura en las principales ciudades del país, creando oportunidades de acceso regional y de relativo bajo costo. Acá las instituciones universitarias tienen el deber de apoyar a su personal docente para el logro de sus metas formativas. Así, Díaz (2001) expresa que la universidad debe responsabilizarse de la formación permanente de sus profesores para así garantizar un óptimo proceso de inter-aprendizaje y mejorar la calidad académica y profesional de sus egresados.

Sería ilógico y excluyente afirmar que se debe obtener el grado de doctor para desarrollar a cabalidad la función investigativa dentro de la universidad. Las cifras del PPI lo demuestran, el 46,1% de los acreditados en el programa no tienen doctorado (Indicadores Venezuela, 2008). Pero más allá de las oportunidades del profesor de formarse en altos niveles de la educación, sería conveniente revisar cómo se formó en pregrado, ya que esta formación es clave para el desarrollo de competencias y actitudes hacia la investigación. Para Geiringer (1989), el profesor es un producto del mismo proceso, por lo tanto asume como definitivo el modelo de enseñanza que él mismo transitó y lo reproduce en el aula. Barabtarlo (1993) sostiene que la enseñanza en cualquier disciplina lleva subyacente una manera de enseñar que la mayoría de las veces se relaciona directamente con la forma en la cual aprendimos. Sin embargo, continúa la discusión por la formación del profesional que promoverá transformaciones sociales, pero sin cambios curriculares profundos sería difícil lograrlo.

Uno de esos cambios pasa por la formación del profesor hacia la investigación. Flórez (2001) diferencia al profesor investigador y al profesor docente eficiente en los siguientes aspectos: El investigador enseña desde la duda, desde la pregunta, no mira al mundo desde una perspectiva absoluta, evalúa para encontrar explicaciones en las dudas de sus estudiantes, la finalidad de su enseñanza no es el dominio sino la búsqueda incansable. Ante tales evidencias, la formación del docente universitario constituye un

requisito fundamental para contribuir con la misión de la Universidad: construir conocimiento y hacerlo accesible en beneficio de la sociedad.

### **Escenario institucional**

La Universidad de Oriente (UDO) inicia sus actividades académicas el 12 de febrero de 1960, con la activación de una unidad pequeña denominada *Cursos Básicos*, en la ciudad de Cumaná, estado de Sucre, que acogía a 113 bachilleres, 12 profesores, 10 empleados y 7 obreros. Actualmente, la UDO cuenta con una matrícula de más de setenta mil estudiantes de pregrado y cerca de tres mil profesores. Su matrícula es atendida en 5 núcleos: Bolívar, Monagas, Nueva Esparta, Sucre y Anzoátegui, y en 7 extensiones. La estructura organizativa de la universidad se encuentra dispuesta en 6 niveles jerárquicos. La Rectoría se encuentra en el primer nivel de jerarquía, los Vicerrectorados (Académico y Administrativo) y la Secretaría se encuentran en el nivel siguiente. Todos estos altos niveles son gestionados a través de la Junta Superior Universitaria y por el Consejo Universitario.

La investigación es administrada por el Vicerrectorado Académico, a través del Consejo de Investigación. Este Consejo presente en los cinco núcleos de la universidad tiene como objetivos: i) evitar la dispersión innecesaria de esfuerzos en la investigación, ii) contribuir a la solución de problemas del entorno geográfico regional y nacional, iii) fomentar el crecimiento de grupos multidisciplinarios, iv) mejorar la calidad de la docencia universitaria, v) financiar proyectos de investigación y asistencia a reuniones científicas, vi) apoyar todo lo relativo a las publicaciones científicas, y vii) promover cualquier otra actividad relacionada con la investigación (*Descripción Organizativa de las Dependencias Centrales al 31/12/2003, 2005*).

Actualmente, la UDO posee 4 institutos y 3 centros de investigación, además cuenta con estaciones experimentales donde se realiza investigación aplicada (Morles, Medina y Álvarez, 2003). En cuanto a su infraestructura en editoriales científicas, la universidad administra varias revistas arbitradas e incorporadas en diversos índices internacionales como: Revista SABER, Revista GEOMINAS y la Revista Científica UDO AGRÍCOLA.

## **La Unidad de Estudios Básicos**

La Unidad de Estudios Básicos del núcleo Bolívar, llamada comúnmente *Cursos Básicos* debido a su nombre anterior, es la unidad académica encargada de administrar el plan curricular de los dos primeros semestres comunes para ingeniería y para las carreras de Ciencias de La Salud. Coordina, planifica, controla, supervisa y evalúa las unidades curriculares básicas distribuidas en siete áreas del conocimiento: matemática, física, química, biología, lingüística, inglés y sociología. Estas áreas se encuentran incluidas en dos grandes departamentos: Departamento de Ciencias y el Departamento Socio-humanístico. Estos departamentos son gerenciados por las jefaturas que a su vez son coordinadas por el Director de la unidad académica. La máxima autoridad dentro de la unidad es el llamado *Consejo de Unidad*, el cual es un órgano colegiado conformado por representantes estudiantiles, profesores y los mencionados directivos.

Tiene una matrícula aproximada de tres mil ochocientos estudiantes y una planta profesoral cercana a los ciento cuarenta profesores, entre contratados y ordinarios. En cuanto a investigación, presenta 3 profesores acreditados en el PPI y un grupo de investigación, integrado por profesores y encargado de realizar estudios centrados en el área de Química y Ambiente.

## **Investigación y fuente de la data**

### **Corriente epistemológica adoptada**

Este estudio está basado en los principios del Interaccionismo Simbólico, el cual subyace en todos los aspectos medulares de la investigación. Esta episteme se caracteriza por prestar atención a la comprensión de la acción social desde el punto de vista del actor, “...el investigador debería enfocar el mundo a través de los ojos del actor...” (Blumer, 1966:544). Por tanto, “el estudio de la interacción habrá de hacerse desde el punto de vista del actor. Dado que la acción la construye el actor a partir de lo que percibe, interpreta o juzga...” (Blumer, 1966:542). Esto es precisamente lo que el investigador desea desarrollar en el campo; en el diseño, en los procesos de recolección de la data, en el análisis interpretativo y reflexivo para la teorización.

Para esta concepción de la realidad, los *mundos* existentes para los seres humanos están compuestos de *objetos* y esos objetos son el resultado de la interacción simbólica (Blumer, 1969). El significado se produce en la interacción e interpretación entre los miembros de una cultura. En particular, el interaccionismo se basa en el análisis de tres postulados importantes:

1. El individuo enfoca sus actos a las *cosas* en función del significado que tienen para él.
2. Ese significado es producto de la interacción social que cada quien mantiene con la fuente del significado (su semejante).
3. Los significados se reestructuran a través de un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Además de la interacción referida a las relaciones entre los miembros de una cultura, está otro tipo de interacción, fundamental en este estudio, la interacción de los diferentes actores con las representaciones derivadas de un proceso, como lo es la investigación, en un entorno bien definido, el ambiente académico y laboral de la Unidad de Estudios Básicos.

Así pues, el enfoque principal del interaccionismo simbólico son las percepciones de la gente y de los símbolos. De acuerdo a Mead (1990), las cosas no son, significan, es el añadido de la cosa. Este teórico considera al individuo como agente activo con capacidad para deconstruir lo construido socialmente como realidad. En este estudio se quiere mostrar cómo el profesor reporta o entiende sus obstáculos formativos al momento de investigar. El significado de la actividad, que valor le proporciona, cómo la internaliza, qué responsabilidad adquiere con ella y que responsabilidad asume con la no realización de la misma.

### **Aproximación metódica**

El enfoque metódico que se utilizó en la investigación es la Teoría Fundamentada o Fundada, corriente Strauss-Corbin (2002), la cual tiene como episteme de sustento a la Interacción Simbólica. Esta aproximación metódica otorga relevante importancia al

mundo empírico y a generar teoría como dos aspectos íntimamente ligados al proceso a investigar. Desde este enfoque teórico, la investigación es un proceso dinámico de interacción entre los datos y el análisis.

Trinidad et al. (2006: 10) señalan que “a partir de la conceptualización como objetivo durante la transformación de los datos, la Teoría Fundamentada trasciende todos los métodos descriptivos y sus problemas asociados...”. Esto lo afirman los autores con relación al potencial de generalización que posee esta metódica con respecto a la generación de teoría.

De acuerdo a Santilli y Martín (2006), la Teoría Fundamentada presenta algunas ventajas sobre otras metodologías existentes que se adaptan perfectamente a los objetivos planteados:

- Es flexible; se adapta a los cambios que se producen en los datos experimentales.
- Es abierta; permite su discusión y corrección.
- Parte de la elaboración e interpretación de hechos observados, no de presupuestos y deducciones lógicas.
- Favorece el desarrollo de la inteligencia e imaginación del investigador para interpretar el proceso observado.
- Aunque se publiquen sus resultados no es el final, sólo es una pausa, pues el proceso de generar teoría es permanente, no acaba.
- Aporta un camino sistemático para realizar estudios cualitativos.

Andréu y Pérez (2009) afirman que la corriente Strauss se caracteriza por “la aproximación sistemática a los datos y en los criterios de validación, elementos diferenciadores, paradigma de codificación, codificación axial y selectiva, ilustración de resultados, diagramas y matrices, abierto a la utilización de ordenadores”. Es por ello que esta corriente, cuyos precursores son Anselm Strauss y Juliet Corbin, parece la idónea para abordar este estudio, pues desde la interacción con los profesores investigadores y no investigadores se generó una teoría aplicable a la realidad estudiada.

La Teoría Fundamentada es una aproximación metódica en la cual la teoría emerge de los datos, Glaser y Strauss (1967). Esta tradición cualitativa, que se vale del método inductivo de la ciencia, utiliza un conjunto de procedimientos para generar una teoría formal-explicativa de un determinado fenómeno. En este sentido, los conceptos y las relaciones entre los datos son producidos y examinados constantemente por el investigador hasta la culminación del estudio. Strauss y Corbin (2002) sostienen que la Teoría Fundamentada puede ser utilizada para un mejor entendimiento de un fenómeno ya estudiado y así poder profundizar en él. El investigador desarrolla conceptos a través de la comparación constante, codificando y analizando los datos de manera simultánea. Utilizando el muestreo teórico, el investigador puede seleccionar nuevos casos, incidentes, individuos a estudiar, de acuerdo a la necesidad de nuevos conceptos y teorías a lo largo del proceso de recolección de data. Estas técnicas permitieron desarrollar una teoría sustantiva significativa, generalizable, reproducible y rigurosa, la cual da paso a una teoría formal a través de la aplicación del método inductivo.

### **Características de la fuente de la data**

En cuanto a la población inmersa en la situación estudiada, los profesores de la Unidad de Estudios Básicos son en total 140. De ellos se tomaron como referencia todos aquellos cuya condición laboral es de ordinario, la cual caracteriza al profesor que haya aprobado su concurso por oposición y haber presentado su primer trabajo de ascenso, es decir, la población está estructurada por todos los docentes con escalafón de Agregado hasta la categoría más alta, Titular. Este grupo es de 81 docentes de edades muy variadas, que van desde los 31 hasta los 58 años. Tres de estos docentes están acreditados en el PPI, los cuales se tomaron en cuenta para la recogida de la data.

### **Técnica de recogida de data**

La técnica que se utilizó para la recogida de datos es la entrevista individual centrada en el problema, que de acuerdo a Witzel (1985), tomado de Flick (2004: 100), es “la orientación del investigador hacia un problema social pertinente”, es decir, que las estrategias o técnicas se desarrollan o modifican con respecto a un objeto de investigación. El rol del investigador en la entrevista fue el de un colega que escucha los problemas, las múltiples derivaciones de la situación, los diferentes motivos del por qué

el profesor no investiga. El investigador fue responsable en todo momento de mantener una actitud cordial y sincera con el entrevistado, de tal manera de lograr de él las expresiones y opiniones con la mayor espontaneidad posible.

El sitio para elaborar las entrevistas fueron las oficinas de los entrevistados y en algunas ocasiones la oficina de trabajo del entrevistador, sin que esto haya sugerido preferencia alguna, tratando de garantizar la comodidad del entrevistado. Los registros de las entrevistas se grabaron digitalmente por el investigador que, paralelamente, llevó memos de observación durante el proceso, tratando de no descuidar el contacto visual con el profesor entrevistado.

El criterio inicial para seleccionar a los primeros entrevistados fue el alto nivel de experiencia en la investigación. El análisis de las tres primeras entrevistas guió al investigador hacia un grupo nuevo de profesores, los cuales no eran investigadores, pero con características peculiares que aportaron nuevas categorías y propiedades en el análisis textual y conceptual.

### **Interpretación de la data**

El procedimiento de interpretación de la data se inició con el proceso de codificación, aplicando la metódica de acuerdo a su tipología: abierta, axial y selectiva. Se utilizó, en primer lugar, la Codificación Abierta, que es el proceso en el que el investigador trata de dar denominaciones a fragmentos de texto, con el objetivo principal de revelar las ideas que él contiene. Trinidad *et al.* (2006: 47) afirman que esto se produce “cuando el investigador comienza a fragmentar los datos, en tanto modos como sea posible, con el objetivo de generar un conjunto de categorías...”, categorías que sean relevantes en la integración de una teoría. Del análisis de los fragmentos surgieron subcategorías, dimensiones, llamadas también propiedades. Esta es la parte denominada codificación axial, donde emergen conceptos específicos pertenecientes a las categorías más generales.

El proceso de codificación se articuló por el Método de Comparación Constante. Esta técnica es una manera para comparar, permanentemente y de forma sistemática los códigos generados con los previamente obtenidos. Flick (2004) lo resume en cuatro

etapas: a) Comparación de incidencias aplicables a cada categoría; b) Integración de las categorías y sus propiedades; c) Delimitación de la teoría; d) Redacción de la Teoría.

El Método de Comparación Constante le avisa al investigador cuándo debe detenerse en el análisis y recolección de la data, estado denominado saturación teórica. Esta etapa ocurre cuando las relaciones y propiedades de los datos no proporcionan nuevas estructuras. El muestreo teórico se lleva a cabo, definiendo su término, lo que significa que ya no es preciso realizar más entrevistas ni observaciones. En esta fase los datos se han tornado repetitivos, indicando el fin de la fase de campo. Flick (2004: 79) señala que “el muestreo e integración de material nuevo se acaba cuando la saturación teórica de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no emerge ya nada nuevo”. Lo anterior explica que el tiempo de duración de la recogida de la data en esta investigación dependió exclusivamente de la ocurrencia de la saturación teórica.

### **Recursos de apoyo**

Como apoyo a los procesos de codificación y categorización, se utilizó el programa Atlas-ti versión 5, el cual ha sido diseñado para construir redes conceptuales por medio de relaciones lógicas, logrando representaciones gráficas de alta calidad, ayudando tanto en el nivel textual como en el conceptual (Flick, 2004). Aunque este software no sustituye el rol del investigador como analista, lo apoya en las fases mecánicas de registro y organización; escritura de anotaciones, segmentación, comentarios, citas (Trinidad et al, 2006). Es importante destacar que este software es el más usado en la actualidad para el análisis discursivo, además de su versatilidad, por la popularidad que logró desde que el mismo Anselm Strauss redactara el prólogo principal del manual.

### **Hallazgos relevantes**

El análisis e interpretación de los datos se realiza por medio de tres figuras que muestran las principales categorías extraídas con el procedimiento de la codificación. A continuación, la figura 1 muestra la red conceptual principal que abarca lo descrito.



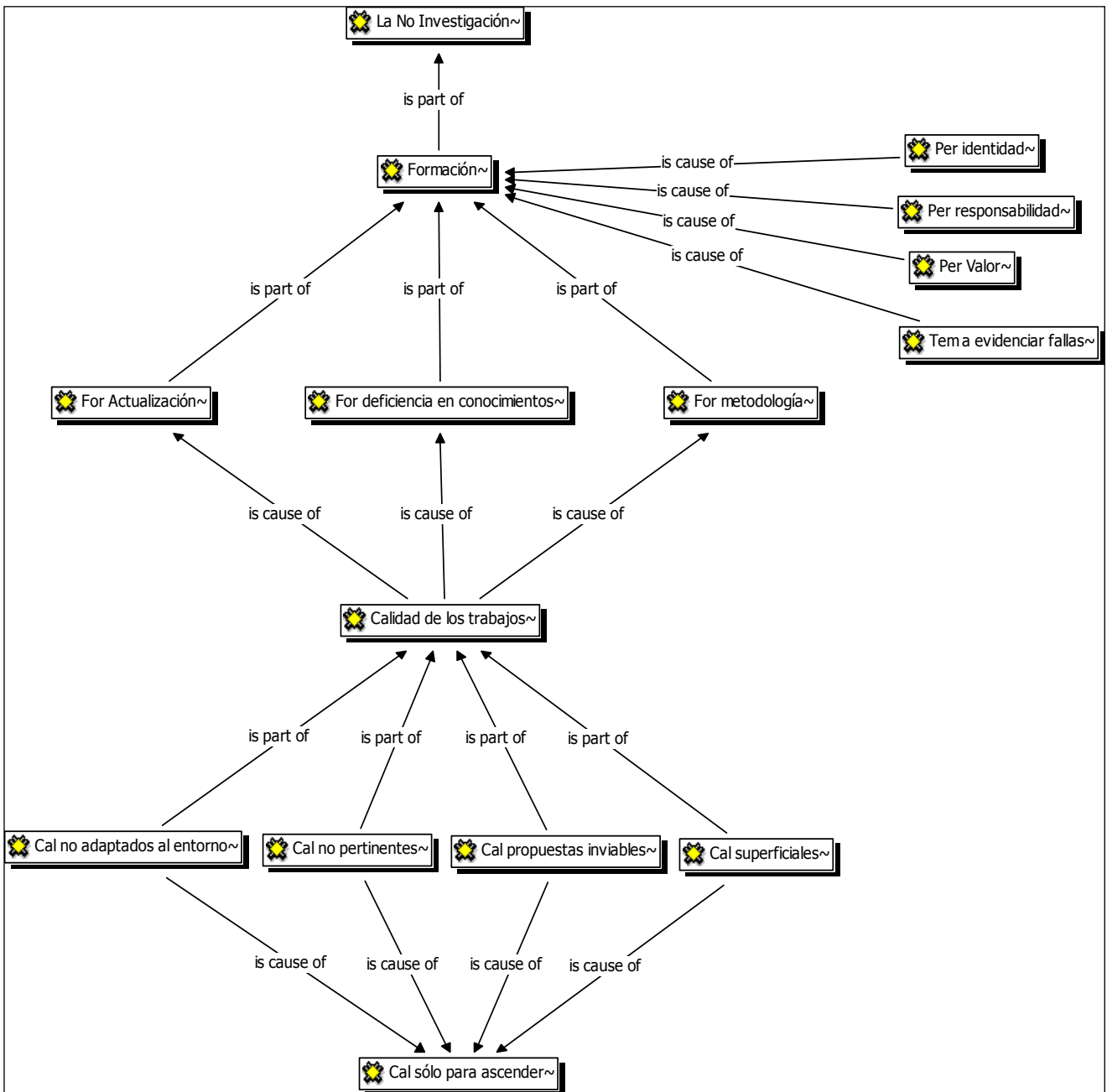


Figura 1. Red conceptual Formación

De acuerdo a la interpretación del análisis textual y conceptual de la data recogida a través de las entrevistas realizadas y de los memos elaborados, aplicando la codificación abierta, axial y selectiva, se estructuró una red conceptual que consta de tres categorías principales, las cuales develan 6 propiedades y, por otro lado 4 implicaciones conceptuales directas. Los motivos formativos, reportados por el profesor, que obstaculiza o impide su función como investigador tienen su origen en procesos intrínsecos y extrínsecos del ser. Hay que destacar, antes de abordar la situación actual

reportada por los profesores entrevistados, que Drucker (1999) tomado de Gómez y Ruiz (2004) ha insistido en la necesidad de prestar sumo interés a la productividad del conocimiento, llegando a considerar que ésta constituye la única ventaja competitiva real de las organizaciones.

## **Conceptualizaciones e interpretaciones**

### **La formación**

Es la categoría central de este resumen, alude a toda la formación académica recibida por el profesor. En este concepto subyacen consideraciones curriculares importantes que juegan un papel significativo para la formación de valores y motivaciones hacia la investigación. Estas categorías representan a un conjunto de razones reportadas por el profesor y que ocasionan que la investigación sea poco abordada en el contexto de la praxis académica. Según Flores y Villegas (2008: 4), “en ese contexto, pueden darse condiciones favorables, que funcionen como impulsores del desarrollo del conocimiento o por el contrario, desfavorables, que obstaculizan el proceso de crecimiento cognitivo”. Las condiciones desfavorables además que impiden el normal desarrollo de la actividad investigativa, desmotivan al potencial investigador novel. En el aspecto formativo, Uslar (1996) acotó que el sistema educativo venezolano sigue siendo inadecuado, ya que condena a la perpetuación del subdesarrollo y a la marginalidad intelectual y científica.

Propiciar el sentimiento de valor hacia la investigación subyace en la estructura de los planes curriculares de los profesionales en su formación de pregrado, especialmente por una o varias experiencias ubicadas en los semestres avanzados de las especialidades: las llamadas *tesis* o *trabajos de campo*. Es significativo el aporte de Provonost y Danis (1997), afirman que la experiencia de la tesis ejerció una gran influencia en los estudiantes. Todos calificaron esta relación académica como un hecho que marcó sus vidas, integrando un modelo de relación transferible a sus áreas profesionales y hasta personales. Si existen deficiencias en el proceso formativo del profesor entonces no podemos pretender que su desempeño se oriente eficientemente hacia la investigación, ya que esta función exige el desarrollo integral de muchas cualidades en esta fase de su formación.

Las experiencias negativas e inclusive traumáticas en esta fase de la formación académica del individuo llevan consigo consecuencias directas en su futuro desempeño como investigador.

### **Implicaciones formativas intrínsecas**

De acuerdo a los reportes ofrecidos por los profesores entrevistados, los principales aspectos intrínsecos del individuo, en el yo interior, en su estructura jerárquica de valores internos, afectados por una deficiente formación hacia la investigación son:

- Identidad
- Responsabilidad
- Valor
- Temor a evidenciar fallas

La figura 2 muestra estas propiedades como emergentes en el proceso de codificación abierta en el análisis del discurso de los entrevistados.

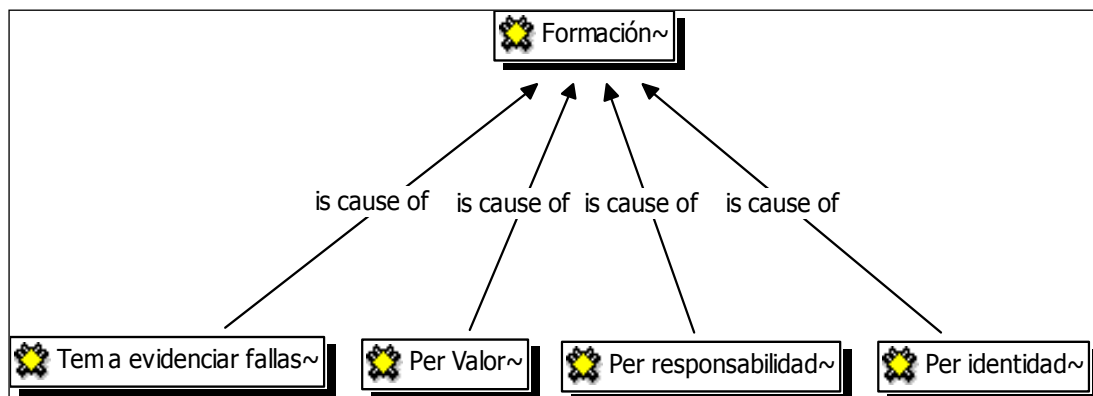


Figura 2. Red conceptual Implicaciones Intrínsecas

### **Identidad**

Aquí aludimos al “despliegue del sentido de pertenencia” (Candau, 2001: 13). Este sentido de pertenencia cohesiona al individuo con cosas, con actividades y con otros individuos. Esta propiedad se evidencia en varios pasajes de las entrevistas, como por

ejemplo, en la entrevista 4, [4:11]: "...lo que pasa es que se mueven más porque yo creo que existe como más identificación por la investigación, más identidad pues...", cuando el entrevistado compara la Unidad de Estudios Básicos con otra dependencia académica en donde si se realiza investigación. De acuerdo al análisis conceptual de la data, una de las causas de esta propiedad tiene implicaciones netamente formativas porque se cree que la identidad surge de las experiencias positivas del individuo ante ciertas condiciones y estímulos. Se le atribuye a la formación que tenga el individuo en sus estudios de pregrado y postgrado, ya que son determinantes para que el profesor se identifique con la praxis investigativa.

Un profesor que se identifica con su función de investigador hace de su trabajo académico una habitación propia, donde la comodidad y la pasión por la actividad hacen que el tiempo y el espacio para el aprendizaje sean amables con él y con su entorno (Hernández, 2003). Y es que la identidad está relacionada estrechamente con el *gusto* por investigar. Si analizamos etimológicamente 'gustar', es la distinción de la preferencia por algo. Esta preferencia crea un placer por realizar la actividad, mucho más allá de los intereses (sociales, económicos) que trae implícita su consecución misma, es la vivencia del proceso lo que importa, no su resultado. El gusto puede ser innato, de naturaleza congénita y/o genética, pero también los gustos pueden ser inculcados por experiencias exitosas o agradables en el transitar mismo de la vida, es aquí donde la formación importa, siendo un factor clave en la promoción temprana de tal competencia.

## **Responsabilidad**

Esta propiedad es definida como la responsabilidad frente a sí mismo. "Se guía por los proyectos de vida o ideales de perfección personales (...), es ley moral" (Figuroa, 2006: 6). Este concepto involucra a la fuerza o motivación propia que debe llevar el profesor a perfeccionarse continuamente como profesional y como individuo, a través de la investigación. En fragmentos de la entrevista 2 se evidencia la necesidad de esta cualidad en los profesores [2:13]: "...la responsabilidad que cada quien asuma de eso, pues, falta que..., con esa charla informativa, con ese llamado a reflexión, que cada profesor termine de asumir que esto es parte de su trabajo y haga todo lo necesario pues, ese es el primer paso, porque todas las demás cosas en cuanto a conseguir el recurso,

materiales y tiempo; se puede, se puede conseguir una vez que el profesor, de verdad, asuma su trabajo”.

Por tanto, la responsabilidad es una carga moral valiosa que permite al individuo plantearse y replantearse continuamente como ser humano. Es asumir nuestro rol como formadores, como actores principales en la ES. Este valor está fuertemente ligado a la identidad, porque tomamos nuestro papel seriamente cuando estamos identificados con las actividades que desempeñamos. Pero mucho más allá de un gusto, de una identidad, la naturaleza humana gira en torno a intereses personales específicos, cuando nos interesa algo: *lo buscamos y lo hacemos con constancia*. Es algo natural, normal, propio de la supervivencia y de los actos más básicos del hombre. La sistematicidad y constancia en la búsqueda de nuestra meta crea un camino donde la senda está delimitada por la responsabilidad, por los actos lógicos y racionales, que crean a su vez un estilo de vida que nos permite autoevaluarnos continuamente e ir mejorando.

## **Valor**

Representa el significado humano otorgado a ciertas cosas. De acuerdo a Sandoval (2007: 10), “las personas valoran al preferir, al estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, al formular metas y propósitos personales”. Esta propiedad se puede observar como un código *in vivo* en la entrevista 2, donde el entrevistado afirma la reflexión que se debe dar en los profesores, [2:6] “...que la gente lo asuma como un valor, como un trabajo suyo, que lo internalice de esa manera para que cada quien asuma su responsabilidad”. No debe confundirse con el gusto, aunque la definición de Sandoval se acerque a él. El valor es considerado acá como el reconocimiento de la importancia de las cosas, más allá del simple hecho de gustarnos o no. Es una estimación que se realiza desde el punto de vista moral, donde como individuo se tiene la capacidad de mirar objetivamente lo que realmente es relevante e identificar aquellas cosas que se podrían dejar a un lado en un momento determinado.

La valoración de la investigación pasa por comprender hasta qué punto esta actividad contribuye con el todo universitario, incluyendo al profesor mismo, interiorizar la esencia de la actividad, el motivo de la presencia de la universidad en la sociedad, la causa del existir universitario. Mientras el profesor universitario no internalice la misión

universitaria seguirá perdido en una simple cotidianidad docente. En última instancia, se trata de una cuestión ética. Perdomo (2000) y Orozco (1999) aportan con pertinencia lo importante de la ética en el diseño académico y curricular, en la evaluación de los aprendizajes y en el desarrollo de la ciencia.

### **Temor a evidenciar fallas**

De acuerdo al análisis del discurso de algunos entrevistados, la causa de abstenerse en el proceso investigativo es el temor a evidenciar fallas o deficiencias en el conocimiento, ante sus compañeros de trabajo, con sus pares nacionales e inclusive internacionales, lo cual trae otros efectos que para el profesor serían nefastos en su autoestima y su motivación, entonces sencillamente no se arriesga, no se atreve.

El individuo no ha asumido que todos estos procesos son inherentes al aprendizaje, contribuyen al mismo, son beneficiosos en su preparación como profesional y en su desempeño académico en el entorno universitario. Siguiendo a Velásquez y Guillén (2007: 39), “el fracaso no es lo opuesto al éxito, hace parte de un proceso de intentar hacer las cosas, aunque no salgan bien, hasta que se aprenda a hacerlas correctamente”. Una de las causas que hacen emerger esta actitud es la carencia de un proceso formativo orientado efectivamente a la investigación.

El profesor universitario como individuo y como parte de un círculo socio-académico tiene un status ya construido por su trayectoria profesional que es percibido por sus pares y por la sociedad. Este status o reconocimiento público en cierta forma podría verse afectado al confrontarse dos hechos: el profesor, el que más sabe, con la otra cara; el profesor que fue cuestionado por algunos árbitros que rechazaron su trabajo. Este temor, más allá de ser un sentimiento que pudiera llevar al aislamiento total, tiene implicaciones mucho más profundas en el ser, que crean inseguridad en sí mismo, afectando enormemente la autoestima y la motivación hacia la función de investigación. El temor a ser excluido, a ser rechazado, a ser discriminado por grupos, a ser juzgado injustamente, son motivos para reaccionar apáticamente ante una actividad que de por sí le exige y mucho.

El profesor universitario es un elemento social percibido como sabio, responsable, capaz, con ventaja sobre los demás en el manejo del conocimiento. Esta percepción socio-cultural excepcional se convierte directamente en factor de presión cuando este individuo confronta actividades que lo ponen a prueba una y otra vez, como lo son las propias de un investigador. Debe demostrar constantemente su potencial y su habilidad para manejar herramientas diversas y dar respuestas con solvencia. Es aquí donde, para muchos, es más fácil huir que confrontar. El huir o ser apático no afectaría su imagen social pero afrontar el reto y equivocarse, evidentemente sí. Aunque se pudiera pensar que esta postura no es común, sí lo es, sobre todo cuando los informantes nunca lo expresarán de manera tácita sino que lo asomarán muy sutilmente en sus declaraciones.

Si se asume la investigación como un proceso constante de aprendizaje, los errores, correcciones o equivocaciones en el proceso de construcción del conocimiento son bienvenidas porque permiten elaborar un producto de mejor acabado, de calidad. Un investigador acepta las críticas con humildad, porque entiende que son parte de su búsqueda continua, aprende a vivir con ellas porque comprende que sin ellas no hay realidad, necesita de ellas porque nutren su labor y le ayudan constantemente a corregir el rumbo. Pero si los errores se perciben como pecados irreparables o peor aún como ofensas personales (para todo aquel que cree que siempre su trabajo es perfecto) entonces el individuo está condenado a excluirse, a no formarse, a no transitar lo que para él es una carrera llena de obstáculos imposibles. Esta actitud es la peor enemiga de la iniciativa, del impulso creador, de la musa para investigar, porque conduce a la construcción de motivos superfluos, secundarios, sobre los cuales basará su enfoque personal para justificar su pasividad, al tiempo que está convencido de que son simples salidas para no comprometerse, para no arriesgar.

### **Implicaciones formativas extrínsecas**

Están representadas por todas aquellas implicaciones reportadas por los entrevistados que están estrechamente vinculadas con la deficiente formación recibida por el profesor en las fases de pregrado y postgrado, la cual no fue orientada a su función como investigador. Pérez (1997) se plantea dos preguntas capitales:

- ¿Se está inculcando de verdad el espíritu científico a los jóvenes de nuestras universidades?
- ¿El ambiente de las universidades es verdaderamente participativo y desafiante para el intelecto?

Por desgracia, la respuesta en ambos casos es negativa.

### **Actualización**

Se refiere a la deficiencia que tiene el profesor en lo actualizado de sus saberes. El entrevistado 1 en [1:21] puntualiza que “es culpa del profesor también que no se actualiza”. Claro está que esta actitud también tiene implicaciones de diferentes índoles; institucionales, personales, económicas y otras, pero una formación orientada a la investigación obligaría moral y circunstancialmente a mantener un estrecho vínculo con el estudio permanente. Se trata de una responsabilidad directa del profesor, aunque la institución también juega un papel crucial. Así como se toma un diario para ver las noticias en las mañanas, así como se pueden manejar hasta las funciones más complejas del teléfono celular, de igual manera el docente debe interesarse por actualizar sus conocimientos. Sin ello, hablar de investigación carece de sentido.

Con respecto a la responsabilidad de la formación permanente de los profesores universitarios, se puede realizar un breve recorrido por la misión y visión de las instituciones universitarias latinoamericanas y en todas, sin excepción, se podría percibir esta tarea institucional. Pero para la institución emprender programas de formación debe poner en práctica serios planes de evaluación. Ruiz (2008) sostiene que uno de los problemas que tienen las instituciones de ES en Venezuela es la carencia de programas de evaluación que permitan explorar la calidad del desempeño profesoral, así como sus necesidades de capacitación. Este autor expone que los resultados de tal evaluación permitirían tomar decisiones en torno al diseño de programas para el mejoramiento continuo.

De un modo u otro, el profesor universitario, por su condición de académico, de pensador, de individuo crítico y reflexivo, debe tomar la iniciativa. Como entidad social vinculada directamente a la formación de profesionales y a la creación de conocimientos



no puede permitirse estar desarticulado con la realidad científica y con los recientes avances en el área del conocimiento que lo ocupa, así, sólo así podrá ser ejemplo como guía en la sociedad. Es de resaltar acá que esta competencia de responsabilidad propia se desarrolla a través de la investigación. La investigación obliga a su practicante a estar a la par con las últimas publicaciones, enfoques, críticas y descubrimiento que de la ciencia misma provienen.

## **Conocimientos**

He aquí una de las propiedades más polémicas y contradictorias develadas por este estudio. Si consideramos que el profesor es un profesional seleccionado por sus méritos académicos, sus altas calificaciones, caracterizado por su buen desempeño académico, es ilógico pensar que este individuo tenga carencias en sus conocimientos básicos, en conocimientos relativos a su área de labor cotidiana. Pues, esta situación es evidenciada por la mayoría de los entrevistados, destacándose la opinión del entrevistado 3 en [3:12]: “Otra cosa es que yo creo que los profesores tienen mala base, por lo menos en lo que me concierne a mí de química, (...) una mala base en su área de conocimiento, en su formación académica.” Esta opinión refleja una de las implicaciones más importantes de la formación de pregrado y postgrado de los profesores en su propia área de desempeño académico.

Ruiz (2008) sostiene que el proceso de selección en las universidades venezolanas presenta deficiencias considerables, si se toma en cuenta que en muchos casos los criterios no académicos pesan más. Aunque este trabajo no pretende abordar esta temática, los grupos de poder hacen valer su condición para decidir quién entra, actuando en algunas ocasiones sin apego a las normativas. En todo caso, la mayor fortaleza en la condición de un académico son precisamente los conocimientos que posee de su ámbito de estudio. Cuando esta fortaleza se convierte en debilidad surgen todos los demás fenómenos que obstaculizan en gran manera la actividad de investigación: temor a evidenciar deficiencias, temor a agruparse, temor a publicar sus trabajos y todos aquellos relacionados con su desempeño. Un conjunto de miedos e inseguridades que bloquean las potencialidades del profesor.

## **Metodología**

Esta propiedad representa las deficiencias de conocimiento que tiene el profesor para abordar un problema de investigación y darle respuesta eficiente, de cómo llevar a cabo un proceso investigativo guiado por un método sistemático, fiable y exhaustivo para llegar a conclusiones importantes en el campo científico. De acuerdo a los reportes, el entrevistado 1 en [1:16] afirma en relación a los profesores que “como no conoce las pautas para elaborar una investigación entonces..., es analfabeta es esto.” A este respecto, cabe subrayar que el profesor universitario de cuarto nivel ha realizado sólo dos trabajos de investigación de relativa envergadura, su tesis de pregrado y su tesis de maestría, hecho que lo coloca en un plano vulnerable en cuanto a dominio metodológico se refiere.

Aunque el conocimiento en metodologías y procedimientos para realizar investigación podría pensarse como parte de los conocimientos generales abordados en el epígrafe anterior, en este análisis no lo es. Es considerado aparte porque un individuo podría mostrar sumo dominio en su área de conocimiento, pero sólo en la zona pura del mismo. Cuando necesita expresarse, escribir, actuar, elaborar planes o programas para lograr información, manejar tal información, analizarla y concluir al respecto tiene serios problemas. Generalmente son problemas de metodología: de cómo expresar lo que piensa, de cómo plasmar lo que descubrió en un lenguaje de nivel. En otras ocasiones pueden ser deficiencias asociadas al cómo lo hago, si el cómo utilizado es válido y aceptado por la sociedad de investigadores.

Sobre lo antedicho, es relevante apuntar que las maneras expresivas dentro de un discurso científico tienen una superestructura bien definida que debe mostrar en todo momento coherencia y rigurosa validez. Esta coherencia se aprende no sólo haciendo investigación sino publicándola, mostrándola a pares, ofreciéndola a la crítica, aprovechando el valioso proceso de aprendizaje que brindan los errores que van emergiendo, de otros y de los propios, desde la fase novel.

## Calidad de los Trabajos

Es una consecuencia directa de las deficiencias abordadas en los apartados anteriores, se refiere a que la calidad de los trabajos se muestra disminuida cuando el profesor no maneja las herramientas y conocimientos necesarios para realizarlo.

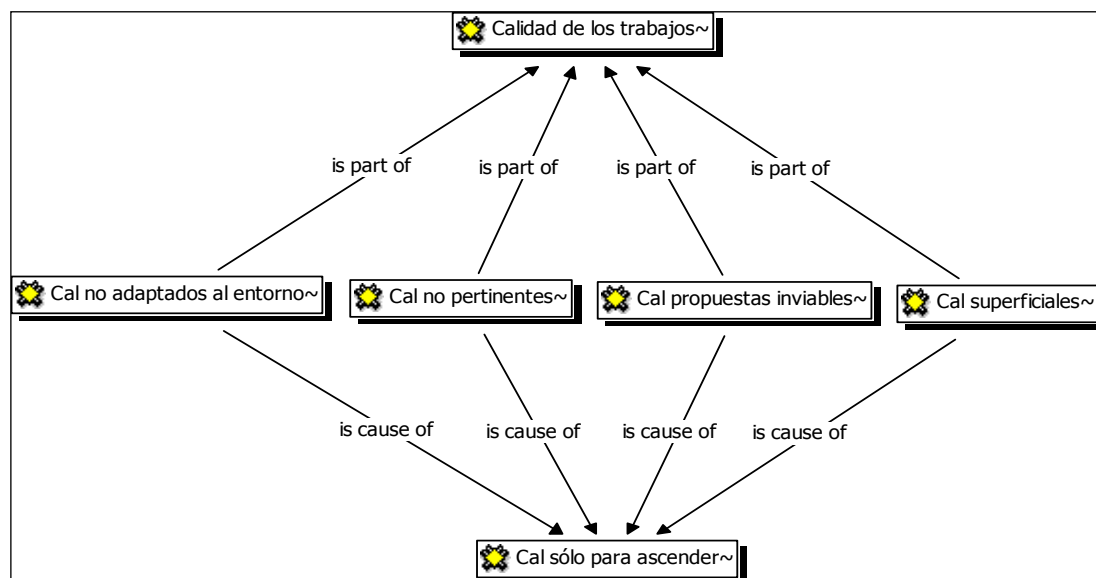


Figura 3. Red conceptual Implicaciones Extrínsecas – Calidad de los trabajos

## Calidad sólo para ascender

Se refiere a que el profesor realiza los trabajos sólo para obtener su ascenso en el escalafón, lesionando en algunas ocasiones, la calidad de su producción. Actúa para cumplir con un requisito más para lograr estatus social y beneficio económico salarial. Esto hace que descuide, en algunas oportunidades, la calidad de su trabajo. En esta sección se aborda la calidad como la cualidad que tiene la producción del profesor desde el punto de vista de su pertinencia social y científica. Esta pertinencia está enmarcada a dirigir esfuerzos hacia la resolución de problemas sociales de la manera que sólo puede transitar la universidad, desde el enfoque científico-humanístico, donde se cierran brechas de conocimiento en las grandes áreas del saber.

Aunque la idea no es abordar acá los tipos de investigación consideradas como pertinentes en nuestro entorno socio-económico latinoamericano, sí es significativo mencionar que algunas producciones se realizan fuera de contexto, sin creación propia

(algunas veces extrapolada de otros autores), con planteamientos concluyentes triviales que no contribuyen ni conducen sustancialmente a cambiar las realidades problemáticas de la región. Esto es consecuencia del motivo real de hacer estas investigaciones, que generalmente no se muestran (publican): para obtener un grado de escalafón en la universidad. Veamos a continuación las implicaciones en la producción.

### **Superficiales**

El hecho de realizar trabajos de investigación con una sola idea de ascender ha llevado a algunos profesores a presentar trabajos que no tienen profundidad, no tienen calidad científica, y no aportan absolutamente nada de novedoso u original. El entrevistado 3 lo refleja en su fragmento discursivo [3:11]: “Entonces, cómo es posible que si tu eres un profesor universitario tú hagas una tesis o hagas un trabajo de ascenso con respecto a...; yo no le voy a quitar valor, no, pero se supone que deberías hacer algo un poquito más... profundo.”

La profundidad en el análisis es una cualidad del investigador que nace de la crítica, de la crítica de la revisión, de la exposición, de la muestra de su producción. En muchas ocasiones, pensamos como investigadores que nuestro trabajo es profundo y que aporta en gran forma al conocimiento. Cuando nos cerramos en este pensar, nos estamos cerrando a las mejoras sustanciales que sólo desde la crítica podemos lograr y condenamos inevitablemente nuestra producción a la gaveta. Los sentimientos asociados a esta actitud son el orgullo y la vanidad que nos conduce a menospreciar o subestimar las capacidades de los otros, de lo que actúan en un momento como críticos de nuestra obra.

La parte pesimista de este análisis está en el hecho de que el profesor está realizando trabajos superficiales y fácilmente cuestionables porque sencillamente está consciente que son presentados para cumplir con un requisito institucional-personal, sabe que no lo va a mostrar, que no lo llevaría a publicar, sino que quedaría como una colección más en alguna biblioteca y que rara vez se consultaría.

## **Propuestas inviables**

El profesor está consciente de que se realizan trabajos influenciados sólo por la razón de ascenso, del beneficio futuro personal y no de la ciencia. El entrevistado 1 afirma en [1:12]: “O sea, se hace para cumplir un requisito nada más, y no para su aplicación...” Evidencia que no hay viabilidad real en algunas producciones. Esto puede reflejarse en este pensar: ¿a quién le importaría si mi propuesta es viable, si mi trabajo sólo lo evaluarán tres personas a puerta cerrada? Además, como son mis amigos no lo cuestionarán y si lo hacen no saldrá de nuestro cerrado entorno social, me mandarán correcciones y listo, meta lograda.

Este pensar (análisis figurativo del autor) crea el escenario de una evaluación viciada, influenciada notoriamente por la amistad y por factores de poder político presentes en nuestra universidad latinoamericana. Por suerte, este pensar no es colectivo y sí se pueden observar trabajos valiosos que no se publican sencillamente porque su autor no desea realizar un esfuerzo extra, pero se aplican y resuelven situaciones problemáticas a corto y largo plazo.

Sería interesante poner en práctica una reforma normativa que obligue al profesor a publicar en editoriales reconocidos un pequeño porcentaje de su producción en los trabajos de ascenso. Claro está que la institución debería trabajar también en una reforma profunda que plasme un programa de incentivos internos para aliviar la tensión de la obligación y transformarla en un transitar amable y cómodo hacia el ámbito investigativo, que inercialmente le otorgará matices de viabilidad a las propuestas surgidas de las obras consignadas.

## **No pertinentes**

El entrevistado 7 sostiene en su discurso que algunos trabajos realizados no llevan consigo la pertinencia adecuada, en el fragmento [7:13] lo expresa así: “Ni se relacionan con el área de que están haciendo, ni las terminan después de hacer o pasan... pasan veinte mil años haciendo algo que no es realmente significativo para el área en la cual se están desempeñando”. Este informante recrea lo que sucede a menudo en nuestro

entorno universitario, la producción investigativa desvinculada totalmente con los intereses científicos y sociales de la región.

No se puede limitar la investigación de acuerdo al área directa donde esté adscrito el profesor, es decir, no se puede esperar que siempre un profesor del área de matemática, por ejemplo, realice investigación puramente en esa área, No, ese no es el asunto (aunque su fortaleza cognoscitiva esté allí). Para este caso soy fiel creyente que nuestro espectro temático de investigación incluye mucho más allá de nuestra aula de clase y de nuestra área académica como tal, sin que esto sea motivo para descuidarla. Lo que debe preocupar es el hecho triste de realizar trabajos carentes de una mínima sustancia, desvinculados de las problemáticas reales.

### **No adaptados al entorno**

El entorno es un factor clave para evaluar la calidad de la producción científica y humanística. Con sólo observar las propuestas o los planteamientos concluyentes de cualquier trabajo de ascenso se puede estimar qué tan extrapoladas o exportadas están las ideas teóricas que lo fundamentan. El profesor 3 argumenta cómo deben ser los enfoques de algunos trabajos [3:10]: “Que esté en tu entorno...claro..., entonces yo me imagino que muchas veces es por eso también... que falta de calidad de los trabajos.” El fragmento del entrevistado 7, mostrado en el apartado anterior también refleja esta propiedad.

Esta característica presente en algunos trabajos es consecuencia directa de la misma premura con la cual son realizados que no permite la reflexión en cuanto a la adaptabilidad de las teorías usadas a nuestro contexto latinoamericano y particularmente venezolano. Este hecho tiene implicaciones directas también en la pertinencia y la viabilidad de las investigaciones. Nos hemos convertido, por omisión, en repetidores de conceptos extranjeros, pero extranjeros no de fronteras sino extranjeros por ser ajenos a toda realidad cultural regional, propia de nuestra nación. Entonces la viabilidad y la pertinencia de las producciones van de la mano con la adecuación de la literatura a nuestros escenarios sociales.

## **Resumen teórico**

Los motivos que obstaculizan la función investigativa del profesor universitario tienen algunas implicaciones en su aspecto formativo, de acuerdo a su percepción y al significado que este individuo le asigna a las cosas y a su entorno. Las deficiencias en aspectos internos del ser humano —como el valor, la identidad, la responsabilidad y el temor a evidencia fallas— pueden ser atribuibles, entre otros factores, a su experiencia previa con la investigación en su fase formativa de pregrado y postgrado, lo cual no lo motiva a emprender proyectos investigativos formales e inclusive obstaculiza tal proceso.

Las deficiencias en aspectos externos relativos al cúmulo de saber que posee —como el conocimiento básico sustancial, la actualización de los mismos y la metodología para la investigación— son obstáculos significativos que mantienen su pasiva y apática actitud en torno a la investigación. A causa de esto, se observa una comunidad de profesores dedicados en su mayoría exclusivamente a la función de docencia, que realizan investigación, no publicada o no publicable, para lograr sólo ascensos en su escalafón como profesor universitario.

## **Conclusiones finales**

El objetivo del presente artículo fue comprender la perspectiva del profesor universitario en cuanto a su función de investigación. Para mostrar esta perspectiva el autor se enfocó en los aspectos que obstaculizan la investigación en este escenario latinoamericano desde los aspectos relacionados a la formación profesional integral como individuo y como elemento que interactúa en una sociedad de cambios, que exige transformaciones profundas. Estas transformaciones pasan por que el mismo profesor internalice su rol y entienda que la educación superior no es sólo la principal vía para transmitir la experiencia cultural y científica acumulada por la humanidad, sino que a través de ella pueda crear conocimiento.

Debe existir un debate profundo desde el propio seno universitario, donde se anime a compartir experiencias, a reconocer debilidades y fortalezas a partir de las cuales poder

mejorar individual y colectivamente. Hay que fomentar la creación de grupos de trabajo, transdisciplinarios y motivados para la investigación.

### **Lineamientos sugeridos**

Los lineamientos sugeridos, en concordancia con la teoría mostrada, son netamente institucionales:

- Revisar los diseños curriculares de pregrado y postgrado ofrecidos por la institución, para reformarlos de tal manera que se corrija el rumbo hacia el desarrollo de competencias investigativas en los profesionales a egresar, siguiendo la visión y la misión de la universidad.
- Promover cursos de actualización permanente, donde la institución provea de herramientas y recursos para apoyar la investigación y, de igual manera, reconozca el esfuerzo de sus docentes por mejorar continuamente.
- Activar de forma permanente, talleres informativos y motivadores, donde se emplee un lenguaje claro, explícito y objetivo, donde el profesor se sienta cómodo y libre de realizar sus consultas para aclarar su incertidumbre acerca de la publicación de sus trabajos y mejore su seguridad y autoestima.
- Revisar la normativa institucional, creando oportunidades que incorporen a la publicación, por lo menos como requisito paralelo para el ascenso en los escalafones académicos, como se contemplan en otras universidades nacionales.
- Crear líneas de investigación tentativas por cada área académica, para de esta manera motivar a la producción científica pertinente y profunda, que tenga resultados viables y adaptados a un entorno social real.
- Promover la creación de grupos de investigación donde se impulse la verdadera discusión hacia el fortalecimiento de la generación de conocimientos.



## Referencias bibliográficas

Andréu J. y Pérez A. (2009): 'Procesos de investigación interactivos sobre sentimientos de identidad en Andalucía mediante teoría fundamentada' *Revista FQS Qualitative Social Research*, 10 (2) Art. 18. Berlín, disponible en:

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1322/2798>

Arcila, O. (1996): 'Las líneas de investigación como elemento articulador de los procesos académicos en la universidad', *Comunicación-Educación, una relación estratégica*, *Revista Nómadas*, Núm. 5, Octubre, Bogotá.

Balbachevsky, E. (2008): 'Incentivos y obstáculos al emprendedorismo académico', en *Universidad y desarrollo en Latinoamérica*. Simón Schwartzman, Caracas: IESALC-UNESCO.

Barabtarlo, A. (1993): 'Modelos Educativos y Formación de Docentes para las Ciencias Sociales', *Acta sociológica*, México: UNAM.

Blumer, H. (1969): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall Inc.

Blumer, H. (1966): 'Sociological Implications of the Work of G. H. Mead', en *American Journal of Sociology*, 78:535-544.

Brunner, J. (1987): 'Universidad y sociedad en América Latina', *Azcapotzalco*, México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Coordinación de Extensión Universitaria. SEP.

Candau, J. (2001): *Memoria e identidad*. Ediciones del Sol: Buenos Aires.

*Descripción organizativa de las dependencias centrales (situación al 31/12/2003)*. Documento institucional del Vicerrectorado administrativo de la Universidad de Oriente. Departamento de Sistemas y Procedimientos. Cumaná 2005.

Devera, R. (2004): 'Bajo índice de publicaciones en las escuelas de medicina de Venezuela: el caso del Núcleo Bolívar de la Universidad de Oriente'. *Revista Biomed*, 15: 69-72, disponible en: <http://www.uady.mx/~biomedic/revbiomed/pdf/rb041519.pdf>

Díaz, D. (2001): 'Una Visión de la Transformación Universitaria', *Centro de Investigación y Formación Pedagógica del Profesorado Universitario*. San Cristóbal: Ediciones de la Universidad de Los Andes.

Didou, S. (2007): 'Evaluación de la productividad científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigación en América Latina'. *Revista Educación Superior y Sociedad*. IESALC-UNESCO. Nueva Época, Año 1, Núm. 12, Caracas.

Espinoza, N. y Pérez M. (2003): 'La Formación Integral del Docente Universitario como una Alternativa a la Educación Necesaria en Tiempos de Cambio'. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, Vol.13, Núm. 38.

Figuroa, G. (2006): 'Responsabilidad profesional: máximos, mínimos, excelencia y veracidad', *Revista médica de Chile*, Vol.134, Núm. 2, pp. 251-257, disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872006000200017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872006000200017&script=sci_arttext)

Flick, U. (2004): *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Flores N. y Villegas M. (2008): 'Algunos elementos condicionantes del aprendizaje de la investigación en la educación superior, caso: UPEL Maracay'. *Investigación y Postgrado*, Vol. 23, Núm. 1, pp.155-185. ISSN 1316-0087, disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000100007&script=sci_arttext)

Gazzola, A. (2008): 'Prólogo', *Universidad y desarrollo en Latinoamérica*. Simón Schwartzman, Caracas: IESALC-UNESCO.

Geiringer, A. (1989): *La Práctica Odontológica en Venezuela*, Valencia: Alfa.

Glaser B. y Strauss A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gómez L. y Ruiz C. (2004): 'La investigación en los institutos universitarios de tecnología de la región centro occidental de Venezuela'. *Investigación y Postgrado*, Vol.19, Núm. 2, pp.89-111, disponible en:

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872004000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872004000200005&script=sci_arttext)

Hernández, C. (2003): 'Investigación e investigación formativa', en *Revista Nómadas*, 18: 183-93.

Indicadores Venezuela 2008. *ONCTI. Estadísticas 2008 del Programa de Promoción del Investigador (PPI)*.

Lemasson, J. y Chiappe, M. (1999): *La investigación Universitaria en América Latina*, Caracas, IESALC/UNESCO.

Levy, D. (1980): *University and government in Mexico autonomy in an authoritarian system*. New York: Praeger.

Levy, D. (1986): *Higher education and the state in Latin America private challenges to public dominance*. Chicago: University of Chicago Press.

Lifshitz A. (1998): 'El que escribe, sobrevive', en *Rev Med IMSS*. México; 36: 173-5.

Márquez, A. (2004): 'El discurso científico humanístico de la investigación venezolana', *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, Vol. 8. Núm. 2, Caracas.

Mead, G. (1990): *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.

Morles V., Medina E. y Álvarez N. (2003): *La Educación Superior en Venezuela*. INFORME 2002, Caracas: IESALC-UNESCO.

Navarro, A. (2009): 'Perspectiva de la Investigación en Venezuela', *Revista Geominas*, Vol. 37, Núm. 49, Ciudad Bolívar, Venezuela.

Orozco, L. (1999): *La Formación Integral. Mito y Realidad*. Colombia: Ediciones Uniandes.

Perdomo, R. (2000): *Cómo Enseñar con Base en Principios Éticos*. Mérida: Universidad de Los Andes, Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT).

Pérez, C. (1997): 'La investigación en la universidad y la formación integral del estudiante'. *Postgrado*, 3, 19-31.

Provonost, L. y Danis, C. (1997): 'Relación estudiante-tutor de tesis y la autoevaluación de los adultos de edad madura en Educación Superior', *Postgrado*, 3, 33-52.

Rico, A. (1996): 'Investigación en la universidad colombiana. Comunicación-Educación, una relación estratégica', *Revista Nómadas*, Núm. 5, Bogotá.

Romero R. (1994): 'El Profesor Universitario: ¿Docente o Investigador?', *Invest Clin*; 35: 1-2.

Royero, J. (2002): 'Gestión de sistemas de investigación universitaria en América latina'. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Núm. 30.

Ruiz, C. (2008): 'La Universidad venezolana en una época de transición'. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. (UPEL-IPB), en: [http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium7/Epoca de Transicion.htm](http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium7/Epoca%20de%20Transicion.htm)

Sandoval, M. (2007): 'Sociología de los valores y juventud', *Ultima década*, Vol. 15, n.27, en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362007000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362007000200006&script=sci_arttext)

Santilli H. y Martín A. (2006): 'Un camino para identificar las ideas de los sujetos desde un enfoque cualitativo'. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1:4. <http://revista.iered.org/>

Schwartzman, S. (1996): *América Latina: universidades en transición*. Washington: Organization of American States.

Strauss A. y Corbin J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia: Medellín.

Trinidad A., Carrero V. y Soriano R. (2006): 'Teoría Fundamentada'. *Cuaderno Metodológico*; 37:10, CIS.

Uslar, A. (1996): 'Pizarrón de papel', 14 de abril, Caracas: *El Nacional*, p. A-4.

Velásquez, M. y Guillén, N. (2007): 'Emotional Regulation in Juvenile Swimmers Involved in Sportive Schooling'. *Psicol. Latinoam.*, Vol. 25, Núm. 2, pp.112-125.

Vessuri, H. (1996): 'La calidad de la investigación en Venezuela. Elementos para el debate en torno al programa de promoción del investigador'. *Revista Interciencia*, 21(2): 98-102, Caracas.

Yero, L. (1993): 'La gestión de la investigación científica en las universidades: ¿una nueva ilusión? Consideraciones en torno a una gestión de la investigación en la UCV.' *Capacidad de Gestión de Centros de Investigación en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

## **Resumen**

El siguiente estudio es un resumen de los hallazgos obtenidos en un grupo de profesores de la Unidad de Estudios Básicos de la Universidad de Oriente, Venezuela, en cuanto a su perspectiva motivacional hacia la investigación. Esta visión arroja resultados interesantes en el aspecto formativo del profesorado que impiden la realización plena de la función investigativa. El enfoque epistemológico y ontológico fue realizado a través de la Teoría Fundamentada, corriente Strauss, logrando la saturación teórica en la octava entrevista. Siguiendo los principios de percepción de la realidad del Interaccionismo Simbólico de Blumer (1969), el autor logra develar los motivos relativos a la formación del profesor que inciden en su función como investigador. Los resultados son un reflejo más de la problemática latinoamericana evidenciada en las universidades donde el profesor está desvinculado de la función de investigación, aplicando sólo la docencia en sus actividades académicas.

## **Palabras clave**

Teoría Fundamentada, función de investigación, perspectiva, contexto universitario, red conceptual, motivación, formación.

## **Abstract**

*The following report is an outline of the results obtained in a group of Professor of the Unidad de Estudios Básicos de la Universidad de Oriente, Venezuela, with regard to the motivational perspective related to the research. This outlook gives interesting results in the formal aspect of the professor faculty that hinders the complete realization of the research function. The epistemologic and ontologic approach was made through the grounded theory, Strauss' tendency, obtaining the theoretical saturation in the eighth interview. Following the principles of the perception of the reality of symbolic interactionism of Blumer (1969), the author discovered the relative reasons of the professor training that are related to his function as researcher, the results are an image of the latin American problem made evident at the Universities where the professor is divorced from the function of research, applying only the teaching in his academic activities.*

## **Key words**

*Grounded Theory, research function, perspective, university context, conceptual network, motivation, training.*