



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y RELACIONES DE PODER EN LOS
PROCESOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DE LOS RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA**

Autor: Oscar J. Rodríguez

Bárbula, octubre de 2021.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y RELACIONES DE PODER EN LOS
PROCESOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DE LOS RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA**

Tesis Doctoral presentada ante la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo para optar al Título de Doctor en Educación

Autor: Oscar J. Rodríguez

Tutor: Dr. Armando Álvarez Lugo

Bárbula, octubre de 2021.



ACTA DE DISCUSIÓN DE TESIS DOCTORAL

En atención a lo dispuesto en los Artículos 145, 147, 148, y 149 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, quienes suscribimos como Jurado designado por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de acuerdo a lo previsto en el Artículo 146 del citado Reglamento, para estudiar la Tesis Doctoral titulada:

PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y RELACIONES DE PODER EN LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA

Presentada para optar al grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN por el aspirante:

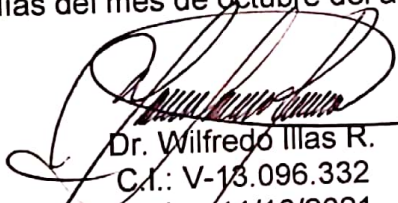
OSCAR JOSÉ RODRÍGUEZ
C.I.: V- 9.571.617

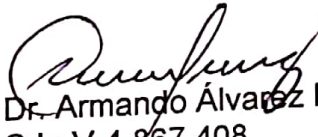
Realizada bajo la tutoría del Dr. Armando Álvarez Lugo., titular de la cédula de identidad N° V-4.867.408.


Una vez evaluada la Tesis presentada, se decide que la misma está


APROBADA CON MENCIÓN HONORÍFICA.


En Bárbula, a los once días del mes de octubre del año dos mil veintiún.


Dr. Wilfredo Illas R.
C.I.: V-13.096.332
Fecha: 11/10/2021


Dr. Armando Álvarez L.
C.I.: V-4.867.408
Fecha: 11/10/2021


Dr. Clemente Osorio
C.I.: V-12.430.913
Fecha: 11/10/2021


Dr. Enriquez Álvarez
C.I.: V-4.371.139
Fecha: 11/10/2021


Dr. Jesús Delgado.
C.I.: V-7.168.412
Fecha: 11/10/2021

FE: 11-10-2021/SG.

Universidad de Carabobo, Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación
Ciudad Universitaria Bárbula, Edif, FaCE www.postgrado.uc.edu.ve



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y RELACIONES DE PODER EN LOS
PROCESOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DE LOS RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA**

Autor: Oscar J. Rodríguez

Tutor: Dr. Armando Álvarez Lugo

Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación
multidisciplinaria con el hecho educativo.

Temática: Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad.

Sub- Temática: Educación Superior en Venezuela

Bárbula, octubre de 2021.

AUTORIZACIÓN DEL TUTOR

✓

Yo, **Armando Álvarez Lugo**, titular de la Cédula de Identidad N° 4.867.408, en mi carácter de tutor de la Tesis Doctoral titulada: **PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y RELACIONES DE PODER EN LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA** , autorizo al ciudadano **Oscar José Rodríguez**, titular de la Cédula de Identidad N° 9.571.617, a presentar, ante la Comisión Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación, dicha tesis doctoral, a fin de que ésta solicite la opinión de expertos en el área para su respectiva evaluación y aprobación.

En Bárbula, a los veinticinco días del mes de noviembre de dos mil veinte.



Dr. Armando Álvarez Lugo
C.I. 4.867.408

DEDICATORIA

A la memoria de Alí Ramón Rodríguez (ARR), mi hermano padre, quien mediante el tic tac de su máquina de escribir me indujo a que asumiera el trabajo intelectual como un modo de vida.

A la memoria del Dr. Carlos Zambrano, ilustre profesor de la Universidad de Carabobo. Toda una vida consagrada plenamente al estudio, investigación y formación del talento humano de nuestro país. Reconocimiento al modo académico de ser y estar en este mundo.

RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS

A mi esposa Sulay y mi hijo Oscar Luis, por la comprensiva compañía en la soledad del trabajo intelectual.

A la Universidad de Carabobo en cuyo espíritu habita el amor por el conocimiento pertinente.

Al Dr. Carlos Zambrano, quien me acompañó en los primeros pasos de esta investigación.

Al Dr. Armando Álvarez Lugo, por haber tomado la responsabilidad de ser mi tutor en plena tormenta. .

Al Dr. Wilfredo Illas, Embajador de la Universidad de Carabobo en los llanos de Apure, Barinas y Guanare, por sus sabias y oportunas palabras y como homenaje a su enorme disposición a tender la mano académica solidaria a quien la necesita.

A los profesores que me acompañaron en todo el proceso de formación doctoral.

A los profesores que participaron como informantes clave.

INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: Oscar José Rodríguez, titular de la Cédula de Identidad N° 9.571.617.

Tutor: Dr. Armando Álvarez Lugo, C.I. 4.867.408

Correo electrónico del participante: tesis25@gmail.com

Línea de Investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo

Periodo	Descripción de la actividad
Marzo 2017-marzo 2018	Elaboración, entrega y aprobación del proyecto de tesis doctoral. Profundización en los fundamentos teóricos de la tesis doctoral.
Abril-mayo de 2018	Grupos focales de discusión con la participación de académicos de las universidades del estado Barinas
Junio-septiembre de 2018	Transcripción del contenido de los grupos focales de discusión
Septiembre- diciembre 2018	Codificación abierta, axial y selectiva del contenido discursivo de los grupos focales de discusión según la metodología de la teoría fundamentada
Enero- julio de 2019	Análisis cualitativo de los datos provenientes de los grupos focales de discusión según la teoría fundamentada. Contrastación de los resultados con la teoría y la teoría con los resultados
Julio-octubre 2019	Fortalecimiento de los fundamentos teóricos de la tesis doctoral y escritura de la primera versión del documento de la tesis doctoral
Noviembre 2019- enero 2020	Reescritura del documento de la tesis doctoral
Febrero 2020	Ajustes formales del documento de la tesis doctoral
Marzo 2020	Revisión del documento de la tesis doctoral por el tutor
Mayo 2020	Ajustes a la tesis doctoral por el autor
Noviembre 2020	Aprobación de la tesis doctoral por el tutor
Febrero 2021	Consignación de la tesis doctoral a la Comisión Coordinadora del Doctorado en Educación
Octubre 2021	Presentación oral, virtual y pública de la Tesis Doctoral.

INDICE GENERAL

	PAG.
AUTORIZACIÓN DEL TUTOR	iv
DEDICATORIA	v
RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS	v
ACTA DE DISCUSIÓN DE TESIS DOCTORAL	vi
INFORME DE ACTIVIDADES	vii
INDICE GENERAL	viii
INDICE DE CUADROS	xi
INDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	1
MOMENTO I. ARGUMENTOS SOBRE LA PROBLEMATIZACIÓN	6
1.1. Construcción de la problematización	6
1.2. Propósitos de la investigación	16
1.3. Justificación e importancia de la investigación	16
MOMENTO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	19
2.1. La universidad	19
2.1.1. Universidad e investigación	21
2.1.2. Universidad y procesos de transformación sociocultural	34
2.1.3. La transformación de las universidades	37
2.1.4. La universidad: una mirada compleja y decolonizada	49
2.1.5. Universidad y procesos de apropiación social de la investigación educativa	53
2.2. Prácticas de gestión de la investigación educativa	59
2.2.1. De la práctica de investigación a la práctica de gestión investigativa	59
2.2.2. Las prácticas de gestión de la investigación educativa desde la gestión del conocimiento	64
2.2.3. Prácticas de gestión de las funciones sustantivas de la universidad	74
2.2.4. Nuevos modos de producción del conocimiento: nuevas prácticas de gestión investigativa	78
2.2.5. La gestión de las relaciones entre prácticas, políticas e investigación educativa	82
2.2.6. La transposición didáctica	95
2.2.7. Principios organizadores de la gestión investigativa para la apropiación social del conocimiento	97

2.3. La investigación educativa	102
2.3.1. El objeto de la investigación educativa	103
2.3.2. Los paradigmas de la investigación educativa	105
2.3.3. La pedagogía crítica como paradigma de investigación educativa	111
2.3.4. El paradigma de la complejidad en la investigación educativa	121
2.3.5. Métodos de investigación educativa ligados a la apropiación social	125
2.3.6. El (la) profesor (a) en su rol de investigador (a) educativo	130
2.3.7. Los saberes experienciales de los y las docentes en el saber de la investigación educativa	135
2.3.8. Calidad científica y relevancia social de la investigación educativa	137
2.3.9. Investigación educativa y apropiación social de resultados científicos.	143
2.4. Relaciones de poder en la investigación educativa	144
2.4.1. Poder como ley y represión en la investigación educativa	146
2.4.2. Poder como libertad para elegir en la investigación educativa	149
2.4.3. Poder como relación de fuerzas en la investigación educativa	154
2.4.4. Poder como régimen de verdad en la investigación educativa	158
2.4.5. Poder como comunicación en la investigación educativa	161
2.4.6. Poder como punto de paso obligatorio en la investigación educativa	166
2.4.7. Poder como competencia en la investigación educativa	167
2.4.8. Estrategias de poder en la investigación educativa	172
2.4.9. Democratización de las relaciones de poder en la investigación educativa	175
2.4.10. Relaciones de poder y apropiación social de la investigación educativa	178
2.5. Apropiación social de la investigación educativa universitaria	181
2.5.1. Pertinencia social de la investigación educativa universitaria	183
2.5.2. Impacto social de la investigación educativa universitaria	187
2.5.3. Pertinencia, impacto y apropiación: modos complementarios de entender las influencias de la investigación educativa.	195
2.5.4. Apropiación social de la investigación educativa universitaria	196
MOMENTO III. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	207
3.1. Visión ontoepistémica	207
3.2. Metódica	214
3.3. Los informantes clave	215
3.4. Los grupos focales de discusión	216
3.5. La teoría fundamentada	219
3.6. La revisión documental	223
3.7. Síntesis del recorrido metodológico	223

MOMENTO IV.	
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN DE EMPIRICA Y CONTRASTACIÓN TEÓRICA	225
4.1. Subsistema universidad socialmente pertinente	227
4.2. Subsistema prácticas de gestión democratizadoras de la investigación educativa	244
4.3. Subsistema investigación educativa influenciadora	278
4.4. Subsistema horizontalización de las relaciones de poder en la investigación educativa	296
4.5. Subsistema apropiación social deliberada de la investigación educativa	330
MOMENTO V. MODELO TEÓRICO DE LA APROPIACIÓN SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y LAS RELACIONES DE PODER	365
5.1. Modelo teórico de la apropiación social de la investigación educativa	365
5.2. Términos de referencia del modelo teórico	376
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	386
Conclusiones	386
Recomendaciones	391
REFERENCIAS	394
ANEXOS	
A. Preguntas generadoras grupos focales	408
B. Codificación abierta	409
C. Codificación axial individual	410
D. Codificación axial colectiva	411
E. Codificación selectiva fase 1	412
F. Codificación selectiva fase 2	413
G. Codificación selectiva fase 3	414

INDICE DE CUADROS

CUADRO	PAG.
1. Cuadro comparativo de los conocimientos tácito y explícito	68
2. Categorización del impacto social de la investigación educativa en la educación universitaria	194
3. Los informantes clave.	216

INDICE DE FIGURAS

FIGURA	PAG.
1. Subsistema universidad socialmente pertinente	229
2. Subsistema prácticas de gestión democratizadoras	245
3. Subsistema investigación educativa influenciadora	278
4. Subsistema horizontalización de las relaciones de poder en la investigación educativa	298
5. Subsistema apropiación social deliberada de la investigación educativa	331
6. Modelo teórico lineal de apropiación social de la investigación educativa en el contexto universitario	369
7. Modelo teórico complejo y crítico de la apropiación social de la investigación educativa en el contexto universitario	370



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y RELACIONES DE PODER EN LOS
PROCESOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DE LOS RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA**

Autor: Oscar J. Rodríguez

Tutor: Dr. Armando Álvarez Lugo
Año:2020

RESUMEN

La presente investigación se propone como objetivo generar un modelo teórico e interpretativo de la apropiación social de la investigación educativa en el contexto universitario a partir de la contrastación, complementación e integración entre las categorías emergentes del discurso de investigadores, investigadoras y responsables de la investigación educativa, y las categorías emergentes de la revisión documental. En su concepción ontológica y epistémica, la investigación fue guiada por un dialogo entre los principios esenciales tanto del pensamiento complejo como del pensamiento y la pedagogía crítica, en procura de una visión capaz de aprehender el fenómeno de estudio en sus múltiples posibilidades, relaciones y determinaciones, al tiempo que lo asume como un campo minado de intereses, política y relaciones de poder entre los miembros de la comunidad académica universitaria. La metódica apela a los grupos focales de discusión como técnica de recolección de información y a la teoría fundamentada como técnica de procesamiento e interpretación de datos cualitativos. Se conformaron dos grupos de discusión, integrados, respectivamente, por ocho y siete investigadores, investigadoras y responsables de la investigación educativa de ocho universidades venezolanas, cuya interacción discursiva fue grabada en audio, transcrita y analizada siguiendo las fases de codificación abierta, axial y selectiva que sugiere la teoría fundamentada. Los resultados muestran, esencialmente, un modelo teórico que describe las estructuras y procesos de producción y gestión de un fenómeno denominado apropiación social de la investigación educativa y sus resultados científicos en el contexto universitario, a partir del relacionamiento de cinco grandes categorías o subsistemas, a saber los siguientes: universidad pertinente, prácticas de gestión democratizadoras, investigación educativa influenciadora, horizontalización de las relaciones de poder y apropiación social deliberada.

Palabras clave: Apropiación social, investigación educativa, relaciones de poder, prácticas de gestión.

Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

Temática: Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad.

Sub- Temática: Educación Superior en Venezuela



UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
POSTGRADUATE ADDRESS
PHD IN EDUCATION



**MANAGEMENT PRACTICES AND POWER RELATIONSHIPS IN SOCIAL
APPROPRIATION PROCESSES OF THE RESULTS OF EDUCATIONAL
RESEARCH AT THE VENEZUELAN UNIVERSITY**

Author : Oscar J. Rodríguez
Tutor: Dr. Armando Álvarez Lugo
Year: 2020

ABSTRACT

The present research aims to generate a theoretical and interpretive model of the social appropriation of educational research in the university context based on the comparison, complementation and integration between the emerging categories of the discourse of researchers, and people responsible for educational research and the emerging categories of the documentary review. In its ontological and epistemic conception, the researcher guided his study with a dialogue between the essential principles of both complex thinking and critical thinking and pedagogy, in search of a vision capable of apprehending the phenomenon of study in its multiple possibilities, relationships and determinations. While assuming it as a minefield of interests, politics and power relations between the members of the university academic community. The method appeals to focus groups as an information gathering technique and to grounded theory as a technique for processing and interpreting qualitative data. Two discussion groups were formed, consisting of fifteen researchers, and heads of educational research from eight Venezuelan universities, whose discursive interaction was recorded in audio, transcribed and analyzed following the phases of open, axial and selective coding suggested by grounded theory. The results show, essentially, a theoretical model that describes the structures and processes of production and management of a phenomenon called social appropriation of educational research and its scientific results in the university context. The model based on the relationship of five major categories or subsystems: relevant university, democratizing management practices, influential educational research, horizontalization of power relations and deliberate social appropriation.

Key words: Social appropriation, educational research, power relations, management practices.

Research line: Pedagogy, education, didactics and its multidisciplinary relationship with the educational event.

Theme: Pedagogy and educational praxis and its relationship with society.

Sub-Theme: Higher Education in Venezuela

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral tiene como hilo tensional la inquietud sobre las influencias de la investigación educativa en las maneras de concebir y practicar la educación. El sector académico universitario se interroga a sí mismo, y es interpelado por la sociedad, en relación a las posibilidades que tiene la investigación educativa que se produce en sus predios de contribuir al mejoramiento o transformación de la educación universitaria, en procesos como el currículo, enseñanza aprendizaje, formación docente, gestión académica, entre otros.

Esta problemática de las influencias de la investigación educativa ha sido abordada desde diversas perspectivas, enfoques o denominaciones, entre las cuales destacan: gestión de la investigación, difusión y divulgación de resultados de investigación, comunicación científica, pertinencia e impacto social de la investigación, transferencia de resultados de investigación, popularización o socialización de la ciencia y la tecnología, introducción y apropiación social de resultados de investigación, entre otros. Pues bien, en la presente tesis doctoral se intenta un proceso de integración o visión sistémica de esas nociones bajo una categoría denominada apropiación social de resultados de investigación, la cual se asume como un conjunto de estructuras y procesos mediante los cuales los profesores, profesoras, estudiantes, gerentes y demás miembros de la comunidad académica internalizan los resultados de la investigación educativa en su praxis educacional.

El fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario es analizado desde el pensamiento complejo y la pedagogía crítica, tomando en consideración las relaciones de poder y las prácticas de gestión investigativa. La primera perspectiva, las relaciones de poder, hace referencia al juego de intereses, pugnas, estrategias e imposiciones entre los miembros de la

comunidad académica para otorgar direccionalidad a los procesos de investigación educativa y la educación universitaria. Por su parte, las prácticas de gestión investigativa se refieren a las acciones desplegadas por profesores, estudiantes, directivos, editores, editoras y demás miembros del sector académico a los fines de planificar, organizar, dirigir y controlar la actividad investigativa, desde que se produce hasta que se internaliza en la subjetividad de los actores académicos de la universidad.

La perspectiva ontoepistémica y metodológica del pensamiento crítico, en su variante de pedagogía crítica, concibe la educación como un campo minado de ideología, política, relaciones de poder y juego de intereses grupales, a través de estrategias, tácticas y modos de producción de verdad.

Desde el pensamiento complejo, la investigación ha sido pensada con la actitud e intencionalidad de alcanzar una visión del fenómeno de la apropiación social de la investigación educativa que tome en consideración todas los posibles relacionamientos, perspectivas y determinaciones implicados en el mismo.

Frente a la argumentación precedente, el contexto de estudio está conformado, para efectos esta investigación, por ocho universidades públicas que hacen vida en estado Barinas, Venezuela, preferentemente las vinculadas a los procesos de formación profesional de docentes, y de allí que el centro de interés fueron los profesores y profesoras universitarios en sus roles de miembros de grupos de poder académico, autoridades universitarias, investigadores e investigadoras individuales o colectivos, gestores de la investigación, difusores-divulgadores, difusoras-divulgadoras de las ciencias de la educación, y usuarios y usuarias del conocimiento educativo. La sistematización de la experiencia regional luego es contrastada con otros estudios sobre la misma problemática de investigación realizada en Venezuela, América Latina, Norteamérica y Europa.

El discurso de miembros de la comunidad académica sobre el fenómeno en estudio es aprehendido mediante la instrumentación de grupos focales de discusión y su análisis se realizó apelando a los criterios y procesos metodológicos de la teoría fundamentada en la versión de Strauss y Corbin (2002). La teoría fundamentada permitió la construcción del modelo teórico interpretativo del fenómeno de estudio a partir de los datos cualitativos aportados por los grupos focales y su posterior interpretación y contrastación con los referentes documentales que dan cuenta de ese mismo fenómeno en Venezuela, América Latina, Norteamérica y Europa.

En la presente tesis doctoral se generan comprensiones que develan las implicancias de las relaciones de poder y de las prácticas de gestión de la investigación universitaria en las estructuras y procesos de la apropiación social de los resultados de investigación educativa. Todo ello con el deliberado propósito de ampliar los horizontes de la investigación educativa como estrategia base de la educación universitaria.

La investigación consta de cinco momentos, a saber, los siguientes: en el Momento I se exponen los vestigios que dan cuenta de la existencia de un fenómeno denominado apropiación social de resultados de investigación educativa en las universidades. El propósito que guía el estudio es la construcción de un modelo teórico interpretativo del fenómeno en cuestión desde dos perspectivas, a saber, las siguientes: las prácticas de gestión y las relaciones de poder en el contexto de la investigación educativa universitaria. La relevancia socioeducativa gira en torno al aporte de conocimientos para orientar las acciones enfocadas en hacer de la investigación educativa una herramienta al servicio del mejoramiento y transformación de la educación universitaria. La relevancia científica consiste en ofrecer una visión compleja y crítica de la apropiación social de resultados de investigación educativa. La relevancia metodológica radica en el uso de la teoría fundamentada bajo el faro epistémico de los pensamientos complejo y crítico.

El Momento II corresponde a los fundamentos teóricos. El mismo fue estructurado en torno a las cinco categorías fundamentales que configuran el objeto de estudio de la presente tesis doctoral, a saber, las siguientes: universidad, prácticas de gestión, investigación educativa, relaciones de poder y apropiación social. El debate teórico procuró establecer las relaciones entre cada una de esas categorías con el fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación. Se trata de un proceso reflexivo abierto a la identificación de todas las miradas posibles sobre dicho fenómeno, siempre orientado por el pensamiento complejo y el pensamiento crítico.

El momento III describe los procesos metodológicos que orientan la construcción del conocimiento. En el mismo se detallan los principios del pensamiento complejo y del pensamiento crítico que constituyen las bases ontoepistémicas de la presente tesis doctoral. Complejidad que se expresa en la comprensión del fenómeno desde todas las posibilidades y determinaciones que resultaron posibles, siempre bajo los principios sistémico, hologramático, autonomía/dependencia, dialógico y reintroducción, que son propios del pensamiento complejo. El pensamiento crítico asume la comprensión de la problemática de estudio como un campo minado de intereses contradictorios y relaciones de poder, a partir de las concepciones de la pedagogía crítica acerca de la educación y la investigación educativa.

La metódica del estudio se centra en los grupos focales de discusión y la teoría fundamentada. Mediante el dialogo entre investigadores, expertos y gestores de la investigación educativa, organizados en grupos de discusión, resultó posible aprehender las visiones y experiencias acerca de la apropiación social de resultados de investigación. Luego, esa información es analizada siguiendo los procedimientos señalados por la teoría fundamentada, a saber, los siguientes: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Procedimientos mediante los cuales se generan y se relacionan las categorías a los fines de construir una teoría que da cuenta de la dinámica, las estructuras y los procesos del fenómeno de estudio.

El momento IV muestra los resultados de la investigación organizados en un modelo teórico interpretativo de la apropiación social de la investigación educativa integrado por cinco grandes subsistemas, representados en figuras, que relacionan e integran tanto las categorías emergentes del discurso de los miembros de la comunidad académica como las categorías emergentes de la revisión documental. El modelo en cuestión se sustenta tanto en extractos discursivos de los grupos focales como en citas argumentativas provenientes de los fundamentos teóricos. Luego, en el momento IV se presentan los términos de referencia incluidos en el referido modelo teórico a los fines de precisar las definiciones de los conceptos incluidos en el mismo.

En el momento IV, entonces, se cumple la promesa de generar un modelo teórico interpretativo para dar cuenta de la producción y gestión de un fenómeno socioeducativo denominado apropiación social de resultados de investigación educación educativa. Modelo que aspira constituirse en una guía para transitar hacia una educación universitaria fundada en resultados de investigación educativa.

En las conclusiones se precisan los aportes teóricos y metodológicos de la presente investigación, así como las recomendaciones en términos de nuevos derroteros de la actividad investigativa y de la gestión académica. Asimismo, se sugieren acciones para impulsar la aplicación práctica de los resultados de la presente tesis doctoral. Finalmente, los anexos incluyen muestras de los productos más relevantes de cada una de las fases del estudio empírico de la presente tesis doctoral.

MOMENTO I

ARGUMENTOS SOBRE LA PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Construcción de la problematización

En el deber ser de la investigación científica subyace la idea de que los conocimientos generados contribuyan a la solución de problemas de la sociedad, que iluminen el entendimiento ante las grandes incertidumbres que enfrenta la humanidad en cada momento histórico (UNESCO, 2005). Particularmente, en el campo educativo, ese deber ser se expresa en que los resultados de investigación puedan ser usados, apropiados y aprovechados por los profesores, profesoras, estudiantes y directivos para orientar sus percepciones, concepciones, métodos y decisiones referidas a procesos como la enseñanza aprendizaje, la formación docente, el desarrollo del currículo, el diseño y evaluación de políticas públicas, entre otros.

En este sentido, la revisión de la documentación de soporte deja ver que: la Ley de Universidades de Venezuela (1970) asigna a estas instituciones la responsabilidad de “colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales” (Art.2) y, al mismo tiempo, señala que “sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza” (Art.3).

Tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) como la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI, 2014) de Venezuela procuran establecer un cuerpo normativo que no solo incentive la producción de conocimientos mediante la investigación, sino, además, para que ésta sea aprovechada en función del desarrollo nacional. En efecto, la primera de estas leyes (LOE) indica en su artículo

32 que la función de la educación universitaria es “la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas”

Por su parte, la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI, 2014), en su misma denominación, vincula las actividades de ciencia y tecnología con la innovación, lo cual supone el uso y apropiación social de los resultados de investigación que se producen en todo el país, y, en particular, los que se generan en las universidades, argumento que esta Ley describe en su artículo 5, numeral 5, referido a las atribuciones del ministerio del ramo: “Promover mecanismos de divulgación, difusión e intercambio de los resultados generados en el país por la actividad de investigación e innovación tecnológica”.

En este sentido, el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030 se ha propuesto el desafío de:

construir una cultura científico-tecnológica que oriente las potencialidades y capacidades nacionales hacia la transformación de la sociedad venezolana a partir de la configuración de valores y modelos de acción que promuevan una ciencia, tecnología e innovación pertinente, integral, de producción colectiva, comprometida con la inclusión y la vida en el planeta” (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2005, p. 72).

Asimismo, dicho plan ha fijado los siguientes objetivos estratégicos:

1. Promover la independencia científica y tecnológica con la finalidad de alcanzar mayores niveles de soberanía científico-técnica necesarios para construir un modelo endógeno de desarrollo ambientalmente sustentable para el país.
2. Desarrollar una ciencia y tecnología para la inclusión social donde los actores de la sociedad venezolana sean sujetos de acción en la formulación de políticas públicas en ciencia y tecnología y partícipes del nuevo pensamiento científico que se gesta en el país.
3. Generar mayores capacidades nacionales en ciencia, tecnología e innovación, referidas a la formación de talento, la creación y fortalecimiento de infraestructura científica y al conjunto de plataformas

tecnológicas requeridas en nuestro país (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2005, p. 86).

El Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030, por tanto, apuesta por una actividad científica y tecnológica que sea capaz de promover el desarrollo endógeno del país, es decir, que los resultados científicos que se obtengan sean utilizados a los fines de cumplir con los objetivos fijados por la nación venezolana. En el ámbito de la investigación educativa, esa apuesta se traduce en que la misma contribuya efectivamente al mejoramiento y transformación de los diversos ámbitos de la educación universitaria, tales como el currículo, la formación docente, el desarrollo estudiantil, los procesos de enseñanza aprendizaje, entre otros.

En este contexto, la lógica relacional de las funciones sustantivas de todo sistema universitario, supone que la investigación tribute a la práctica docente y se proyecte a la comunidad o entorno mediante la función de extensión. De allí que, los resultados de investigación deben ser difundidos y divulgados mediante su publicación y difusión en libros, revistas y eventos científicos, a los fines de que puedan ser aprovechados por sus potenciales usuarios y usuarias.

Se está en presencia, entonces, de una inquietud, un fenómeno, una necesidad sentida, referida al uso, transferencia, influencia, utilidad, impacto, innovación, introducción o apropiación social de los resultados de la investigación educativa en los modos de concebir y hacer educación, en el proceso enseñanza-aprendizaje, el currículo, las políticas educativas, la organización, la gestión educativa universitaria y la formación integral de un ciudadano capaz de transformar su entorno.

Sobre el particular, durante las décadas de los 50, 60 y 70, en los Estados Unidos, los datos acumulados sugieren que las grandes inversiones de capital en la producción de nuevos y diversos curricula tuvieron un reducido impacto en los modos como los maestros ejercen cotidianamente las actividades educativas en las aulas (Herron, 1971, citado por Rudduck, 1973, en Stenhouse, 2010)

Varios autores han señalado que la investigación educativa no goza de buena reputación y credibilidad en términos de resultados fiables, conclusivos, válidos y relevantes para producir mejoras en la educación, y hasta han afirmado que la práctica educativa y la investigación marchan por caminos diferentes y hasta irreconciliables (Kaestle,1993; Broekkamp y Van HoutWolters, 2007, citados por Perines,2016).

Otros investigadores, desde los inicios de la década de los 90 del siglo XX, han señalado y cuestionado el bajo o escaso impacto y contribución de la investigación educativa en la superación de las dificultades y mejoramiento de la calidad de los procesos educativos (Bauer y Fischer, 2007; Biesta, 2007; Hammersley, 2002; Kennedy, 1997; Lavis, Robertson, Woodside, McLeod y Aberlson, 2003; Mortimore, 2000; Murillo, 2006, 2011, citados por Perines, 2016). La reflexión crítica acerca del incumplimiento de los fines de la investigación educativa ha ido dando forma a la noción de crisis de la investigación educativa como elemento constitutivo de un debate académico (Perines, 2016)

Entre las razones por las cuales la investigación educativa no impacta en la educación es que es irrelevante porque no muestra productos específicos que se puedan observar; una segunda razón, es el escepticismo generado por la falta de consenso en relación a los objetivos que busca la investigación educativa; una tercera crítica se refiere a la influencia de la política en los procesos de la investigación educativa; en cuarto lugar, los temas abordados no son los que interesan a los profesores (Kaestle, 1993,2003, citado por Perinés,2016).

La problemática del cumplimiento de los fines educativos de la investigación educativa ha cobrado relevancia en todo el mundo. En el Reino Unido, en 1996, David Hargreaves impartió una conferencia ante la Agencia para la Formación del Profesorado (TTA) en la cual denunció que la educación, a diferencia de la medicina,

era una profesión no fundada en resultados científico educativos. La misma tuvo gran impacto y generó que el gobierno tomara iniciativas tales como la creación de organismos para impulsar las revisiones sistemáticas de las investigaciones educativas, prioridad para financiar investigaciones adecuadas a los requerimientos de los usuarios y definición de criterios de calidad de la investigación (Perines, 2016)

La problemática de los fundamentos científicos de la educación ha cobrado tal relevancia que el Departamento de Educación de los EEUU, para el periodo 2002-2007, se propuso como objetivo estratégico avanzar en una educación basada en evidencias científicas mediante estrategias tales como la profundización en el conocimiento de las necesidades de los usuarios de la educación a los fines de incrementar el financiamiento de la investigación de los temas priorizados (Perines, 2016, p.54).

En investigación realizada en la Provincia de Granada, España, Díaz (2009) coloca en evidencia el bajo impacto de la investigación educativa en la educación española, fenómeno que según el autor en cuestión data de 20 años como moda de investigación: “Llama profundamente la atención que a pesar de haber transcurrido más de 20 años desde que la situación del bajo impacto de la investigación se puso en boga, sigamos encontrándonos aún con el tipo de resultados expuestos en esta investigación” (p.304).

En América Latina, se reporta investigación desarrollada por Escalona (2008) referida a la experiencia cubana en materia de introducción de resultados científico educativos en la educación cubana. La actividad científica educacional es concebida como un “sistema de acciones para la gestión de la investigación, la ciencia y la innovación en el Sistema Nacional de Educación” (p. 32), integrado por los siguientes componentes: “la investigación educativa, educación de postgrado, gestión de la información científica y socialización, publicación y reconocimiento de los resultados de investigación” (p.33). Los resultados muestran que las mayores dificultades para

introducir los resultados de investigación en la praxis educacional de Cuba residen fundamentalmente en tres factores: en primer lugar, la hegemonía de una “concepción de investigación sobre y para la educación” ha sido el obstáculo principal para que se avance en procesos de transformación educativa mediante la introducción de resultados científico; le siguen en orden de importancia el déficit de integración entre los componentes del sistema de actividad científico educacional y la carencia de estrategias de introducción de resultados científicos en educación.

En el caso de las universidades venezolanas, existen evidencias que apuntan a que sus esfuerzos y resultados en materia de investigación se enfocan mayormente en la producción de conocimiento, menos en la difusión y muy poco en el uso de los resultados de la investigación en el entorno social de influencia de la institución universitaria (Rincón y Briceño, 2008; Suárez, Pereira y Pereira, 2010; Páez, 2011).

Asimismo, en Venezuela, de acuerdo con los resultados de la Encuesta de Percepción Pública de la Ciencia, la influencia de la ciencia nacional en la vida de los venezolanos es muy débil. En efecto, el 75% de los connacionales no tiene memoria sobre algún hallazgo científico importante generado por algún venezolano. Asimismo, el 90% de los consultados considera que los gobiernos no consultan a los científicos en la toma de decisiones, en tanto que el 60% no logra identifica a ningún organismo dedicado al desarrollo de actividades científicas y tecnológicas (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2005).

Se infiere, en consecuencia, que las políticas del Estado venezolano derivadas del mandato constitucional, de la Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología (2014) , Ley del Plan de la Patria (2013) , entre otras, así como la asignación de apoyos financieros a las actividades de investigación educativa, los esfuerzos de difusión a través de revistas y eventos científicos, los programas de estímulo a la investigación y a los investigadores, el desarrollo de líneas y grupos de investigación, la existencia de organismos de mediación entre la investigación y la práctica educativa, entre otras

estrategias, han producido logros insuficientes para hacer que los resultados de la investigación educativa impacten y hayan sido apropiados socialmente en función del mejoramiento y calidad de la educación

Ahora bien, preliminarmente, desde la revisión documental referida, se tienen evidencias y argumentos para sustentar la existencia de una necesidad sentida, vinculada al fenómeno socioeducativo que ocupa el eje de interés de la presente propuesta de tesis doctoral, que se revela en la carencia de un proceso riguroso, sistemático y socialmente aceptado que haga visible, desde la perspectiva de los profesores y profesoras adscritos a las universidades venezolanas, las influencias de los resultados de Investigación educativa en la educación universitaria.

Son diversas las perspectivas desde las que se ha buscado ofrecer respuestas al fenómeno que, planteado como problema práctico, se reconoce en la deficiente influencia social de la investigación educativa en la educación universitaria. Una de estas perspectivas comprende aquellas estrategias y puentes que conectan los resultados de investigación con la práctica educativa.

Además de los modos convencionales de comunicación científica, tales como revistas, libros y eventos científicos (Zorrilla, 2010; Parra, 2007), existen aquellos que directamente promueven las influencias de la investigación, dentro de los cuales se pueden mencionar : a) Apropiación social de resultados de investigación mediante el desarrollo de proyectos de intervención socio-educativa, procesos formativos y movimientos pedagógicos (Laguna, Calzadilla y Sánchez, 2013; Suarez, 2013; Castro, 2013) b) Los organismos de mediación entre los resultados de investigación y la práctica educativa, tales como las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI- España) y el Programa What Works Clearinghouse (WWC- Estados Unidos) (Institute de Education Sciences (IES), 2015).

Otra perspectiva para promover la apropiación social de los resultados de investigación de manera directa, consiste en aquellas modalidades de investigación

dirigidas a la intervención de la práctica educativa, tales como la investigación acción participativa de la práctica docente (Elliott, 2010), evaluación de programas educativos e investigación orientada al diseño de innovaciones (Gros, 2007), las investigaciones de ciclo completo que incluyen la generación, aplicación y evaluación de conocimientos (Kemmis, 1990) y la sistematización de la práctica docente (Rodríguez,2013).

También se pueden mencionar, como modalidad de apropiación social de la investigación educativa, las acciones estratégicas de introducción de resultados de investigación educativa, las cuales se refieren a procesos deliberados de planificación, organización, dirección, control y evaluación del uso de resultados de investigación en determinadas dimensiones y procesos de la realidad educativa (Laguna, Calzadilla y Sánchez, 2013; Suarez, 2013; Escalona, 2008; Cisneros y Cisneros, 2013).

La vía de la gestión académica es otro modo de enfocar la apropiación social de resultados de investigación educativa. Esta hace referencia, de modo general, a la gestión del conocimiento para vincular los procesos de producción, difusión, uso, transferencia social y apropiación de los resultados de investigación universitaria (Rincón y Briceño, 2008).

En este orden de ideas, los conflictos de poder aparecen como uno de los principales obstáculos a las innovaciones educativas a partir de resultados de investigación educativa. Generalmente las innovaciones de importancia implican procesos redistributivos del poder, que, a su vez, generan reacciones o resistencias en los grupos sociales o personas que resultan desfavorecidos. Nueva distribución del poder que se expresa en la creación de estructuras administrativas, así como en cambios de equilibrios o status de poder entre personas. En la gestión de estos cambios en la distribución del poder se sugiere evitar la manipulación y apostar por negociación dentro de las mismas instituciones educativas (Dalin, 1973, citado por Stenhouse, 2010).

Hasta aquí se han mencionado diversos modos como puede asumirse el fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación según la literatura consultada. No obstante, se presume que pudieran existir muchas otras perspectivas para abordar el fenómeno objeto de análisis. En este sentido, para Sancho (2001), al estudiar la problemática en cuestión de manera unilateral, desde alguna perspectiva en particular, se genera una concepción fraccionada y reduccionista de la realidad que, a la postre, deriva en un conocimiento deficitario para orientar una gestión eficiente en términos de investigación, intervención y transformación educativa.

Ahora bien, asumiendo una visión holística o sistémica, el presente estudio se enfoca en comprender la dinámica de la apropiación social de los resultados de investigación educativa como un proceso político y epistémico en el cual los miembros del mundo universitario pugnan discursivamente (relaciones de poder), mediante prácticas de investigación y de gestión de la investigación, para otorgar sentido y direccionalidad a las decisiones sobre el qué, cómo, cuándo, dónde, con qué y para qué investigar.

En efecto, se parte del supuesto de la existencia de una racionalidad, que bajo la forma de representación social y como verdad “impone por un lado la búsqueda constante de un opresor que justifique nuestras debilidades heurísticas y la presencia de mecanismos contralores en todos los órdenes de la sociedad”. Racionalidad que, en el caso de la universidad, se manifiesta en “mecanismos de acción, control y poder expresados en sus prácticas y normas como la disciplinarización del saber en cuyo seno se conforma una manera particular de hacer investigación” (Villamizar, 2008).

En este sentido, para el abordaje de la apropiación social de los resultados de investigación educativa como fenómeno político se apela a la pedagogía crítica, corriente epistémica educativa que concibe los procesos educativos como ligados a procesos de orden político y cultural, expresión y parte de un orden de relaciones de

poder social y discursivo, que determinan las creencias, decisiones y acciones de los actores educativos (Kincheloe, 2008; Steinberg, 2008 y Giroux, 2008).

En el contexto teórico de la pedagogía crítica, y asumiendo una visión sistémica y compleja, la presente investigación aspira comprender el proceso de apropiación social de los resultados científico- educativos desde una perspectiva que conjeturalmente presume la existencia de un orden social académico en la investigación educativa universitaria, signado por relaciones de poder social y cognitivo, que incide y determina, hasta cierto punto, la configuración de las estructuras y procesos de producción, difusión y apropiación social de los conocimientos generados. De esa inquietud emergen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las categorías emergentes del discurso de profesores, profesoras, estudiantes, responsables de investigación y autoridades de la universidad que permiten comprender la apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario?

¿Cómo se pueden relacionar las categorías emergentes del discurso de profesores, profesoras, estudiantes, responsables de investigación y autoridades de la universidad para comprender la dinámica de la apropiación social de resultados de investigación educativa desde la perspectiva de las prácticas de gestión y las relaciones de poder que se producen en el contexto científico educativo de la universidad?

¿Es posible la generación de un modelo teórico interpretativo de la apropiación social de resultados de investigación en la universidad a partir de la contrastación, complementación e integración entre las categorías emergentes del discurso de profesores, profesoras, estudiantes, responsables de investigación y autoridades de la universidad, y las categorías emergentes de la revisión documental?

1.2. Propósitos de la investigación

Develar las categorías emergentes del discurso de profesores, profesoras, estudiantes, responsables de investigación y autoridades de la universidad de la universidad que facilitan la comprensión del fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación educativa.

Establecer las relaciones entre las categorías emergentes del discurso profesores, profesoras, estudiantes, responsables de investigación y autoridades de la universidad de la universidad que permiten comprender la dinámica del fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación educativa, a la luz de las prácticas de gestión y las relaciones de poder en el contexto científico educativo de la universidad

Generar un modelo teórico interpretativo de la apropiación social de resultados de investigación educativa en la universidad, a partir de la contrastación, complementación e integración entre las categorías emergentes del discurso de profesores, profesoras, estudiantes, responsables de investigación y autoridades de la universidad de la universidad, y las categorías emergentes de la revisión documental.

1.3. Justificación e importancia de la investigación

La presente tesis doctoral se inscribe en la línea de investigación del Doctorado en Educación signada bajo el título de “Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo”, en la temática “Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad” y sub-temática “Educación Superior en Venezuela”. Su importancia radica en la contribución al corpus teórico referido a la investigación educativa como fundamento de los procesos educacionales y del mejoramiento, reforma o transformación de la educación como proceso social.

El modelo teórico generado ofrece una comprensión compleja de la diversidad de perspectivas y categorías que hasta la fecha han explicado la dinámica de la apropiación social de la investigación educativa en contextos universitarios, y, al mismo tiempo, constituye un referente para gestionar ese proceso, para buscar que el mismo se concrete efectivamente en la práctica social y educativa de los actores académicos. Todo ello pensado desde la perspectiva epistémica, teórica y metodológica de la pedagogía crítica, como praxis política y epistémica que se constituye en las pugnas y relaciones de poder entre los actores sociales del mundo de vida universitario que realizan las actividades de investigación educativa.

Los aportes teóricos de la presente tesis doctoral pueden ser usados como una guía para orientar las acciones de los profesores, profesoras, estudiantes, responsables de investigación y autoridades de la universidad a los fines de producir transformaciones académicas en aras de incrementar la pertinencia de los resultados de investigación educativa frente a las exigencias de transformación, relevancia y solución de problemas diversos de naturaleza académica de la educación universitaria. En efecto, el modelo teórico interpretativo proyectado recoge la complejidad de condiciones, interacciones y principios que se requieren para promover la apropiación social de resultados de investigación universitaria en contextos universitarios como orientación transformadora de la praxis educativa universitaria

Del mismo modo, los hallazgos expuestos resultan pertinentes para orientar la acción de los miembros de la comunidad académica de modo que contribuyan a que las universidades cumplan con los encargos sociales que les asignan la UNESCO y la Ley Orgánica de Educación, a través del desarrollo de una actividad investigativa universitaria que sea capaz de responder a las demandas del entorno e iluminar las soluciones a los problemas e inquietudes propios del mundo actual.

En este orden de ideas, comprender el fenómeno de la apropiación social de la investigación educativa desde su naturaleza política, desde las relaciones de poder, facilita el diseño de estrategias viables para concretar los efectos positivos de la aplicación y transferencia del conocimiento generado, así como para gestionar las resistencias u oposiciones que dificultan los procesos de apropiación social de resultados de investigación produzca y sus impactos transformadores en la educación universitaria.

También en el ámbito metodológico, la presente tesis doctoral representa un modo particular de uso de la teoría fundamentada como técnica metodológica para el desarrollo de teorías a partir del análisis cualitativo de información, presentada por Strauss y Corbin (2002). Concretamente, desarrolla en dos fases cada uno de los procesos de codificación abierta, axial y selectiva como ruta de construcción de un modelo teórico interpretativo.

MOMENTO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Las cinco categorías teóricas fundamentales que orientan la presente investigación son las siguientes: universidad, prácticas de gestión investigativa, investigación educativa, relaciones de poder en la investigación y apropiación social de resultados de investigación. Entre ellas se produce una articulación axial que gira en torno a la apropiación social de resultados de investigación, la cual representa el fenómeno central del que se quiere dar cuenta.

A continuación, se analizan todas las categorías a la luz del conocimiento disponible, al tiempo que se busca establecer cómo cada una de ellas puede tributar a la descripción y explicación del proceso de apropiación social de los resultados de la investigación educativa universitaria.

2.1. La universidad

En la presente sección intentaremos responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las estructuras y procesos de la universidad que la convierten en una institución educativa facilitadora de procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa al tiempo que orienta su praxis académica a partir de evidencias científicas educativas? Pregunta que responderemos mediante el dialogo entre tres autores fundamentales del estudio de la universidad latinoamericana y universal - Boaventura De Sousa Santos, García Guadilla y Edgar Morín - que representan las visiones del pensamiento crítico decolonial, los organismos internacionales y el pensamiento complejo, respectivamente. Dialogo que asumimos

con la actitud de alcanzar una visión más compleja de la universidad con respecto al proceso de apropiación social de resultados de investigación educativa.

El desiderátum de los conocimientos generados por la investigación educativa es servir de fundamento a la educación y los procesos educativos. La concreción de ese propósito supone que esos conocimientos, mediante procesos de difusión y divulgación científica, sean internalizados e integrados en los patrones subjetivos, cognitivos, reflexivos y de comportamiento de los miembros de la comunidad académica, de modo tal que contribuyan a mejorar o transformar la educación y los procesos educacionales. A todo ese proceso le hemos denominado apropiación social de resultados de investigación educativa.

La universidad es uno de los contextos generales donde se desarrollan los procesos de apropiación social de investigación educativa. Surgen, entonces, las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las lógicas, dinámicas y características de la universidad que empujan u obstaculizan los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa? ¿Cuál es el perfil institucional de la universidad que se necesita para que ella se transforme a sí misma e impulse la transformación de la sociedad apelando a los procesos de producción y apropiación social del conocimiento?

Como respuesta a las preguntas antes formuladas, a continuación, se argumenta que la universidad sirve a los procesos de apropiación social de la investigación y del conocimiento educativo en la medida en que se hace protagonista de sus procesos de transformación académica a los fines de adecuarse a las demandas del entorno y contribuir con los procesos de transformación de la sociedad.

Como resultados de todo este proceso reflexivo se deducen algunos principios organizadores de la institución universitaria que favorecen la dinámica de apropiación social de resultados de investigación educativa.

2.1.1. Universidad e investigación

La ubicación de los fenómenos de estudio en sus contextos sociales e históricos es una condición epistemológica relevante de la teoría y el pensamiento crítico. De allí que, a continuación, se exponen las principales tendencias históricas y estructurales de la investigación universitaria en América Latina, y la manera como éstas se vinculan con la apropiación social de resultados científicos.

Al debatir sobre la transformación universitaria, uno de los aspectos esenciales tiene que ver con el papel de la investigación o la producción del conocimiento en la definición del ser institucional. Cobra fuerza la idea de que lo que define y al mismo tiempo distingue a la universidad de otras instituciones educativas es, precisamente, la práctica de actividades científicas y la generación de conocimientos.

En este orden de ideas, un informe de la OEI reconoce que las universidades latinoamericanas “...han cumplido un papel fundamental en la ampliación de los derechos de ciudadanía a partir de la extensión del acceso a la educación”. Asimismo, valora en ellas la potencialidad de contribuir a “...la creación de mejores condiciones de vida y mejores trabajos a partir del aprovechamiento económico y social de la investigación científica y el desarrollo tecnológico” (OEI, 2014, citada por Albornoz, 2014, p.49). El planteamiento de las contribuciones de la investigación universitaria al desarrollo social y económico en términos de potencialidades, sugiere que ese organismo internacional estima que las mismas aún no han sido posibles en términos significativos. Se deduce, por ende, que los avances en materia de apropiación social de resultados de investigación universitaria no han sido relevantes.

En este sentido, se plantea como necesario debatir, en términos históricos, sobre la investigación como el rasgo que distingue a las universidades de otras instituciones educativas. En efecto, durante el medioevo, la creación de nuevos

conocimientos no era una función de la universidad, dado que las primeras universidades se constituyen por iniciativa y para la defensa de los intereses y privilegios de maestros y estudiantes. Carecían de autonomía para generar conocimiento pues, como auténticos gremios medievales, la iglesia era la única autorizada para concederles el permiso de enseñar. En la universidad medieval, por tanto, esencialmente se enseñaban saberes de la revelación divina, que no se renovaban o que solo admitían mínimas modificaciones. Solo a principios de la edad moderna, poder político e iglesia empiezan a compartir la jurisdicción de algunas universidades (Albornoz, 2014).

Un rasgo característico de la universidad colonial latinoamericana fue la escasa difusión del pensamiento científico, extensivo a las colonias en general, hecho que se explica por la influencia hegemónica de la Universidad de Alcalá, la cual centraba sus esfuerzos en el saber teológico. No obstante, en los primeros tiempos de la creación de las instituciones universitarias hubo una influencia considerable del modelo de la Universidad de Salamanca (institución que fue más abierta al pensamiento científico) en la creación de las universidades de México y Lima (Albornoz, 2014).

En la continuidad histórica, conviene destacar que la configuración de universidades de modelo profesionalista en América Latina, bajo las influencias universidades de patrón napoleónico, desarrolló una actitud de hostilidad para con las actividades de investigación que, entre otras manifestaciones, se expresó en cierta incapacidad para garantizar condiciones mínimas y adecuadas al trabajo de los científicos. Esta actitud negativa e incapacidad para apoyar el trabajo científico motivó la constitución de institutos de investigación extrauniversitarios, de manera autónoma con respecto a las universidades. Luego, con la incorporación de dichos institutos en los sistemas de formación de postgrado se rompe el aislamiento con respecto a las universidades (Ribeiro, 2006).

Se constata, entonces, que las universidades latinoamericanas, desde sus inicios en la época colonial, en la cual se privilegiaba la función teológica, pasando luego a una orientación profesionalista, que desestimaba la difusión del pensamiento científico, tuvieron actitudes y comportamientos no favorables al desarrollo de las actividades de investigación. Situación que se explica por la influencia hegemónica de la Universidad de Alcalá, de orientación teológica, y una influencia reducida de la Universidad de Salamanca, más abierta al pensamiento científico.

Ahora bien, el modelo universitario centrado en la ciencia emerge con la creación de la Universidad de Von Humboldt, en la primera década del siglo XIX, las universidades asumen la función de investigar, tanto para dar impulso a la ciencia como para regenerar el Estado. La universidad, entonces, pasa a jugar un rol de mayor relevancia y el Estado asume el control y administración de las instituciones universitarias (Albornoz, 2014).

Así, en el siglo XIX, Humboldt, en Berlín año 1809, impulsó una reforma que le permitió a la universidad responder a los desafíos que le impuso el desarrollo de la ciencia. A tal efecto, se declara laica para marcar su libertad con respecto a la religión y el poder; asimismo, participa en la problematización que coloca al mundo, la vida, el hombre y Dios bajo signos de interrogación. Estas ideas tuvieron sus orígenes en el Renacimiento (Morín, 2002).

La idea de universidad vinculada a la investigación, progresivamente la convierte en el centro de la problematización de la modernidad europea, al tiempo que se hace transnacional y trans-secular al incorporar culturas no europeas. Reforma que introduce las ciencias modernas en las estructuras departamentales de la universidad y hace posible la coexistencia, no la comunicación, entre la cultura de la ciencia y las culturas de las humanidades (Morín, 2002).

Para Humboldt, con la integración de las ciencias en la estructura institucional de las universidades, se cuestiona la formación profesional, propia de las escuelas

técnicas, como vocación directa de la universidad; como alternativa se propone una vocación indirecta que apuesta por la formación de actitudes de investigación. De esta manera y paradójicamente, la universidad cumple una doble función: adaptarse e integrar la modernidad científica al mismo tiempo, lo cual supone dar respuesta a las necesidades de formación, aportar los profesores para las profesiones emergentes y, fundamentalmente, promover una cultura bajo la forma de una enseñanza meta-profesional y meta-técnica sustentada en la investigación (Morín, 2002).

En este orden de ideas, la reforma de Córdoba de 1918 constituye otro acontecimiento de mucha influencia en la definición de la identidad de las universidades iberoamericanas. Movimiento que surge en la Universidad de Córdoba, la más conservadora de las universidades argentinas de la época, que se expresó fundamentalmente como un movimiento de estudiantes que, inspirados por el iluminismo, reaccionan de modo crítico contra el conservadurismo católico presente en los claustros universitarios y contra las arcaicas estructuras políticas y sociales de esa época. Movimiento que trasciende ampliamente a la Universidad de Córdoba e impacta en las universidades de la región y en los movimientos políticos y sociales que luchan por más democracia en ese contexto histórico (Albornoz, 2014).

En 1918, a raíz del movimiento de la Reforma de Córdoba, liderado por los estudiantes en Argentina, en América Latina se apuesta a un modelo universitario alternativo a la colonial y aristocrático que aún existía para la época a pesar de los logros de los movimientos independentistas del siglo XIX. Reforma que impulsa cambios radicales de las estructuras académicas y una nueva concepción de la autonomía fundada en el cogobierno y la apertura a corrientes de pensamiento comprometidas con la sociedad, que aspiran un modelo propio y original de universidad (Moreno, 2008).

La Reforma de Córdoba forja la identidad de las universidades iberoamericanas alrededor de tres misiones sustantivas: docencia, investigación y

extensión. Asimismo, reivindica los principios de autonomía universitaria, autogobierno con representación de estudiantes, profesores y graduados, libertad de cátedra, concursos para cargos docentes, profundización de los vínculos entre docencia e investigación y compromiso universitario con apuestas políticas y sociales (Albornoz, 2014).

No obstante, aun habiéndose producido la reforma de Córdoba, que estimuló transformaciones sustantivas en sus estructuras y sentidos, las universidades, iberoamericanas tienen una tarea pendiente con “el ideal de una universidad identificada con la ciencia, a través de la investigación y la docencia, abierta a la sociedad y sus demandas, así como a sus expresiones culturales” (Albornoz, 2014, p.52).

Al referirse al caso venezolano, Lanz (2011) sostiene que una de las grandes carencias de la universidad que tenemos es que se ha dedicado, casi de manera exclusiva, a formar profesionales, que, aun cuando es una de sus tareas, no es el objetivo que define el ser universitario. Lo que define esencialmente a la universidad, según ese autor, es su pasión por la producción de conocimiento, la creación de saberes. El docentismo o profesionalismo es un resultado de la decadencia de la institución universitaria, que concentra más del 90% de la actividad universitaria en el aula de clase, en dar clases, con el agravante de que “...no hay manera de que la universidad retenga el privilegio y el monopolio de certificar profesiones” (p.10), pues están surgiendo otras agencias con métodos muchos más eficientes, amigables y atractivas en eso de formar y certificar profesionales, lo cual constituye una seria amenaza para la sobrevivencia de ese modelo de universidad.

Como alternativa al docentismo profesional, Lanz (2011) propone inventar universidades para que sean comunidades intelectuales, que se organizan a partir “de las ideas, del pensamiento, de las grandes preguntas, de las agendas del país y del mundo, que animan la reflexión, que animan la búsqueda” (p.11). Este autor añade

que una comunidad intelectual es el encuentro de personas que comparten preguntas, agendas e investigaciones con el propósito de buscar salidas a problemas de diversa naturaleza y magnitud. Comunidades intelectuales y procesos formativos organizados alrededor de los principios de la transdisciplinariedad y la complejidad, procurando en todo momento la superación de los fundamentos del positivismo, el pensamiento simple y el pensamiento único, así como vencer las trampas conceptuales del progreso y el desarrollo (Lanz, 2011).

En este orden de ideas, a finales del siglo XX y durante las primeras décadas del siglo XXI, las universidades se han visto retadas a redefinir su posición en un contexto de cambios tecnológicos gigantescos, lo que supone la introducción de cambios en los diseños curriculares, los métodos pedagógicos y las habilidades de los graduados a los fines de responder a las demandas de una sociedad en pleno proceso de transformación. De igual manera, las universidades, en su condición de productoras de conocimiento, tienen un papel destacado en los procesos de innovación, así como en la vida social y económica en general. Estos retos convocan a nuevas formas de relacionamiento o vinculación social de la universidad con su entorno (Albornoz, 2014).

Durante el siglo XX, el conocimiento científico generado por las universidades, y por las instituciones que comparten el mismo ethos universitario, fue esencial y predominantemente conocimiento disciplinario y descontextualizado socialmente, que en su autonomía marcó distancia con respecto a las necesidades cotidianas de las sociedades. En esta lógica, los investigadores asumieron el protagonismo total en la determinación de los problemas científicos, la elección de las metodologías a seguir y el marcaje de los ritmos de investigación. Se trata de un conocimiento homogéneo en tanto que quienes participan en la construcción del mismo comparten objetivos, formación y cultura comunes desde el punto de vista científico; es jerárquico en tanto se produce en organizaciones jerárquicamente bien definidas (De Sousa Santos, 2007)

Ese conocimiento disciplinario y homogéneo realiza una clara distinción entre el conocimiento científico con respecto al desarrollo tecnológico y cualquier otro tipo de conocimiento, que, de modo general, se refleja como distinción entre ciencia y sociedad. En este modo de producción científica, la importancia asignada al conocimiento científico radica en el conocimiento científico mismo, más que en su relevancia social o en su aplicabilidad para resolver problemas de la sociedad (De Sousa Santos, 2007)

Los procesos de globalización y la economía guiada por la competitividad colocan en evidencia que la investigación básica no conduce automáticamente al desarrollo tecnológico y la innovación. Constatación que plantea la necesidad de asumir cambios en los modos de producción y difusión del conocimiento, los cuales se enfocan en la demanda de agentes externos (necesidades explícitas de la industria, Estado o sociedad), la no linealidad del proceso innovador, la interdisciplinariedad y la producción de conocimientos en los contextos donde será aplicado (Gibbons, 1997, citado por Albornoz, 2014).

Durante las décadas de los 80 y 90, a nivel internacional, el debate se ha enfocado, según García Guadilla (2001), en la “necesidad de transformación de la universidad, debido fundamentalmente a la transición hacia sociedades con alto valor educativo” (p.1). Sociedades arropadas, según la referida autora, bajo diferentes denominaciones: de la información, del conocimiento, del aprendizaje y en red. Señala García Guadilla (2001), que se intenta pensar la universidad atendiendo a la hipercomplejidad que revisten las organizaciones que tienen como materia prima el conocimiento, las cuales marcan rupturas con los regímenes burocráticos de las organizaciones tradicionales. Se genera de esta manera el fenómeno de universidades presionadas por la globalización internacional y por una diversidad de demandas crecientes y diferenciadas

En este sentido, De Sousa Santos (2007) se refiere a la triple crisis de la universidad: hegemonía, legitimidad e institucional. La crisis de hegemonía es una consecuencia de las contradicciones entre las viejas y las nuevas funciones de la universidad. En efecto, tradicionalmente las universidades se ocupaban de la formación de las élites religiosas, políticas y económicas de las sociedades a partir de lo que se suponía era una “alta cultura”, el pensamiento crítico y la producción de conocimientos. Ante la emergencia de un nuevo contexto marcado por el desarrollo capitalista, a las universidades se les impone la función de preparar la mano de obra calificada mediante conocimientos instrumentales y la formación de patrones culturales medios. Las dificultades y contradicciones para el ejercicio de las nuevas y viejas funciones generan una pérdida de hegemonía en tanto que las universidades ahora se ven obligadas a compartir con otros actores sociales las funciones de educación universitaria e investigación.

En segundo término, la crisis de legitimidad es causada por la pérdida de consenso de la universidad en tanto institución fundamental de la sociedad. Pérdida que se origina en la contradicción entre, por un lado, las restricciones en el acceso y certificación de las competencias profesionales, que produce la jerarquización de saberes especializados, y, en el otro polo, se ubican las demandas sociales y políticas de democratización e igualdad en el acceso a la educación universitaria. La universidad, se debate, entonces, entre el aprovechamiento restringido del conocimiento y la democratización e igualdad de los saberes universitarios, contradicción que cuestiona el consenso de la misma en tanto institución social (De Sousa Santos, 2007).

En este orden de ideas, Castro-Gómez (2007) ratifica que la universidad sufre una crisis de legitimidad, dado que pierde el monopolio que antes ejercía en materia de producción del conocimiento, que ahora debe compartir con las empresas transnacionales. De esta manera, es el mercado, y no el Estado, el que determina las orientaciones fundamentales que definen y dan forma a la institucionalidad

universitaria. Así, la universidad pierde sustancialmente el rol fiscalizador de los saberes, es decir, de la organización que distingue los conocimientos verdaderos de la doxa, y deja de ser el espacio por excelencia en el cual el conocimiento se piensa a sí mismo. En ese contexto, la función principal de la universidad es producir conocimiento pertinente y prestar servicios a la sociedad del conocimiento a escala global. La función educativa de la universidad, y con ella los educadores, pasan a un segundo plano.

En la línea reflexiva de la presente tesis doctoral, se deduce que la apuesta por la democratización del acceso al conocimiento es uno de los principios fundamentales de la organización universitaria que sirve de fundamento a la apropiación social del conocimiento educativo generado por la investigación universitaria, lo cual supone el establecimiento de dispositivos institucionales para que el conocimiento llegue y sea aprovechado por quienes lo demanden o necesiten, al tiempo que se busque reducir todas las formas de restricción a dicho conocimiento.

Finalmente, la tercera crisis de la universidad, a que hace referencia De Sousa Santos (2007), es la crisis institucional, que es generada por la contradicción entre la lucha por la autonomía para definir sus valores y objetivos de competencias profesionales y la presión que recibe de las empresas y la responsabilidad social para que actúe apegada a determinados patrones de productividad y eficiencia.

En este sentido, Morín (2002) señala que, durante el siglo XX, la universidad fue severamente presionada para que ajustara sus procesos de enseñanza e investigación a las exigencias técnicas, económicas y administrativas del momento y del mercado, lo cual significó, al mismo tiempo, una presión para desplazar o reducir la cultura humanista y la enseñanza general. En este sentido, la historia y la vida han colocado en evidencia que los esfuerzos por sobreadaptarse, más que signos de renovación y vitalidad, han representado anuncios de decadencia y muerte por deficiente inventiva y creatividad.

En el mismo orden de pensamiento, De Sousa Santos (2007) sostiene que durante la década de los 90, con la conversión de la universidad, en sí misma, en un mercado u objeto de competencia, cierto enfoque productivista extremo le produce un vaciamiento de sus preocupaciones humanísticas y culturales. De esta manera, la educación permanente se traduce en mercado permanente y la autonomía universitaria, en lugar de expresión de la libertad académica, solo se comprende como capacidad de la institución universitaria para ajustarse a las exigencias del mercado (De Sousa Santos, 2007).

Frente a las corrientes mercantilistas de la educación universitaria, la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina (IESALC-UNESCO, 2008), realizada en Cartagena Colombia, es reiterativa en afirmar que la Educación Superior "...es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado" (p.31). Asimismo, insiste plantea la necesidad de la libertad académica y la autonomía universitaria como requisitos indispensables para un desarrollo universitario auténtico. En esa conferencia, además, se asumen nuevamente compromisos establecidos en conferencias anteriores tales como "...equidad, calidad, pertinencia, rendición de cuentas, internacionalización con cooperación" (p.31). También se fija una posición cuestionadora de la educación que ofrecen los proveedores internacionales, la cual es cuestionada por su condición descontextualizada y por no atender a los principios de pertinencia y calidad.

También en sentido cuestionador, la "Conferencia Mundial de Educación Superior 2009", que tuvo por lema "Las nuevas dinámicas de la Educación Superior", se propuso responder a las siguientes preguntas: ¿En qué medida la educación superior viene conduciendo el desarrollo sostenible, tanto en el ámbito nacional como internacional? ¿La participación de la educación superior como factor de cambio y progreso de la sociedad, y como protagonista de la construcción de sociedades fundadas en el conocimiento, ha satisfecho las expectativas puestas en ella sobre el particular? (García Guadilla, 2010).

Ahora bien, a partir de esas tres últimas décadas del siglo XX se produjeron transformaciones en las relaciones entre la sociedad y el conocimiento que causaron perturbaciones en el modelo de conocimiento disciplinar y dieron origen a otro modelo. Proceso de transformación que significa la transición del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario (De Sousa Santos, 2007), que también ha sido denominado como un cambio de modo de producción del conocimiento, del modo uno al modo dos (Gibbons y otros, 1991).

El conocimiento pluriuniversitario se ha desarrollado de manera más consistente, bajo la forma de conocimiento mercantil, a través de la relación universidad e industria. Sin embargo, tanto en los países centrales como en los periféricos también ha adoptado formas solidarias y cooperativas mediante las relaciones que las universidades y los investigadores han establecido con organizaciones no gubernamentales, sindicatos, grupos sociales vulnerables, comunidades vecinales, entre otros (De Sousa Santos, 2007)

En los países multiétnicos y pluriculturales, el conocimiento pluriuniversitario se viene manifestando al interior de las mismas universidades cuando grupos excluidos (étnicos o no) asumen una actitud crítica frente a procesos de exclusión, de sus culturas y conocimientos originarios, dentro de la misma universidad, situación que obliga a la misma universidad, y al conocimiento científico, a confrontarse o encontrarse con otros tipos de conocimientos. El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la interactividad en la relación universidad y sociedad. Interactividad que se expande cada vez más mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (De Sousa Santos, 2007)

Los modelos de conocimiento universitario y pluriuniversitario, en lugar de ser concebidos como opuestos en un esquema dicotómico, pueden mirarse a lo largo de un continuum, de modo que los conocimientos producidos pueden ubicarse a lo largo de alguno de los extremos. Esta posición expresa la posibilidad de una

heterogeneidad institucional de la universidad en materia de producción de conocimientos, que, entre otras cosas, supone juzgarla mediante criterios y árbitros diferentes y discrepantes (De Sousa Santos, 2007).

Es así como la emergencia de los nuevos modos de producción y difusión del conocimiento, empujan a las universidades a producir cambios en sus formas de organización y desempeño a los fines de producir conocimientos en contextos de aplicación:

En este sentido, la estructura disciplinaria y especializada, fruto de la primera revolución académica, iría cediendo el paso a modalidades organizativas mucho más flexibles y centradas directamente en los grupos de investigación, que tendrían un carácter multidisciplinar, incorporarían actores vinculados con los problemas a resolver y dispondrían de un horizonte temporal definido, según los objetivos perseguidos. Por otra parte, los enfoques interactivos del proceso innovador le reconocen a la universidad un papel mucho más activo en la difusión del conocimiento, obligándola a vincularse de una forma estrecha con su entorno socioeconómico” (Albornoz, 2014, p.54).

Es significativo resaltar cómo el proceso de globalización ha provocado una crisis de identidad de las universidades que ahora se ven obligadas a transformarse a sí mismas, en sus prioridades y estructuras, para responder a las exigencias y demandas de un mercado en total expansión. Transformación universitaria que implica un cambio de enfoque en la producción del conocimiento que ahora debe responder, antes que, a prioridades dictadas en ejercicio de su autonomía, a las demandas que impone el proceso globalizador, a riesgo de profundizar su crisis institucional en caso de que no se produzca la adecuación.

Todos estos procesos de transformación de la universidad en los modos de asumir la producción y difusión del conocimiento, apuntan hacia de emergencia de una tercera misión de la universidad, además de la investigación y la extensión, que, por una parte, “abarcaría todas relacionadas con la generación, el uso, la aplicación y la explotación, fuera del ámbito académico, del conocimiento y de otras capacidades de las que disponen las universidades”, y, por la otra, “exige que la universidad se

convierta en un actor decisivo en los procesos de desarrollo social y económico, a través de una vinculación mucho más estrecha con los diferentes agentes de su entorno” (Albornoz, 2014, p.54).

Se apunta, entonces, a un nuevo modelo de universidad, a una revolución académica, que se fundamenta en: primero, la transferencia de conocimiento y las incubadoras de empresas se integran como actividades ordinarias de la universidad; segunda, un nuevo contrato social entre la universidad y su entorno, una especie de círculo virtuoso de intercambio ganar-ganar entre las partes; tercera, implica un desplazamiento de la primacía de la investigación básica a la priorización de la tecnología y el uso de resultados de investigación, así como un mayor direccionamiento de la actividad científico-tecnológica a la satisfacción de demandas de empresas, el Estado o la sociedad en general. (Albornoz, 2014).

En síntesis, las universidades latinoamericanas desde la época colonial hasta el siglo XX han tenido un desarrollo que ha subestimado la función investigativa y ha privilegiado la formación de profesionales. Las contribuciones de las universidades al desarrollo económico y social a través de la investigación han sido escasamente significativas. En el discurso universitario del siglo XX y principios del XXI la investigación es valorada en términos de potencialidades y no de realizaciones. De esta manera, se explica que los pocos esfuerzos en materia de investigación se hayan enfocado en que los miembros de la comunidad universitaria (los profesores y profesoras en primer lugar), al menos, realicen investigaciones, mientras que el impulso a los procesos de apropiación social de resultados de investigación constituye un objetivo postergado.

Asimismo, en la actualidad la universidad está sometida en la tensión de investigar para el mercado o investigar atendiendo al ejercicio de su autonomía universitaria a partir de los valores que les son propios. Como alternativa se juzga conveniente que la institución universitaria atienda a las demandas del mercado sin

que ello signifique la pérdida de su identidad institucional como bien público, a partir del ejercicio de una autonomía con sentido de responsabilidad social. La universidad latinoamericana tiene ante sí el reto de fomentar la cultura científica e investigativa, frente al predominio de la profesionalización, como rasgo distintivo frente a otras instituciones educativas, y, consecuentemente, orientar su praxis educacional a partir de evidencias científicas derivadas de la investigación educativa.

2.1.2. Universidad y procesos de transformación sociocultural

Después de haber desarrollado un breve paseo por la historia de la investigación en la universidad latinoamericana, a continuación profundizaremos en ese mismo tema e intentaremos dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Pueden hoy las universidades de los países de América Latina convertirse en fuerzas impulsoras de la transformación de las sociedades y de las universidades, en el sentido de una mayor autonomía para trazar sus propios destinos, a partir de procesos de apropiación social de resultados de investigación.?

Ribeiro (2006) responde a esa pregunta afirmando que las universidades serán capaces de contribuir con esos procesos de transformación sociocultural sólo si reconocen sus vínculos, limitaciones y condicionamientos con respecto a los factores y lógicas del poder nacional y transnacional, históricamente consolidados, al tiempo que se enfocan en fortalecer un liderazgo de renovación universitaria que sea capaz de ganar a los estudiantes, profesores y profesoras con mayor lucidez para insertarse en proyectos políticos que tengan una intencionalidad transformadora. Y, además, que las universidades tengan el dinamismo necesario para convertirse en fuerzas “de creatividad cultural y científica y de concientización y crítica de la sociedad” (p.38).

Se deduce, entonces, que la conciencia de sus vínculos y condicionamientos con respecto a las fuerzas y lógicas de poder nacional e internacional constituye un

principio organizador de la universidad que facilita la generación de estrategias tanto de transformación social como de transformación de sí misma. Conciencia que se relaciona indisolublemente con otro principio: la participación activa de estudiantes, profesores, profesoras, trabajadores y trabajadoras de la universidad en proyectos transformadores, tanto internos como externos.

La universidad se convierte en factor de concientización cuando se conecta con los problemas reales y sentidos del país, a través de sus programas de investigación o mediante su participación en amplios y plurales debates, que impliquen la activación de sus organismos y servicios académicos a los fines de explicar, comprender, generar soluciones, demostrar las incapacidades del sistema social dominante y ofrecer respuestas de fondo a los grandes problemas nacionales. La universidad genera conciencia si es capaz de identificar los factores que generan el desarrollo desigual e impulsar alternativas políticas, institucionales y productivas para avanzar hacia sociedades más inclusivas (Ribeiro, 2006).

En este sentido, la concientización es un requisito indispensable para que la acción cultural desplegada por la universidad tenga un mínimo de eficacia en sus objetivos de desarrollo o transformación social. En efecto, existen severos cuestionamientos hacia el tipo de cultura que se produce y comunica desde las universidades latinoamericanas:

En verdad, el tipo de cultura que se cultiva y difunde en nuestras Universidades, poco o nada tiene que ofrecer a la gran masa de la población. Su verdadero carácter es el de un saber humanístico, enfermo de erudición; un saber cientificista simulatorio que saca más provecho del prestigio de la ciencia que de lo que contribuye para su desarrollo; de un saber político relleno de contenidos ideológicos espurios y alienantes (Ribeiro, 2006, p.26).

En este orden de ideas, otra tarea ineludible de la universidad es promover imágenes realistas y motivadoras de los pueblos y países latinoamericanos, de modo que puedan superar la desesperanza, los prejuicios raciales, las ideas fatalistas y otros

estereotipos negativos, al tiempo que se introducen valores culturales que refuercen la confianza en sus propias capacidades para construir sus propios destinos (Ribeiro, 2006).

La universidad como factor de concientización mediante la participación en el desarrollo de programas de investigación y debates públicos sobre problemas prioritarios y sentidos del país, constituye otro principio organizador de la universidad coadyuvante a la apropiación social de resultados de investigación. La universidad asume esa misión concienciadora como sinónimo de confianza de los pueblos y de sus integrantes en sus propias capacidades transformadoras

Por otro lado, cuando se reconoce que las sociedades latinoamericanas presentan elevados grados de desigualdad social, también se admite que las universidades pueden jugar un papel muy importante en la superación de las mismas, particularmente en la reducción de las desigualdades basadas en el uso del conocimiento, mediante la democratización del acceso al mismo. A su vez, la democratización se logra con la universalización de aprendizajes que expandan, individual y colectivamente, las capacidades y libertades de los seres humanos, particularmente en aquellos contextos donde el conocimiento se convierte en lo primordial. De esta manera, el acceso y calidad de la educación superior, conectados al trabajo, la cultura y el ejercicio de la ciudadanía, constituyen aspectos claves de las políticas y reformas orientadas a la democratización del conocimiento (Arocena, 2014).

En resumen, para que las universidades se conviertan en fuerzas de transformación sociocultural, que apunten a la edificación de sociedades más inclusivas, necesario es que reconozcan las limitaciones y condicionamientos que imponen las lógicas de poder nacional y mundial, al tiempo que se asumen como movimientos de creatividad cultural, científica y conciencia crítica de las sociedades. Se requiere, asimismo, que las universidades sean capaces de promover confianza y

capacidades de los pueblos para construir su propio destino, mediante la generación de procesos de producción de conocimientos que expliquen los desarrollos desiguales y definan las vías políticas, económicas e institucionales para avanzar hacia sociedades de mayor inclusión e igualdad social. Finalmente, las universidades coadyuvan a los procesos de transformación sociocultural cuando promueven el acceso a conocimientos pertinentes vinculados a las condiciones culturales, el trabajo y las posibilidades de desarrollo de las sociedades, tanto a través de la investigación como mediante la elevación de las capacidades de su talento humano.

2.1.3. La transformación de las universidades

Las universidades necesitan transformarse para fortalecerse internamente como instituciones, adaptarse a los cambios del entorno y desarrollar sus capacidades como agentes de transformación de ese mismo entorno. Ahora bien, con fines analíticos, esos procesos de transformación se pueden clasificar en atención a las capacidades que buscan desarrollar en las universidades, a saber, las siguientes:

Transformación universitaria como capacidades estratégicas

La transformación universitaria es posible visualizarla en la perspectiva de cómo la universidad se transforma para atender los desafíos de la sociedad del conocimiento y la globalización económica, en el plano de los desafíos que enfrentan los sistemas de educación superior de cara a la sociedad del conocimiento y la globalización económica. Con la entrada del siglo XXI, se observan un conjunto de transformaciones de las universidades orientadas por el emprendimiento y la innovación, que se enfocan en la búsqueda de mayores niveles de calidad, pertinencia, acceso e internacionalización. En este contexto, es importante distinguir los conceptos de globalización e internacionalización educativa:

Globalización educativa es el flujo de conocimiento, valores, ideas, acreditaciones, más allá de las fronteras nacionales, teniendo lugar interacciones en espacios extraterritoriales. La internacionalización, por su parte, es una de las maneras en que un país, o una institución, responde al impacto de la globalización. (García, Guadilla, 2001, p.4).

Las transformaciones consisten esencialmente en modificaciones que experimentan las estructuras y procesos organizativos y de gestión de las universidades, que les permiten navegar airoso entre sus compromisos intelectuales y las demandas del entorno nacional e internacional. Al respecto Burton Clark (1998, citado por García Guadilla, 2001) realizó estudio en algunas universidades europeas que tuvieron éxito al someterse a procesos de cambio y emprendimiento, en el cual identifican cinco dimensiones que aseguran una mayor gobernabilidad de las instituciones de educación superior:

- a) Fortalecimiento de un poderoso núcleo directivo académico que forme la legítima columna vertebral de las redes de poder en la universidad;
- b) Expansión de una periferia de desarrollo, refiriéndose con ello a un proceso dinámico de creación y consolidación de un conjunto de dispositivos institucionales que aseguren un flujo permanente de demandas, recursos y comunicación entre la universidad y su entorno socioproductivo y cultural.
- c) Diversificación de la base financiera, como una manera de superar la dependencia de una sola fuente.
- d) Estímulo a un espacio académico estratégico, donde la innovación, la flexibilidad y la capacidad institucional den respuestas rápidas a las demandas de formación y de investigación.
- e) Impulso a una cultura universitaria emprendedora. (p.5).

Un principio organizador de la universidad que facilita la apropiación de resultados de investigación educativa, es la fluidez de demandas, recursos y comunicación entre la universidad y su entorno, que es posible mediante la concepción y despliegue de un entramado de dispositivos institucionales que la hagan posible

También estratégicamente, otra característica interna de la universidad que condiciona sus procesos de transformación interna son las crecientes dificultades que potencialmente debe afrontar la organización de la comunidad universitaria debido a la susceptibilidad a las manipulaciones partidistas, que son generadas por el entramado de intereses de los actores sociales y grupos de presión que se mueven en su interior (Ribeiro, 2006). A tal efecto, la universidad está llamada a desarrollar ciertas estructuras institucionales que la hagan menos vulnerable a las actitudes de ciertos grupos que desnaturalizan los valores esenciales de la vida universitaria.

En este orden de ideas, Lanz (2011) afirma que, al hablar de transformación universitaria, estratégicamente se debe escoger entre reparar, hacer reingeniería o atreverse a pensar en otro tipo de universidad o espacio académico, que implica “otra manera de investigar, de crear conocimiento, de enseñar, formar, vincularse con la comunidad, que no solamente es un cambio de nombre de estos asuntos, sino un cambio de concepto, de perspectiva, de contenido” (p.9). Esta idea se refiere al alcance de la transformación universitaria, que puede implicar desde cambios radicales hasta cambios moderados, que puede incluir una, dos o más dimensiones de las funciones sustantivas de la universidad.

En este sentido, para acometer las reformas postergadas del sistema de educación universitaria es necesario tomar en consideración la experiencia desarrollada en la década de los noventa por las universidades latinoamericanas, la cual, entre otras cosas, sugiere establecer algunos prerrequisitos que permitan superar ciertas “irracionalidades” que afectan el desenvolvimiento del sistema en cuestión. En el caso venezolano, entre esas irracionalidades se encuentran la intromisión de las políticas de partidos políticos en los procesos electorales y la dinámica política de la universidad, el excesivo peso de los acuerdos gremiales y las prácticas clientelares en las decisiones, la inadecuada distribución del presupuesto atendiendo a los intereses

de los sectores universitarios y la rígida burocratización de la cultura organizacional (García Guadilla, 2001).

En definitiva, las transformaciones de la educación superior venezolana deben enfocarse tanto en superación de “las irracionalidades” del sistema universitario como en responder a los desafíos propios de la sociedad del conocimiento y la globalización, asumiendo el compromiso de ofrecer creativas respuestas a las demandas y problemas de la sociedad, pero guardando la distancia necesaria que le permita reflexionar sin que las pasiones disminuyan su entendimiento (García Guadilla, 2001).

Reivindicar lo expresado por José Medina Echavarría, filósofo republicano español, exilado en Chile, quién, en medio de las tumultuosas revueltas estudiantiles de los años sesenta, señaló que la universidad no debe ser ni enclaustrada (torre de marfil), ni militante (que reproduce en su seno todos los conflictos y pasiones de afuera); por el contrario, la universidad debe ser reflexiva y al mismo tiempo partícipe. (García Guadilla, 2001, p.11).

Cuando se estudian los casos exitosos y duraderos de transformaciones o cambios institucionales, para adecuarse a al entorno y superar las irracionalidades antes señaladas, la participación de la comunidad académica aparece como una variable estratégica, a la vez que se cuestionan los cambios por decreto y formato burocrático, que resultan contraindicados para la idiosincrasia de las comunidades académicas. Se apuesta, entonces, por procesos descentralizados que alientan la participación mediante procesos interactivos entre las instancias micro y las instancias intermedias, y entre éstas últimas y las de más alto nivel. En los espacios descentralizados y autónomos de la comunidad académica, los liderazgos operan como redes interactivas, no burocráticas, acompañadas de instancias de apoyo técnico que facilitan a las instituciones tanto la congruencia de sus procesos como el acceso a la información, el conocimiento y las experiencias del ámbito nacional e internacional (García Guadilla, 2001).

La participación activa de la comunidad académica en los procesos de transformación universitaria constituye otro principio organizador de la universidad que potencialmente puede favorecer la apropiación social de resultados de investigación educativa, en la medida en que los actores académicos, de modo directo o disperso, tienden a incorporar su producción académica, en tanto conocimiento tácito, en la dinámica de los cambios universitarios.

Transformación universitaria como capacidades críticas e inclusivas

La universidad en el horizonte del pensamiento crítico, supone visualizarla en sus conexiones con los procesos de transformación de las sociedades. Significa hacer una mirada de la institución universitaria como un espacio donde se reproducen y transforman las relaciones sociales de desigualdad y poder de la sociedad.

En la perspectiva del pensamiento crítico, al analizar los procesos de transformación universitaria, se intentan identificar ciertas características internas de la universidad que condicionan sus procesos de transformación en el contexto del orden social vigente. En primer lugar, la universidad inevitablemente debe cumplir la función de preparar a quienes asumirán la dirección de las estructuras de poder de la sociedad. En segunda instancia, la estructura académica, dado su carácter jerárquico, desarrolla en los estudiantes actitudes para la disciplina y la obediencia ante jerarquías, fundadas en la riqueza y el poder, de la vida social en general. En este orden de ideas, la universidad ofrece mejores condiciones de acceso, adaptación y permanencia para los miembros de las élites económicas y sociales de la universidad, que vienen dadas por las características que éstos presentan en cuanto a nivel cultural, disponibilidad de tiempo, preparación previa, entre otras (Ribeiro, 2006).

En este orden de ideas, la conciencia sobre los condicionamientos internos que presenta la universidad para transformarse, en sí misma, constituye un avance. El carácter clasista de la institución universitaria se manifiesta, de manera coactiva, a través de su carácter jerárquico y jerarquizador, razón por la cual es preciso someter a

evaluación todos sus procesos académicos a los fines de generar nuevos esquemas de convivencia universitaria (Ribeiro, 2006).

En la perspectiva estratégica de la ruptura con la universidad jerarquizada y reproductora de relaciones de poder, disciplina y dominación, la universidad que viene se prefigura como el encuentro de muchas comunidades, tribus y familias intelectuales, que comparten una diversidad preguntas comunes que orientan los procesos de investigación y docencia. También se piensa en la universidad que de modo permanente desafía lo establecido, es irreverente, rompe con el conservadurismo cultural decadente y hace imposible la reproducción del sistema burocrático y despótico que hoy permea todo el entramado institucional, desde los gobiernos universitarios pasando por las aulas de clase, el profesorado y los estudiantes. La universidad que viene cuestiona y problematiza los conceptos desarrollo, crecimiento y progreso (Lanz, 2011).

Según Ribeiro (2006) urge emprender reformas estructurales de la universidad que la coloquen en mejor posición de contribuir con los procesos generales de transformación de la sociedad. Reformas orientadas a producir cambios en la mentalidad de la comunidad universitaria de modo que desarrolle en ella determinadas capacidades y la comprometa para ejecutar las siguientes acciones estratégicas:

1. Siembra de valores y actitudes solidarias en los profesores, profesoras y estudiantes hacia las mayorías excluidas de la sociedad, que sustituyan los valores y actitudes de la competencia individualista y las formas de convivencia que alientan la privatización y la represión.
2. Proyección de estudiantes, profesores y profesoras fuera del claustro universitario, hacia el encuentro, apoyo y solidaridad para con la población en función de elevar sus condiciones de vida

3. Integración de la universidad en el desarrollo de prácticas transformadoras, mediante el desarrollo de programas de acción mancomunada con los poderes públicos

También en la perspectiva del pensamiento crítico, Lanz (2011) sostiene que la transformación del sistema universitario se concibe como “una urgente cirugía epistemológica, política, ética, de modelo, de paradigmas, etc., sin la cual no habrá una nueva universidad” (p.8). Transformación que intenta responder a una crisis del sistema universitario, que trasciende a Venezuela y América Latina, que es, a su vez, una “crisis de sistema de civilización, que va mucho más allá de consideraciones menores como presupuesto, currículo, tamaño físico o dotación, etc.” (p.9).

La transformación universitaria, en la perspectiva del pensamiento crítico, también implica el desafío de superar el mito de la tecnociencia, el cual consiste en asumir que la ciencia y la técnica son categorías únicas, universales y neutras, y que otro asunto diferente es quienes las usan y cómo las usan. Contrariamente a ese mito, la ciencia y la técnica, en sí mismas están cargadas de contenidos en dependencia de la concepción que se tenga de la misma. Por tanto, cuando se piensa en la universidad que se quiere inventar es preciso debatir y definir sobre las concepciones de la ciencia y de la técnica que las soporten (Lanz, 2011).

En definitiva, la transformación de la universidad, vista desde el pensamiento crítico, supone cambios de orden epistemológico orientados a procesos de ruptura con las concepciones modernas de la ciencia. Asimismo, supone apostar a una ruptura con los modos como las desigualdades e injusticias de la sociedad en general, y los valores que la soportan, se reproducen a lo interno de las instituciones universitarias. Rupturas que también son principios organizadores de la universidad que facilitan o promueven los procesos de apropiación social de los resultados de investigación educacional en tanto suponen la reivindicación de la diversidad de subjetividades e

intersubjetividades en el mundo de vida universitaria y la democratización del acceso al conocimiento.

Transformación universitaria como capacidades de auto-transformación

A los fines del proceso de transformación universitaria, también es necesario enfrentar a los autores y autoras de cierta postura catastrófica que alientan el colapso y la reedificación de la universidad, pero que no argumentan cómo ocurrirán tales situaciones. Este tipo de posiciones, aparentemente radicales, sirven a la tesis, contraria a la autonomía, de la incapacidad de la universidad para gobernarse a sí misma, al tiempo que alientan el caos y la consecuente intervención de la misma por entidades externas (Ribeiro, 2006).

En este sentido, Lanz (2011), sostiene que no es posible que la universidad se transforme a sí misma o que dicha transformación ocurra a partir de la dinámica normal de la vida universitaria. Significa que la universidad ha perdido su capacidad y energía de autotransformación y se reproduce a sí misma de modo permanente. En este contexto, la transformación del sistema universitario se concibe como “una urgente cirugía epistemológica, política, ética, de modelo, de paradigmas, etc., sin la cual no habrá una nueva universidad” (p.8). Transformación que intenta responder a una crisis del sistema universitario, que trasciende a Venezuela y América Latina, que es, a su vez, una “crisis de sistema de civilización, que va mucho más allá de consideraciones menores como presupuesto, currículo, tamaño físico o dotación, etc.” (p.9).

Sobre las capacidades de la universidad para transformarse a sí misma o ser transformada, en América Latina, durante la década de los noventa, se cuestionó el liderazgo de gobiernos en procesos de transformación universitaria. No obstante, en Venezuela, durante las décadas de los 80 y 90, ningún gobierno ejerció presiones para incidir en procesos cambio institucional en las universidades. Tampoco hubo ninguna iniciativa que surgiera desde lo interno de las universidades, aun cuando había grupos

conscientes de la necesidad de impulsar agendas de transformación universitaria (García Guadilla, 2001).

En este contexto, la universidad que viene apuesta por una mentalidad, concepción o sensibilidad subversiva, que no se encuentra conforme con lo constituido, que favorece procesos insurgentes de la vida académica y concibe la universidad como espacio constituyente en permanente revuelta (Lanz, 2011). Es decir, se apuesta por una universidad en permanente proceso de autotransformación.

En este sentido, se reconoce la necesidad de que las comunidades académicas asuman el liderazgo transformador tanto a lo interno de sus instituciones como en el conjunto de la educación superior. A tal efecto, el liderazgo trabaja la convergencia o consenso entre las instituciones en torno a una misión que, entre otros planteamientos, coloque la pertinencia académica y social en función de las exigencias de calidad a los fines de responder de manera más adecuada a las demandas del entorno (García Guadilla, 2001).

Ahora bien, cuando se habla de la autotransformación universitaria en términos de sus funciones sustantivas, se requiere que dentro de la misión de la universidad se establezca como prioridad el desarrollo y los vínculos entre las funciones sustantivas. A partir de allí los diferentes organismos académicos planifican acciones de intervención orientadas al cumplimiento de esa misión. Luego debe generarse la participación efectiva y comprometida de los académicos y académicas en la toma de decisiones mediante el trabajo reflexivo y colaborativo (González, Guzmán y Montenegro, 2016). Estas son condiciones esenciales que deben generarse para que se produzca el proceso de autotransformación académica de la universidad

La autotransformación, como principio organizador de la universidad, supone la creencia y confianza de la universidad en sus propios conocimientos, capacidades,

recursos y potencialidades como condiciones suficientes para reformarse a sí misma, a los fines de mejorar su calidad educativa, adecuarse estratégicamente al entorno y potenciar sus capacidades como agente de transformación social. Principio que favorece la apropiación social de resultados de investigación en tanto que el uso estratégico de conocimiento universitario endógeno constituye uno de los insumos fundamentales del proceso de autotransformación universitaria.

Transformación como capacidades de autoregulación

Según García Guadilla (2001) las reformas universitarias deben asumir las nuevas tendencias en las formas de control público, las cuales se fundamentan en la descentralización administrativa, la autonomía de ejecución y la evaluación como instrumento de cambio. Tendencias que apuestan por la autoregulación de las universidades en los siguientes términos:

1. Interacción entre la evaluación nacional (rendición de cuentas) y la autoevaluación de las instituciones al tiempo que se promueven formas de gestión sustentadas en la autoregulación y el liderazgo de la comunidad académica
2. Especificidad de la autoevaluación de la universidad en el sentido de que responda tanto a su identidad como a las características propias de sus relaciones con el entorno
3. Integración de la pertinencia al concepto de calidad que se utilice en los procesos de evaluación y autoevaluación
4. Disponibilidad de recursos para financiar las mejoras de la calidad institucional de las universidades antes de iniciar los procesos de evaluación
5. Transparencia tanto de los procesos de gobierno como del compromiso frente a la sociedad a través de la rendición de cuentas. A su vez, la rendición de

cuenta debe concebirse como un proceso de autoaprendizaje colectivo mediante el autoconocimiento institucional

6. Instituir una capacidad reflexiva de la comunidad académica sobre los resultados de la evaluación institucional, con miras a producir sentidos colectivos.

En este sentido, una participación gubernamental activa y eficiente en los sistemas de evaluación debe plantearse como prácticas de regulación (procurando resolver de modo permanente) y no como prácticas de intervención (enfocadas en el control). En este contexto, necesario es evitar la burocratización de los procesos de evaluación (concentración en una instancia gubernamental, sobrecarga de información y simplificación de la medición). La función del gobierno es promover y vigilar los sistemas de evaluación en la primera fase. En una segunda fase, es necesarios avanzar hacia sistemas autoregularios que impliquen la participación activa de los actores sociales involucrados, en los cuales las instituciones universitarias tienen un papel relevante y se enfocan en la acreditación de los programas de formación de manera mancomunada con organismos nacionales e internacionales (García Guadilla, 2001).

Se comprende, entonces, que la evaluación nacional cumple la función de generar información sobre las instituciones que sirve como insumo a la formulación de políticas, pero no permite entender la compleja dinámica interna de éstas. Por ello el énfasis debe colocarse en los procesos de autoregulación interna de las instituciones de modo que se promuevan las transformaciones sustantivas de la vida académica, la construcción colectiva de conocimientos y la autoevaluación de naturaleza cualitativa (García Guadilla, 2001).

Ante las crecientes exigencias de mayor calidad y pertinencia, las universidades deberán avanzar en “modelos institucionales y de aprendizaje de estilo

autogestionario, con organizaciones que hayan aprendido a autoconocerse, a autorregularse y a hacer visible las dinámicas institucionales” (p.13). Significa avanzar en la construcción de organizaciones académicas cada vez más descentralizadas y horizontales, y menos burocráticas, lo cual exige un manejo transparente e interactivo de la información, así como trabajar los valores de la confianza y la responsabilidad (García Guadilla, 2001)

Mientras el concepto de autotransformación se refiere esencialmente a la confianza de la misma institución universitaria para reformarse a sí misma, la autoregulación se refiere a los dispositivos institucionales (evaluación, autoevaluación, rendición de cuentas, manejo interactivo y transparente de la información, aprendizaje organizacional) que facilitan la gobernanza y promueven la eficiencia de la gestión universitaria a partir de su propia dinámica interna.

Transformación universitaria como autonomía responsable

La autonomía responsable y la transparencia en la rendición de cuentas constituyen los dos pilares fundamentales de la gestión de las instituciones académicas, organizaciones que, además, deben tomar en consideración las tendencias observadas en la primera década del siglo XXI, a saber, las siguientes:

Agudización de los procesos de internacionalización, para lo cual las instituciones deberán mostrar su calidad y por tanto estar preparadas para entrar en procesos de acreditación internacional exigentes...c) capacidad de actualización en todas las disciplinas, con tendencia a la transdisciplinariedad como modelo de producción de conocimientos; d) capacidad para entrar en procesos de autogestión como forma de organización institucional, pero también como modelo de aprendizaje. e) relaciones interactivas con el entorno, tanto desde el punto de vista del mundo del trabajo, como de los otros niveles educativos, de las ONGs y de la sociedad civil en general. (García Guadilla, 2001, p.13)

En este contexto, el concepto de pertinencia asume una considerable importancia, la cual se deriva de la relevancia asignada al entorno y a las relaciones

interactivas de la universidad y el entorno (García Guadilla, 2001). De esta manera, la autonomía responsable emerge como principio organizador de la universidad supone el ejercicio pleno de la libertad de la universidad como fuerza de creatividad cultural, pero sin perder de vista su responsabilidad frente a sus vínculos con la sociedad.

2.1.4. La universidad: una mirada compleja y decolonizada

Morín (2002) resume la dinámica del desenvolvimiento histórico de la universidad en los siguientes términos:

La universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas y valores; la regenera al volver a examinarla, al transmitirla; genera saber, ideas y valores que, entonces, van a entrar dentro de la herencia. De esta manera, es conservadora, regeneradora, generadora. (p.85).

Vista desde el pensamiento complejo, según Morín (2002), la idea de universidad conservadora puede resultar vital o estéril. Vital, en tanto signifique “salvaguarda y preservación, pues no se puede preparar un futuro si no se resguarda un pasado y estamos en un siglo en el que están trabajando múltiples y poderosas fuerzas de desintegración cultural” (p.85). La conservación se vuelve estéril “si es dogmática, fija, rígida. Así, la Sorbona del siglo XVII condenó todos los avances científicos de su tiempo” (p.85).

La transformación de la universidad, en la perspectiva del pensamiento complejo, no significa la liquidación de todas las formas históricamente establecidas, sino una estrategia que integra el pasado (salvaguarda y preservación) en las renovadas dinámicas de cambio que debe asumir la institución universitaria ante los desafíos que imponen las transiciones.

En este orden de ideas, la universidad, en su misión trans-secular, exhorta a la sociedad a que internalice sus mensajes y normas (una cultura) que no responde a formas provisorias o efímeras, sino que busca acompañar a los ciudadanos para que vivan su propio destino. La universidad busca extender, en el mundo social y político,

los valores propios de su cultura institucional, entre los que destacan los siguientes: “la autonomía de la conciencia, la problematización (con la consiguiente consecuencia de que la investigación debe ser abierta y plural), la primacía de la verdad sobre la utilidad, la ética del conocimiento”. La universidad, de manera simultánea, tiene que ajustarse a las necesidades de la sociedad al tiempo que ejecuta su misión, de naturaleza trans-secular, de “conservación, transmisión, enriquecimiento de un patrimonio cultural sin el cual no seríamos más que máquinas que producirían y consumirían” (Morín, 2002, p.87).

En la perspectiva del pensamiento complejo, la reforma de la universidad no se reduce a la democratización de la enseñanza universitaria y concierne fundamentalmente a una reforma en la aptitud para organizar el conocimiento, vale decir, para pensar. Se trata, por tanto, de la reforma del pensamiento, la cual, a su vez, exige que la universidad sea reformada. Reforma que implica el reordenamiento general de la universidad mediante la organización de departamentos, centros y facultades en torno a los campos científicos y humanísticos donde se hayan producidos avances pluridisciplinarios y sistémicos, tales como las ciencias de la tierra, la ecología y la cosmología. Reorganización que implica el desarrollo de investigaciones y el otorgamiento de títulos pluri y transdisciplinarios (Morín, 2002).

Como estrategia particular para impulsar un modo de pensamiento que facilite la reforma de la universidad, Morín (2002) sugiere establecer el diezmo epistemológico transdisciplinario que consiste en dedicar al menos un 10% de los cursos a la enseñanza común sobre los fundamentos de los saberes y el diálogo entre ellos. En este sentido, Castro-Gómez (2007) sostiene que, si la universidad asume el desafío de pensar complejamente, sus estructuras y su funcionamiento también deben ser complejo. Por ejemplo, que los estudiantes tengan la oportunidad de estructurar sus planes de estudio, pudiendo matricularse en redes de programas de formación.

En el contexto de la universidad y el pensamiento complejo, el tema de la transdisciplinariedad se encuentra vinculado al diálogo de saberes. Si bien es complicado unir varias disciplinas científicas para construir nuevos campos de saber en las instituciones de educación superior (flexibilización trasdisciplinaria) resulta más difícil “la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario (transculturización del conocimiento)” (Castro-Gómez, 2007, p.87).

Según Castro-Gómez (2007) el diálogo de saberes solo es posible mediante la decolonización tanto del conocimiento como de las instituciones que lo producen. Si la certeza del conocimiento, para la ciencia occidental, se produce en la medida del distanciamiento entre quien observa y quien es observado, la decolonización significa todo lo contrario, cercanía e involucramiento entre ambos, asumiendo que el observador (el investigador) forma parte de la realidad que observa, forma parte del experimento social que realiza. En definitiva “Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento” (p.88). Significa una ruptura con el modelo epistémico moderno/colonial o “hybris del punto cero”, que se reproduce mediante la “estructura arbórea y disciplinar del conocimiento” y cuando la universidad asume el papel de “ámbito fiscalizador del saber” (p.81).

Decolonizar la universidad, para Castro-Gómez (2007) significa apostar por la transdisciplinariedad y transculturalidad del conocimiento. La transdisciplinariedad se asume como transgresión de los pares binarios del pensamiento occidental moderno: “naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie”. (p.90). Significa una ruptura con la lógica excluyente de “esto o aquello” por la lógica incluyente de “esto y aquello”. Decolonizar la universidad significar romper con la “babelización” y “departamentalización” de sus estructuras organizativas (p. 90)

La apuesta por la transculturalidad como vía para decolonizar la universidad, consiste en el establecimiento de puentes, diálogos o prácticas articuladoras entre la ciencia occidental y los saberes que fueron excluidos por ésta al considerarlos “supersticiosos”, “pre-rationales” o simplemente no científicos, provenientes de las poblaciones de América Latina, África y Asia sometidas a la colonización europea (Castro-Gómez, 2007, p.87).

Resulta conveniente aclarar, a juicio de Castro-Gómez (2007), que la decolonización de la universidad no implica “una cruzada contra Occidente en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas” como opinan algunos detractores. Asimismo, de ninguna manera significa “ir en contra de la ciencia moderna y de promover un nuevo tipo de oscurantismo epistémico”. Decolonizar la universidad es una apuesta por “un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos” (p.90).

En definitiva, asumir la complejidad y la decolonización de la universidad como principios organizadores de la universidad significa apostar por un pensamiento integrador de las tradiciones científicas y humanísticas de occidente y, a su vez, apuesta a la integración de éstas tradiciones occidentales con otras formas de producción de conocimientos que fueron dejadas a un lado por la hegemonía del pensamiento moderno. En el plano de investigación educativa universitaria, significa apostar por la integración de las corrientes de producción de pensamiento educativo occidental y, a su vez, promover la integración de éstas con los modos de producción de conocimiento educativo existentes al interior de las culturales de los pueblos latinoamericanos.

2.1.5. Universidad y procesos de apropiación social de la investigación educativa

El devenir de la universidad latinoamericana, y sus incidencias en los procesos de apropiación social de resultados de investigación, han sido abordados desde tres visiones que podemos resumir en los siguientes términos:

- **Visión crítica decolonial:** deja en evidencia la crisis de una universidad pública amenazada en su legitimidad e identidad por las fuerzas de una sociedad y economía de mercado que buscan someterla a sus intereses y sus lógicas, de modo que abandone sus preocupaciones humanísticas, sus intencionalidades democratizadoras de la sociedad y sus vínculos con los Estados y los proyectos nacionales. En ese contexto de cuestionamiento, la autonomía no se entiende como libertad para crear sino para adaptarse a las exigencias del mercado. Por tanto, la visión crítica decolonial apuesta por una universidad ligada al fortalecimiento de los estados nacionales y proyectos de transformación académica y social, que promueve la democratización de la sociedad a través del empoderamiento de conocimientos y capacidades de los sectores sociales mayoritarios de la sociedad, que ejerce la autonomía creativa y responsable socialmente, y que se integra a redes internacionales de globalización solidaria o contrahegemónica.

En el contexto del pensamiento decolonial, los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa tienen la finalidad de promover procesos de transformación tanto de la de la universidad como de la sociedad, tendentes a democratizar el acceso al conocimiento científico, la reivindicación y empoderamiento de los saberes de los grupos sociales excluidos por la modernidad y el diálogo entre esos saberes. En el contexto de la investigación educativa, implica que la universidad reconoce y valora los saberes de todos los actores sociales de los procesos educativos y los pone a dialogar con los conocimientos científicos educativos, en función de una

transformación universitaria democratizadora tanto a lo interno como en sus proyecciones al entorno.

- Visión de los organismos internacionales: intenta comprender la dinámica de las universidades en el contexto de una economía y una sociedad que cada día asignan mayor importancia al conocimiento, y sugiere y promueve que la universidad desarrolle actitudes, capacidades y dispositivos de autoreflexión, autoevaluación y autoregulación para mejorar sus posibilidades de ajustarse a las demandas del entorno al tiempo que conserva su identidad y creatividad. Reconoce y auspicia la existencia de una pluralidad universitaria que pueda responder segmentadamente tanto a las demandas del mercado como a las exigencias de democratización de las sociedades mediante la producción y acceso al conocimiento y la formación de profesionales.

En el contexto del pensamiento de los organismos internacionales, los procesos de producción y apropiación social de los resultados de investigación educativa atienden y se fortalecen mediante la inserción de la universidad en la economía del conocimiento, la democratización de la sociedad mediante la facilitación del acceso al conocimiento y la adecuación permanente de la universidad a las exigencias del entorno a través de procesos de autoreflexión, aprendizaje organizacional, autoevaluación y autoregulación permanente que tienen como base la producción y apropiación social de resultados de investigación educativa.

- Visión compleja: busca integrar y complementar la visión crítica decolonial, la visión de los organismos internacionales y la propia visión compleja expresada en el pensamiento de Edgar Morin. Reconoce la tendencia transnacional de la universidad al tiempo que demanda autonomía de la universidad para responder a los intereses de los estados nacionales. Apuesta a la integración de la cultura humanista y científica.

Desde la visión compleja .la universidad asume los procesos de producción y apropiación social de la investigación educativa con la intencionalidad de alcanzar comprensiones cada vez más complejas (no fragmentarias), y por tanto más potentes, para orientar e intervenir los procesos de transformación universitaria y social, siempre bajo una visión que auspicia el dialogo y la integración de todas las formas de conocimiento humanístico y científico.

En definitiva, el rol asignado a la educación en el desarrollo de las sociedades, las crisis multidimensionales de la institución universitaria, las demandas de mayor calidad y los procesos de internacionalización del servicio de educación universitaria, han significado un acumulado de retos y experiencias para las universidades de los países de América Latina, que seguramente han reforzado en ellas sus capacidades para asumir el rol de agentes y factores de transformación de las sociedades, al tiempo que han motivado procesos de transformación interna para responder a la dinámica de cambios de su entorno.

Asimismo, el devenir de las universidades en América Latina ha mostrado claramente los condicionamientos a los cuales han estado sometidas, empezando por las estrechas relaciones sostenidas con los estados nacionales, a cuya constitución y desarrollo contribuyeron mediante la formación de sus élites dirigentes. Luego, vienen los condicionamientos propios del desarrollo capitalista, que han obligado a las universidades a transformarse a sí mismas para responder a las demandas del mercado, particularmente en lo que respecta a la formación de la mano de obra calificada. Para los países latinoamericanos, su inserción en las dinámicas de desarrollo mundial, han significado que las universidades reproduzcan las relaciones de dependencia con respecto a las universidades y la ciencia de los países desarrollados, cuestión que se manifiesta en el énfasis colocado en las actividades de formación profesional en detrimento de la función referida a la producción del conocimiento.

En este contexto, las universidades nacionales de los países de América Latina, tienen el desafío de convertirse en agentes de transformación de las sociedades en las que están inmersas, apelando al desarrollo de procesos de producción de conocimientos que respondan a los objetivos nacionales de desarrollo sostenible de sus países, al tiempo que faciliten la inserción positiva de los mismos en las dinámicas de los procesos de globalización económica que caracterizan al mundo actual. Se trata, por tanto, del ejercicio de una autonomía universitaria responsable que sea capaz de gestionar la libertad y creatividad de pensamiento, al tiempo que asume la dinámica de una mayor pertinencia con respecto a las demandas y procesos de transformación del entorno.

En el marco de esa autonomía responsable, pertinente y transformadora, la investigación educativa tiene el desafío de generar conocimientos que coadyuven a que las universidades de los países latinoamericanos sean capaces de alcanzar elevados niveles de calidad, pertinencia, criticidad, complejidad e impacto social en el ejercicio de sus funciones de creación intelectual, docencia y vinculación social, que las ayuden a tener un rol protagónico en el desarrollo sostenible y en los procesos de transformación social que respondan a objetivos de mayor bienestar, justicia, igualdad e inclusión social.

En el devenir de las universidades de América Latina y Venezuela, si se aspira que éstas tributen al desarrollo sostenible y la construcción de sociedades más inclusivas, mediante la producción de conocimientos y la apropiación social de los mismos, se sugieren un conjunto de principios organizadores que pueden coadyuvar a que las universidades desempeñen un papel más activo en la conexión entre los procesos de apropiación social de los conocimientos, generados mediante la investigación educativa, con los procesos de transformación social del entorno y con los procesos de transformación universitaria. Principios que, para fines analíticos, se han agrupado en tres grandes categorías: internos, relacionales y sistémicos. Los principios internos agrupan a todos aquellos dispositivos que regulan el

comportamiento de estructuras y procesos específicos de la universidad. Por su parte, los principios relacionales regulan las vinculaciones de la universidad con su entorno. Y, finalmente, los principios sistémicos atienden la dinámica global de la universidad.

Principios internos

1. Reflexividad: implica el ejercicio de pensar y sistematizar permanentemente sus prácticas de docencia, investigación y vinculación social a los fines de mejorar y ajustar esas funciones tanto a su dinámica interna como a sus vínculos con el entorno
2. Democratización del acceso al conocimiento: estructuras y procesos para que el conocimiento sea producido y aprovechado por quienes lo demanden o necesiten
3. Vigilancia epistemológica: evaluación permanente de la pertinencia, aplicabilidad, transferibilidad y complejidad de los conocimientos producidos por la investigación educativa desde la perspectiva de la transformación universitaria y las contribuciones de la universidad a la transformación de su entorno
4. Evaluación y acreditación de los programas de educación universitaria: revisión, investigación y jerarquización de la calidad y la pertinencia social de los productos y procesos de la educación universitaria.
5. La participación activa de la comunidad académica: proceso mediante el cual los miembros de la universidad toman parte en los procesos de transformación de las universidades y de su entorno.

Principios relacionales

6. Anclaje estratégico de la universidad a proyectos de nación: implica que la universidad se ajusta a la dinámica del mercado y la globalización al tiempo que no se desdibuja, conserva su identidad y responde a objetivos de carácter nacional.

7. Autonomía responsable y emancipadora: significa libertad y autonomía para crear conocimiento en dialogo con procesos de adaptación al entorno y el empuje de procesos de transformación social.
8. Organizaciones en redes: relacionamiento de las instituciones universitarias bajo la forma de redes de formación, creación intelectual y vinculación social
9. Fluidez en las relaciones universidad y entorno: intercambio fluido de demandas, recursos y comunicación entre la universidad y su entorno.

Principios critico-complejos

10. La autotransformación: creencia y confianza de la universidad en sus propios conocimientos, capacidades, recursos y potencialidades como condiciones suficientes para reformarse a sí misma, a los fines de mejorar su calidad educativa, adecuarse estratégicamente al entorno y potenciar sus capacidades como agente de transformación social.
11. Autoregulación: dispositivos organizacionales, autónomos y automáticos, de la universidad que facilitan la gobernanza y promueven la eficiencia a partir de su propia dinámica interna.
12. Gestión del conocimiento: concepción de la universidad como un sistema que facilita los procesos de producción, almacenamiento, difusión, divulgación y apropiación social de conocimientos
13. Descolonización: dialogo de saberes entre las tradiciones occidentales del pensamiento científico y humanístico y otras formas de producción de saberes que fueron dejadas a un lado por la hegemonía de la modernidad.
14. Complejidad: reforma de la universidad bajo los esquemas de la inter, pluri y transdisciplinariedad.
15. Criticidad: Actitud y esfuerzo intelectual permanente para develar las formas y lógicas del poder y la exclusión en la institución universitaria y la sociedad, al tiempo que se definen e impulsan rutas para avanzar hacia sociedades más inclusivas y solidarias.

Consecuente con los fundamentos complejos y críticos que animaron el presente esfuerzo reflexivo, la dinámica de principios organizadores de la universidad, como facilitadora de los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa (el conocimiento educativo), solo es posible visualizarla como un campo complejo en el que todos esos principios establecen, al mismo tiempo, relaciones de complementariedad, contradicción, inclusión y sinergia.

2.2. Prácticas de gestión de la investigación educativa

Al hablar de prácticas de gestión de la investigación educativa se hace referencia a las acciones desplegadas por profesores, profesoras, responsables de investigación y autoridades universitarias para producir, difundir, divulgar, transferir y apropiar socialmente los resultados de la investigación educativa a los fines de que sirvan de fundamento a la educación universitaria. A continuación, se exponen algunas teorías sobre prácticas de gestión que se han venido desarrollando en el mundo de la investigación educativa, las cuales se orientan o enfocan en producir la apropiación social de resultados científicos en materia de educación universitaria. La pregunta que orienta la reflexión es la siguiente: ¿Cuáles son los principios organizadores de las prácticas de gestión de la investigación educativa que favorecen los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario?

2.2.1. De la práctica de investigación a la práctica de gestión investigativa

A continuación, se intenta precisar el concepto de lo que puede entenderse por práctica de gestión investigativa, partiendo de varias definiciones de práctica, praxis y gestión. A lo largo de la reflexión se van introduciendo aspectos problematizadores

asociados a la categoría central de esta investigación: apropiación social de resultados de investigación educativa.

Becerra (2007) define la práctica en los siguientes términos:

Modo de realizar concretamente todo tipo de experiencias relacionadas con un hacer o quehacer material, instrumental, operativo, aplicado y reflexivo, independientemente de que sea producto de desenvolvimientos o manipulaciones físicas, o de efectuar aplicaciones relacionadas con reflexiones o teorizaciones de cualquier tipo (p.326).

Según Romero, Tobo, Jinete y Lindo (2006) la práctica es:

La actividad visible-material de las personas; es decir, el conjunto de actuaciones de los actores sociales con que pretenden satisfacer, de manera directa o indirecta, sus necesidades y que implican unas acciones operativas (ciclo de tareas secuenciadas orientadas por un sentido, que genera efectos en los actores e impacto en el medio social y natural), de actitudes (posiciones personales ante lo que hagan o digan otros) y comportamientos (reacciones emotivas y formas de movimiento físico del cuerpo). En virtud de ellas se transforman los objetos o fenómenos, artificiales o naturales, o se generan efectos en los actores sociales durante sus interacciones, a través de actividades que conforman situaciones sociales y se impacta en éstas (p.2)

Más adelante, refiriéndose a la práctica, Romero, Tobo, Jinete y Lindo (2006) acotan:

La práctica implica una relación mutua, por un lado, entre el sujeto y el objeto (la cosa material), y por otro, entre el sujeto y otros sujetos, que arrojan como resultado la transformación del objeto o la generación de efectos en los actores, que los encausan hacia la dinamización del desarrollo del sujeto como conservación, reproducción e innovación progresiva de sus actividades (desarrollo cultural) al posibilitarle u obstaculizarle la satisfacción de ciertas necesidades materiales o espirituales (p.2).

Asumiendo elementos de ambas definiciones, las prácticas de investigación educativa se pueden definir como las actuaciones cognoscitivas y relaciones sociales de los actores socioeducativos -como sujetos individuales, colectivos o

institucionales- con el objetivo de generar, aplicar, evaluar, difundir y apropiarse socialmente conocimientos científicos en el campo educativo, apelando al uso de epistemologías, teorías, métodos, estrategias y medios de indagación y difusión reconocidos por la comunidad científica, y motivados por diversos fines de naturaleza educativa, científica, cultural, social, política, profesional y laboral.

Por otro lado, la praxis, según Freire (1972) consiste en la “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p.16), mientras que para Grundy (1998, p.161, citado por Villegas, 2016) se entiende como

La forma de acción que es expresión del interés emancipador, se desarrolla en lo real, no en un mundo imaginario o hipotético; esta realidad en la que tiene lugar es el mundo de la interacción (el mundo social o cultural); significa actuar con, no sobre otros; el mundo de la praxis es el mundo construido, no el natural; ésta supone un proceso de construir un significado de las cosas, pero se reconoce que el significado que se construye socialmente no es absoluto. (p.354)

Becerra (2007), por su parte, define la praxis en los siguientes términos:

Tiene el mismo significado que práctica, pero la diferencia respecto a ella radica en que se trata de una actividad productora y transformadora sistemática de las personas, asociada específicamente a las actuaciones humanas regulares y persistentes de ellas; es decir, a su quehacer cotidiano efectivo y eficaz (p.327)

Villegas (2016) al comparar los conceptos de práctica y praxis encuentra las siguientes diferencias: “las prácticas son una acción y ejecución de una actividad en la que el individuo actúa de acuerdo a las necesidades presentes, mientras que la praxis es el actuar responsable, reflexivo, crítico y consciente de las acciones” (p.354). Seguidamente acota: “en la praxis la dimensión del ser para el ser humano está presente porque se actúa pensando no solo en sí mismo, también se considera al otro y las consecuencias de ese accionar sobre el entorno y los demás” (p.354).

Cuando se comparan los conceptos de práctica y praxis en el contexto de la investigación, el horizonte es el siguiente:

Las prácticas de investigación sin praxis son un simple hacer que consiste en la elaboración de un trabajo irreflexivo, con un fin específico (ascender, obtener un título, aplicar en programas de reconocimiento científico) que no contribuye a la creación de saberes y al desarrollo de las potencialidades del ser investigador que busca legitimar el conocimiento y en la obtención de reconocimientos por una labor descontextualizada de la realidad en la que está inmerso (Villegas, 2016, p.355).

Ante el escenario de unas prácticas investigativas realizadas mecánica y burocráticamente, Echeverría (1995, citado por Villegas, 2016) sugiere el desarrollo de una praxis investigativa mediante el énfasis en las dimensiones axiológicas y reflexivas implicadas en la actividad investigativa y sus consecuencias prácticas sobre los seres humanos, el medio ambiente y la sociedad.

La praxis investigativa implica que los docentes reflexionen sobre el qué, para qué, para quien, y por qué investiga, y al hacerlo vincula tanto su hacer investigativo con su práctica pedagógica y con sus respuestas a las demandas de la sociedad. En efecto, al reflexionar sobre su práctica (praxis), el profesor investigador, desde su ser, expande su conciencia sobre los procesos y consecuencias de su hacer (Villegas, 2016), al tiempo que facilita el “desarrollo de un proceso investigativo serio, responsable, reflexivo y dinámico” (Echeverría, 1995, p.3, citado por Villegas, 2016, p.356).

Al referirse a la investigación que se desarrolla en las universidades venezolanas, Villegas (2016) señala: “...en las prácticas de investigación de los profesores universitarios, se evidencia una actividad desvinculada de las áreas de demanda social, al investigar se busca obtener reconocimiento científico, obviando así el para qué, por qué y para quién se investiga” (p.347). Ante ese diagnóstico se plantea “...la necesidad de contar con investigadores con plena conciencia de para qué y para quién investiga, sabiendo que al hacerlo logrará transformarse y

transformar la realidad en la que está inmerso, dando las respuestas que la sociedad requiere, convirtiendo las prácticas de investigación en praxis” (p.347). En este sentido, “cuando se investiga estando consciente de para qué y para quién se realiza, entonces las prácticas de la investigación se traducen en una praxis reflexiva y crítica” (p.351).

Avanzar en una praxis reflexiva y crítica de la investigación, conectada con la calidad educativa y las demandas de la sociedad, supone repensar las prácticas y políticas investigativas, de modo que tributen al desarrollo profesional investigativo de un profesor o una profesora con el siguiente perfil: “que comprenda la realidad educativa, que problematice, que tome decisiones, con un desarrollo pleno de las dimensiones del ser y el hacer para la investigación, porque solo mediante la investigación logrará la transformación de su realidad educativa” (Villegas, 2016, p.351). Se requiere, por tanto, un profesor (a) investigador (a) que asuma el protagonismo de su acción y sea capaz de traducir las prácticas investigativas en una praxis concebida como “reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1972, citado por Villegas, 2016, p.351). Es decir, la praxis investigativa “...consiste en la reflexión que hace el investigador acerca de su quehacer” (Villegas, 2016, p.352).

Ahora bien, una vez definidos y problematizados los conceptos de práctica y praxis investigativa, a continuación, se intenta precisar las categorías prácticas de gestión de la investigación educativa. En este sentido, Becerra (2007) define la gestión en los siguientes términos: “Diligencias conducentes a la obtención de logros, propuestos o establecidos en un programa de trabajo, personal o colectivo, que comprende: metas, planificación, programación, administración, funcionamiento productivo, planes de acción y de actuación” (p.219). Ese mismo autor define ampliamente lo que entiende por gerenciar la investigación:

Significa, más que meramente administrarla, conducirla proyectivamente, emprendiendo actuaciones que generen valor agregado, así como crear mejores condiciones para que las cosas adquieran un carácter investigativo-productivo, implementar nuevas formas de organización y desarrollo de ellas, incorporar la mayoría de los miembros en investigaciones y su empleo regular en las actividades de trabajo, significa también establecer nuevas direcciones de búsqueda y explotación cognoscitiva, impulsar la creación de nuevas líneas de investigación, buscar sacarle el mejor provecho cognoscitivo, comercial y de servicio a los resultados de las investigaciones en curso, mejorar y desarrollar la infraestructura de difusión y comunicación de las investigaciones, desarrollar una política de convenios con organismos externos para el financiamiento de las investigaciones, impulsar la participación de la organización en programas de investigación nacionales e internacionales (p.219)

En este orden de ideas, al fusionar e interpretar los conceptos de gestión, gerencia de la investigación y práctica y praxis investigativa, se puede asumir que las prácticas de gestión de la investigación educativa son las acciones, actuaciones y realizaciones de los actores socioeducativos - de manera individual, colectiva o institucional - que se expresan en el desarrollo de concepciones, políticas, programas, planes, estrategias, financiamientos y organización de la actividad investigativa, a los fines de elevar el desempeño, eficacia e impacto emancipador y transformador de los procesos de producción, difusión, divulgación y apropiación social de resultados de investigación educativa, tanto en los modos de ser, actuar y relacionarse de los mismos actores socioeducativos como en las estructuras, procesos y métodos educacionales.

2.2.2. Las prácticas de gestión de la investigación educativa desde la gestión del conocimiento

Se inicia esta reflexión con la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo se pueden entender las prácticas de gestión de la investigación educativa universitaria en el contexto de la de la gestión del conocimiento?

Nonaka et al. (1999, en Farfán y Garzón, 2006) definen la gestión del conocimiento en los siguientes términos:

...es un sistema facilitador de la búsqueda, codificación, sistematización y difusión de las experiencias individuales y colectivas del talento humano de la organización, para convertirlas en conocimiento globalizado, de común entendimiento y útil en la realización de todas las actividades de la misma, en la medida que permita generar ventajas sustentables y competitivas en un entorno dinámico. (p.8)

Se refieren, entonces, a un sistema en tanto que todos sus componentes se encuentran interrelacionados e interactúan entre sí. El proceso del sistema consiste en convertir los conocimientos individuales y colectivos que posee el talento humano de la organización (conocimiento tácito) en conocimientos codificados y comunicables dentro y fuera de la organización (conocimiento explícito), tanto en el presente como a las futuras generaciones. La finalidad del sistema de gestión del conocimiento es generar ventajas competitivas, sustentables y sostenibles para la organización en contextos económicos signados por condiciones cambiantes, turbulentas e inciertas.

Interpretando la investigación educativa universitaria a la luz de la noción de gestión del conocimiento expuesta por Nonaka et al. (1999 en Farfán y Garzón, 2006), se puede deducir que se trata de un sistema que facilita la generación de nuevos conocimientos educativos en el marco de las culturas científicas, tecnológicas y humanistas. Que genera resultados de investigación que son codificados y sistematizados para su difusión, divulgación, transferencia y apropiación social. La finalidad del sistema es que los conocimientos puedan servir como fundamento de la transformación y los procesos de mejoramiento continuo de la educación universitaria, mediante su apropiación social, es decir, a través de su internalización en los patrones de comportamiento de los actores académicos.

En este orden reflexivo emerge la siguiente pregunta: ¿Cómo se traducen las fases de la gestión del conocimiento en los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa universitaria? Sobre el particular, Nonaka et al.

(1999 citado por Farfán y Garzón, 2006) conciben las fases de la gestión del conocimiento en los siguientes términos:

...una secuencia ascendente de los datos (hechos objetivos de acontecimientos) generando información (mensaje: emisor/receptor) que requiere de la clasificación y codificación para convertirse en conocimiento que por medio de la internalización promueve la creación de espacios propicios para la aplicación de ese conocimiento, llevándolo a la acción y generando nuevamente datos e información para la creación de nuevos conocimientos (p.8)

En este sentido, la investigación educativa universitaria, dependiendo del nivel de profundización que alcance, puede generar datos, información o conocimientos, entendidos, respectivamente, como porciones de información aislada, datos agrupados a los cuales se les asigna algún significado e información que permite explicar y comprender fenómenos educativos, al tiempo que orienta la experiencias y expectativas de los actores educativos con respecto a los mismos

Datos, información y conocimientos, como productos de procesos investigativos, son aplicados o puestos en acción en la medida en que son apropiados o internalizados socialmente por profesores, profesoras, estudiantes, autoridades e instituciones académicas, permitiéndoles alcanzar mayores y mejores prácticas, competencias y desempeños académicos, lo cual se traduce en mayor prestigio, competitividad y legitimidad en sus contextos educativos. Prácticas o actuaciones académicas que, luego de ser investigadas o sistematizadas, generan nuevos datos, información y conocimientos, que, a su vez, generan nuevos ciclos de gestión del conocimiento.

En la perspectiva de Nonaka y Takeuchi (1999) es conveniente destacar que, en sí mismo, para que el conocimiento sea conocimiento supone que haya sido apropiado individual y socialmente:

Cuando se trata de conocimiento, a diferencia de la información, se trata de creencias y de compromisos. El conocimiento es una función de una postura, perspectiva o intención particular. 2. El conocimiento, a diferencia de la información, es acción. Siempre es conocimiento "hasta cierto punto". 3. El conocimiento, como la información, trata de significado, depende de contextos específicos y es relacional (Nonaka y Takeuchi, 1999, p.63)

De igual manera, la nueva teoría implica una diferencia de concepción del conocimiento con respecto a la epistemología occidental tradicional:

...mientras la epistemología occidental tradicional se ha centrado en la verdad como el atributo esencial del conocimiento, nosotros nos centramos en la naturaleza del conocimiento como una creencia justificada (...) La epistemología tradicional pone énfasis en la naturaleza abstracta, estática y no humana del conocimiento, expresada típicamente en las proposiciones y la lógica formal, pero nosotros consideramos que el conocimiento es un proceso humano dinámico de justificación de la creencia personal en busca de la verdad (Nonaka y Takeuchi, 1999, p.63)

En la epistemología tradicional, los seres humanos, en tanto sujetos de percepción, producen conocimiento mediante el análisis de objetos externos a ellos. Como alternativa a esa objetividad, la nueva epistemología asume la creación de conocimiento mediante el involucramiento, compromiso e inherencia de los seres humanos con los objetos, proceso en el cual se implican la mente, cuerpo, razón y emoción para concebir tácitamente el patrón de un todo integrador de particularidades con significado (Polanyi, 1966, citado por Nonaka y Takeuchi, 1999)

El modelo de creación del conocimiento propuesto por Nonaka y Takeuchi (1999), por tanto, constituye un encuentro entre la epistemología occidental, que hace énfasis en el conocimiento explícito, y la epistemología japonesa, que coloca el acento en el conocimiento tácito. De allí que se fundamente “en el supuesto crítico de que el conocimiento humano se crea y expande a través de la interacción social de conocimiento tácito y conocimiento explícito” (p.68), interacción que los autores

denominan conversión de conocimiento, proceso social, no individual, que se genera entre individuos y produce la expansión del conocimiento en cantidad y calidad.

Las distinciones entre conocimiento tácito y conocimiento explícito son resumidas en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.

Cuadro comparativo de los conocimientos tácito y explícito

Conocimiento tácito (Subjetivo)	Conocimiento explícito (Objetivo)
Tácito	Explícito
“Conocimiento de la experiencia. Cuerpo”	“Conocimiento racional. Mente”
“Físico y subjetivo”	“Metafísico y objetivo”
Conocimiento simultáneo, creado “aquí y ahora” en un contexto específico-práctico. Asociado, según Bateson (1973) a la cualidad análoga	Conocimiento secuencial, “Allá entonces”, orientado hacia una teoría libre de contexto. Creado secuencialmente, según Bateson (1973), a partir de la actividad digital.
Compartido entre individuos mediante un proceso análogo que exige un procesamiento simultáneo de la complejidad de los temas que se comparten	Conocimiento codificado que se comparte usando el lenguaje formal y sistemático
“Conocimiento análogo. Práctica”	“Conocimiento digital. Teoría”

Fuente: Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 67.

El conocimiento creado mediante la interacción conocimiento tácito y conocimiento explícito, según Nonaka y Takeuchi (1999), se produce bajo cuatro formas de conversión o transformación del conocimiento: “1. de tácito a tácito, que llamamos socialización; 2. de tácito a explícito, o exteriorización; 3. de explícito a explícito, o combinación, y 4. de explícito a tácito, o interiorización” (p. 69).

El proceso de creación del conocimiento organizacional se puede resumir en los siguientes términos:

Primero, la socialización se inicia generalmente con la creación de un campo de interacción. Este campo permite que los miembros de equipo compartan sus experiencias y modelos mentales. Segundo, la exteriorización empieza a partir de un diálogo o reflexión colectiva significativos, en los que el uso de una metáfora o una analogía apropiadas ayudan a los miembros a enunciar el conocimiento tácito oculto, que de otra manera resulta difícil de comunicar. Tercero, la combinación da comienzo con la distribución por redes del conocimiento recién creado y el conocimiento existente de otras secciones de la organización, cristalizándolos así en un nuevo producto, servicio o sistema administrativo. Y cuarto, la interiorización se origina en aprender haciendo (Nonaka y Takeuchi, 1999, p.81)

En cada proceso de conversión o transformación del conocimiento se generan los siguientes tipos de conocimiento:

La socialización produce lo que puede llamarse conocimiento armonizado, como modelos mentales y habilidades técnicas compartidos (...) La exteriorización genera conocimiento conceptual. (...) La combinación origina conocimiento sistémico, como un prototipo y las nuevas tecnologías de componentes (...) La interiorización crea conocimiento operacional (Nonaka y Takeuchi, 1999, p.81)

El proceso de creación del conocimiento expuesto por Nonaka y Takeuchi (1999) se puede extrapolar al campo de la apropiación social de la investigación educativa en los siguientes términos:

- Socialización: compartir los conocimientos de los actores sociales en los espacios académicos, tales como aulas de clase, procesos de formación docente, actividades de extensión, entre otros. Mediante este proceso, los actores educativos generan modelos mentales y habilidades didácticas, pedagógicas y de gestión.
- Exteriorización: la investigación educativa y la sistematización de las prácticas docentes cumplen la función de aprehender el conocimiento tácito desplegado en las prácticas educativas de los actores académicos, con el objetivo de codificarlo y recrearlo mediante esquemas conceptuales, teorías y

modelos, y a los fines de establecerlo como parte de la cultura académica de la universidad.

- Combinación: los conocimientos generados en la exteriorización son dialogados y triangulados, mediante la investigación educativa, a los fines de potenciar la producción de conocimiento educativo explícito. En esta fase se producen modelos educativos más o menos integrales para gestionar los procesos educativos
- Interiorización: mediante una diversidad de estrategias y medios de difusión y divulgación de los resultados de investigación educativa, se logra que los mismos sean interiorizados, compartidos y aplicados por los actores universitarios en sus prácticas o actuaciones académicas, proceso en el cual se genera un nuevo conocimiento que permite a los actores académico desenvolverse en la dinámica cotidiana de las actividades educacionales.

Desde otra perspectiva teórica de la gestión del conocimiento, se sugiere asumir las prácticas de gestión de la investigación y sus incidencias en la apropiación social de la investigación educativa como un sistema integrado gestión del conocimiento. Se entiende, en este sentido, que la gestión es uno de los factores clave que permiten dinamizar los procesos cotidianos de la investigación para garantizar el uso de sus resultados (Sañudo, 2006), su pertinencia y su legitimación en los contextos sociales donde se desarrolla. Se trata de una visión sistémica que permite gestionar la interacción de los procesos de producción, difusión, transferencia y apropiación social de la investigación educativa en general y de sus resultados en particular.

Para el sector universitario, cuando se analiza la investigación educativa en el contexto de los sistemas educativos se está en presencia de una perspectiva en la cual la socialización de los conocimientos y el diálogo de saberes ameritan que la universidad sea asumida bajo la filosofía de la gestión del conocimiento, que se rompa con la investigación individual aislada. Asimismo, el estudio de la difusión del

conocimiento científico, humanístico, tecnológico o artístico considera la participación de todos los agentes internos y externos a la universidad, puesto que la producción de conocimientos es una tarea que rebasa lo científico, a los científicos y a las organizaciones científicas e implica también organizaciones cuya naturaleza no es directamente científica (Rincón y Briceño, 2008).

En este orden de ideas, el principio integral de gerencia del conocimiento indica que las actividades de adquisición, sistematización, organización, aplicación, transferencia, divulgación y socialización de los conocimientos conforman un proceso integral, que requiere de una cultura organizativa que se fundamente en el conocimiento y en la cooperación entre investigadores, investigadoras y diversos agentes externos (Rincón y Briceño, 2008).

De esta manera, se visualiza un «sistema que aprende» como espacio donde se produce la creación, transferencia e integración de los saberes en la práctica educativa, soportado en la innovación, el trabajo en equipo y la renovación como actitudes motoras. Allí, los y las docentes se conciben como profesionales que innovan y producen conocimientos desde la acción y la reflexión, que son, a su vez, transferidos a los investigadores, investigadoras y los responsables de la política educativa. Se busca configurar a las instituciones educativas del futuro mediante la constitución de redes de gestión del saber que faciliten y otorguen fluidez a las relaciones entre los mismos docentes y entre éstos y los investigadores e investigadoras y quienes dirigen las políticas educativas, y al mismo tiempo permitan la construcción de los saberes propios que requiere la enseñanza a través del dialogo con la realidad educativa y social y el trabajo mancomunados de los docentes (Muñoz-Repiso, 2010).

Configurar la apropiación social de la investigación educativa como un sistema de gestión del conocimiento sugiere profundizar la reflexión sobre los aspectos operativos de la influencia o impacto de la investigación educativa sobre las

políticas educativas y las prácticas docentes. De allí emergen las siguientes interrogantes ¿Cómo hacer para que los procesos de realización, los hallazgos, los resultados y la difusión de la investigación educativa pasen a formar parte de la toma de decisiones de política educativa y de la práctica cotidiana de los educadores en salones de clase? ¿Qué canales, tales como el acceso a la información, las protestas de la sociedad civil, asesorías especializadas y producción masiva de conocimientos educativos, son necesarios para que la investigación educativa se convierta en una herramienta de diseño, ejecución, control y evaluación de políticas públicas y de las prácticas pedagógicas dentro de las clases y las escuelas? ¿Qué mecanismos o circuitos pueden resultar más efectivos y convenientes para consolidar un dialogo fructífero entre la investigación, las políticas y las prácticas educativas de enseñanza aprendizaje? (Zorrilla, 2010).

En este sentido y como respuestas a las preguntas formuladas por Zorrilla (2010), según García Guadilla (2001), la organización de la investigación educativa universitaria en clave de gestión del conocimiento se manifiesta en acciones estratégicas tales como:

- Generar las condiciones para facilitar procesos de aprendizaje colectivo y producción de conocimientos con elevados niveles argumentativos tal como corresponde a las comunidades académicas. Dentro de esas condiciones se pueden mencionar las siguientes: la construcción de redes informáticas e interactivas y la reflexión permanente sobre procesos y resultados.
- La existencia de dispositivos de sistematización y acumulación de sus propias experiencias y aprendizajes.
- Colocación del énfasis no en acumular información sino en “sistematizarla y procesarla de acuerdo a órdenes, jerarquías, clasificaciones y categorizaciones diversas”, lo cual implica que la universidad debe asumir la responsabilidad de procurar el desarrollo de habilidades y funciones cognitivas superiores a

los fines de enfrentar el desafío de una sociedad saturada de información (p.13).

En definitiva, la gestión del conocimiento universitario que es funcional a la apropiación social de resultados de investigación educativa atiende a principios de relaciones no lineales entre las dimensiones de producción, difusión, divulgación, uso, transferencia y apropiación social de conocimientos. En otras palabras, esas dimensiones, en su proceso de gestión, deben concebirse de modo sistémico e interactivo en tanto que las mismas se influyen recíprocamente. De igual manera, los conocimientos no pueden concebirse como objetos estáticos e instrumentales en tanto que su transferencia y apropiación se encuentra mediada por los intereses, motivaciones, reflexividad y relaciones de poder entre los actores socioacadémicos participantes. Finalmente, los miembros de la comunidad académica deben formarse para asumir las funciones inherentes a una dinámica institucional basada en la gestión del conocimiento, que implica, entre otras capacidades, el desarrollo de habilidades y funciones cognitivas superiores

Una variante de la gestión del conocimiento directamente asociada a la apropiación social de la investigación universitaria es la Movilización del Conocimiento;

El concepto de Movilización del Conocimiento (KM en sus siglas en inglés), término que fue acuñado por el Consejo del Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC) para referirse a los esfuerzos para superar la distancia entre la producción de conocimientos y sus repercusiones prácticas (Levin, 2011)...Con el argumento de que los sistemas educativos están buscando nuevas formas de compartir los conocimientos, el KM incluye esfuerzos intencionales para incrementar el uso de evidencias que estén basadas en datos recogidos a través de procesos empíricos (Cooper et al., 2009). (Perines, 2016, p.231).

El concepto de Movilización del conocimiento (KM), por tanto, consiste en todo esfuerzo por promover el uso de resultados de investigación educativa en los modos de concebir y hacer la educación universitaria. Concepto que se asocia directamente con la noción de introducción de resultados de investigación y con la existencia de los organismos de mediación entre la investigación y la práctica educativa. Asimismo, el KM lo podemos asumir como fundamento de la condición deliberada que hemos atribuido al proceso de apropiación social de resultados científico educativos en contraposición a cierta tesis que lo concibe como un proceso que viene por añadidura al proceso de la comunicación científica.

2.2.3. Prácticas de gestión de las funciones sustantivas de la universidad

El desarrollo de prácticas de gestión investigativa en el contexto universitario se encuentra indisolublemente ligado a la gestión de las funciones sustantivas de la universidad. Desde cierta perspectiva lineal, los resultados de investigación se difunden y apropian socialmente mediante las actividades de docencia y extensión. Interactivamente, se asume que esas funciones, en sus relaciones, ejercen influencias recíprocas entre sí. En consecuencia, el modo como se gestionen cada una de esas funciones, así como las relaciones entre las mismas, resultan determinantes cuando se apuesta a una gestión de la investigación educativa enfocada en la apropiación social del conocimiento, la cual se genera con el deliberado objetivo de fundamentar y orientar la educación universitaria a partir de evidencias científicas educativas.

En la mayoría de las universidades de los países desarrollados, y en Estados Unidos en particular, el ser académico y las posiciones académicas se logran fundamentalmente a partir de la investigación y las publicaciones, al tiempo que se subestiman, y se ubican en menor jerarquía, las actividades de enseñanza y servicio o extensión universitaria. Significa que existe una valoración desigual de las funciones sustantivas de la universidad, cuyas relaciones se conciben bajo un modo lineal del

desarrollo del conocimiento, en el cual éste se genera investigando y se transmite y aplica mediante la docencia y el servicio. Esta situación actúa en perjuicio de quienes ingresan a la carrera académica por su vocación docente y de servicio, cuyos esfuerzos no son valorados de manera justa atendiendo a sus particulares perfiles (Boyer, 1997).

Como alternativa, se apuesta por una visión más amplia, dinámica y menos lineal del trabajo académico, que supere la dicotomía investigación vs enseñanza, en el que la teoría genera la práctica y viceversa, y en la cual las funciones de investigación, servicio y enseñanza son concebidas y relacionadas de manera menos jerarquizada y con mayor amplitud y flexibilidad, de manera que se reflejen fielmente la diversidad de actividades que cumple el profesorado universitario. Se impulsa la apertura a un modo creativo y no lineal de concebir y asumir el ser académico mediante cuatro grandes funciones: “el trabajo académico de descubrimiento, el trabajo académico de integración, el trabajo académico de aplicación, y el trabajo académico de enseñanza” (Boyer, 1997, p. 36).

El trabajo académico de descubrimiento, según Boyer (1997), se corresponde con el tipo ideal de académico consagrado a la investigación, guiado por los principios tales como “el compromiso con el conocimiento por sí mismo, la libertad de investigación y el seguimiento disciplinado de una indagación sin importar donde pueda conducir” (p.36), que otorgan sentido, direccionalidad y significatividad al esfuerzo de producir y hacer que progrese el conocimiento en el seno de las instituciones universitarias.

Por su parte, el trabajo académico de integración consiste en la actividad de asignar significados reveladores a hechos y datos aislados, establecer relaciones entre disciplinas, contextualizar las especialidades y generar procesos educativos dirigidos a públicos no especializados. Dada la reconfiguración actual de las fronteras del

conocimiento en sus versiones inter, pluri y transdisciplinaria, el trabajo de integración tiende a cobrar cada vez mayor relevancia (Boyer, 1997).

EL trabajo académico de integración sirve a los fines de la apropiación social si es enfocado en generar representaciones cada vez más complejas y pertinentes de los problemas relevantes de la educación universitaria, que se manifiesten en conocimientos también complejos y con mayor potencial para generar soluciones sostenibles y sustentables a esos problemas. También contribuye a esos mismos fines cuando cumple labores de transposición didáctica para aumentar las posibilidades de comprensión de ciertos resultados de investigación por los y las estudiantes, profesores, profesoras y autoridades universitarias, a los fines de su puesta en práctica para orientar acciones educativas.

A los trabajos académicos de descubrimiento e integración, le sigue el trabajo académico de aplicación, el cual busca responder a las siguientes interrogantes: “¿Cómo puede aplicarse responsablemente el conocimiento en la solución de problemas sustantivos? ¿Cómo serle útil a los individuos y a las instituciones? Y, además, ¿Pueden los problemas sociales por si mismos definir la agenda de la investigación académica?” (p.42). El trabajo académico de aplicación no se produce solo bajo la forma lineal de descubrir y aplicar el conocimiento. Su proceso es dinámico e incluye la posibilidad de generar nuevas comprensiones intelectuales a partir de los actos mismos de aplicación del conocimiento, mediante una interacción creativa, renovadora y recíproca entre la teoría y la práctica. Se trata, por tanto, de una visión del servicio académico en la que se aplica y al mismo tiempo se genera conocimiento (Boyer, 1997).

El trabajo de aplicación, concebido de esa manera constituye una práctica de gestión favorable a la apropiación social del conocimiento educativo, que asume la aplicación del conocimiento como un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica, en el cual se genera, aplica, apropia y recrea socialmente el conocimiento educativo

en un movimiento permanente en espiral. Este trabajo académico supone, además, preguntarse por la aplicabilidad de los resultados de investigación y accionar para que los mismos se validen en la praxis educativa, proceso aplicativo que, a su vez, es sistematizado e investigado generando nuevos conocimientos que suponen el inicio de un nuevo ciclo en espiral.

Además de los trabajos de descubrimiento, integración y aplicación, existe el trabajo académico de enseñanza, cuya importancia radica en que hace sustantivo el trabajo del profesor mediante la comprensión de los demás. Contraria a la consideración rutinaria y accesorio, que cualquiera puede hacer, atribuida a la enseñanza, cuando se contextualiza en el mundo académico la misma se convierte en un proceso que educa y motiva a los futuros académicos, que apuesta por una enseñanza de calidad en la que los profesores también aprenden, en la que éstos no sólo transmiten conocimientos, sino que los transforman y los amplían. Significa que la preparación y la dinámica misma de la clase, la interacción e intercambio de conocimientos entre profesores y estudiantes, debe promover nuevos y creativos horizontes para los profesores (Boyer, 1997).

De esta manera, la docencia no solo es un espacio en el cual se transmiten los conocimientos generados en la investigación, tal como lo consagra la visión lineal, sino que ella en sí misma se concibe y constituye como un espacio en el cual se crea, apropia, recrea y amplía socialmente el conocimiento, donde los profesores enseñan, aprenden y producen conocimientos a través de la interacción con sus alumnos y mediante la preparación misma de la actividad docente.

Finalmente, la cuarta dimensión universal del trabajo académico es la evaluación rigurosa, cuidadosa y efectiva del trabajo del profesorado en las cuatro dimensiones de descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza, tomando la excelencia como referente y sin caer en la tentación de optar irreflexivamente por aquello que resulte más fácil de medir (Boyer, 1997). El proceso de evaluación en sí

mismo constituye un proceso de investigación que tiene consecuencias prácticas sobre en el desarrollo de las funciones sustantivas mediante un proceso que implica la producción, transferencia, uso y apropiación social del conocimiento generado por la investigación evaluativa.

En síntesis, las prácticas de gestión de las relaciones entre las funciones sustantivas de la universidad, para que contribuyan a la apropiación social de los conocimientos como base de la educación, debe asumirse de modo horizontal, no jerarquizado y dialógico, al tiempo que se reconozcan adecuadamente los talentos existentes en cuando a los trabajos académicos de descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza, y que en cada una de las funciones sustantivas se desarrollan todas las demás funciones, en un proceso dialéctico donde la teoría genera la práctica y la práctica genera la teoría.

2.2.4. Nuevos modos de producción del conocimiento: nuevas prácticas de gestión investigativa

La emergencia de nuevos modos de producción del conocimiento se expresa en nuevas prácticas de la gestión de la investigación. En efecto, una de las tendencias de finales del siglo XX y principios del siglo XXI es la creciente producción de conocimiento en los contextos donde éste será aplicado, situación que ha generado modificaciones estructurales en las relaciones entre las instancias académicas y no académicas. Se trata de la emergencia de un nuevo modo de producción del conocimiento, vale decir, un nuevo modo de hacer ciencia.

A juicio de De Sousa Santos (2008) la producción del conocimiento universitario, a lo largo del Siglo XX, se caracterizó por su condición disciplinar, jerárquica y rígida, cuya autonomía con respecto a la sociedad generó procesos científicos relativamente descontextualizados de las necesidades del mundo de vida

social y, al mismo tiempo, propició en los investigadores cierta actitud irresponsable con respecto a la aplicación de los conocimientos generados.

De Sousa Santos (2008), más adelante señala que, como alternativa a ese conocimiento universitario disciplinar y autónomo, emerge el conocimiento pluridisciplinar, el cual se caracteriza por ser contextual en la medida en que se organiza con base en las posibles aplicaciones de las que puede ser objeto y los problemas a resolver son determinados por acuerdos entre investigadores y usuarios, que obliga al diálogo transdisciplinario entre diversos tipos de conocimiento y su organización es contingente y flexible.

Con características muy similares a la propuesta del conocimiento pluriuniversitario, se presenta la teoría del modo 2 de producción del conocimiento en la versión Gibbons y otros (1991). Es una teoría generada esencialmente en el ámbito industrial y empresarial. Sostiene y alienta que la producción del conocimiento se organice en torno a su contexto de aplicación, posee una estructura flexible y necesariamente apuesta por el diálogo inter, pluri y transdisciplinario, y por el diálogo entre los saberes científicos y los saberes empíricos.

La teoría del modo 2 de producción del conocimiento propuesta por Gibbons y otros (1991), plantea un enfoque transdisciplinario en el cual las normas de construcción, uso, difusión y validación de los conocimientos se generan a partir de la emergencia de problemas de investigación ligados a situaciones reales, mediante una estrategia de colaboración entre la comunidad científica y los usuarios del conocimiento.

Asimismo, el modo 2 de producción del conocimiento implica la predisposición a establecer diálogos transdisciplinarios entre los diversos estamentos de las universidades y presenta varias características distintivas. La primera es que la generación y solución de los problemas se produce en los contextos de aplicación y no implica la separación entre el desarrollo de las soluciones y su respectiva

aplicación. En segundo lugar, estas soluciones contienen elementos empíricos y teóricos, que no siempre implican el avance en el conocimiento de una disciplina en particular. En tercer lugar, en cuanto a la comunicación de los resultados de la investigación, se concibe que la difusión está ligada al proceso de producción del conocimiento e implica la participación de los diversos agentes involucrados en el problema que se aspira resolver. Finalmente, el problema tiene una condición dinámica, cambiante, móvil e inestable, donde cada solución sirve de base a las nuevas respuestas que se dan frente a las variaciones de los problemas (Gibbons y otros, 1991).

En este sentido, García Guadilla (2001), interpretando a Gibbons (1994), identifica y resume las siguientes características de ese nuevo modo de producción del conocimiento:

-el conocimiento se produce en contextos de aplicación en los que está siendo empleado, con alta sensibilidad a las demandas; -el conocimiento es habitualmente de carácter transdisciplinario; -el conocimiento se encuentra regido por el problema más que por la disciplina; el conocimiento es producido o usado dentro de un cuadro de diversidad institucional; - el conocimiento asume en estas condiciones, además, una mayor responsabilidad social (rendición de cuentas); dentro de un control de calidad más diversificado; esto es, a la evaluación colegiada de los pares se suman criterios de aceptabilidad social, éticos, y de mercado. (p.15).

No obstante, según Ribeiro (2006) es una visión equivocada recomendar que las universidades de países subdesarrollados se dediquen a la investigación aplicada y dejen las ciencias puras (ciencia fundamental) en manos de las universidades de los países desarrollados. Son varios los argumentos que se pueden esgrimir para sustentar esa afirmación: primero, la ciencia fundamental es la base de todas las actividades técnicas; segundo, el dominio de la ciencia fundamental es un requisito para que tanto la investigación aplicada como la enseñanza puedan alcanzar un mínimo de desarrollo; tercero, la formación de cuadros debidamente formados para el uso de la

ciencia moderna, que luego se dedican a la investigación tecnológica, sólo es posible cuando se ejerce la ciencia fundamental sin fines de aplicación inmediata (Ribeiro, 2006).

Ahora bien, haciendo un esfuerzo de contextualización de esas teorías del conocimiento pluriuniversitario y el modo 2 de producción del conocimiento en el objeto de la presente investigación, es decir, la apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario, se infiere que el contexto de aplicación del conocimiento es la misma universidad como institución académica, en el ejercicio de sus funciones sustantivas de investigación, docencia y extensión. Dentro de los actores socioacademicos que se mueven en el mundo de vida universitario se pueden mencionar los siguientes: profesores, profesoras, estudiantes, organizaciones gremiales, autoridades académicas, tutores (as) y evaluadores (as) de trabajos de grado, organizaciones editoriales y organizaciones de naturaleza académica. Según la perspectiva del modo 2 de producción del conocimiento, todos esos actores sociales son, al mismo tiempo, productores y usuarios del conocimiento generados por la investigación educativa.

En particular, los profesores y profesoras de la universidad pueden desempeñar diversos roles, tales como: profesores, investigadores educativos, autoridades universitarias, miembros de organizaciones o movimientos académicos, tutores (as) y evaluadores (as) de trabajos de grado, editores (as), entre otros. Actuando como investigadores educativos, pueden estudiar tanto su propia práctica docente como la de sus colegas, así como los procesos de gestión académica en los que se encuentran involucrados. Del mismo modo, si se desempeñan como profesores, profesoras e investigadores (as) en áreas diferentes a la educación pueden intervenir como informantes de su experiencia pedagógica y convertirse en usuarios del conocimiento generado por la investigación educativa. Como autoridades académicas pueden concebir e impulsar políticas de docencia, investigación y extensión a partir de resultados de investigación educativa.

Asimismo, en el marco del modo 2 o conocimiento pluriuniversitario, los problemas científicos que aborda la investigación educativa son determinados mediante el diálogo y consenso de los miembros de la comunidad académica que se encuentren involucrados en ámbitos educativos tales como los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo curricular, la formación docente, evaluación de trabajos de grado y ascenso, los recursos para el aprendizaje, la gestión académica y las actividades de investigación y vinculación social. En este orden de ideas, las personas involucradas son, al mismo tiempo, los usuarios del conocimiento que se pueda generar mediante la investigación educativa.

En síntesis, el modo 2 o conocimiento pluriuniversitario aplicado a la investigación educativa en el contexto universitario, se asume como un gran dialogo entre los integrantes del mundo académico a los fines de identificar problemas de la educación universitaria, referidos a procesos de enseñanza aprendizaje, currículo, formación docente, políticas académicas, entre otros, en torno a los cuales se activan procesos investigativos a los fines de generar las soluciones correspondientes en las que participan los mismos involucrados, quienes luego asumen la responsabilidad de aplicar y evaluar esas mismas soluciones. En consecuencia, la participación de los investigadores e involucrados en la identificación de problemas, el desarrollo de investigaciones y la aplicación y evaluación de soluciones, constituye una práctica de gestión investigativa que puede favorecer los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa.

2.2.5. La gestión de las relaciones entre prácticas, políticas e investigación educativa

Otra perspectiva teórica para el abordaje de las prácticas de gestión investigativa consiste en el estudio de las relaciones entre prácticas, políticas e

investigación educativa. Sobre el particular, Barnett (2000, en González, Guzmán y Montenegro, 2016) afirma lo siguiente:

Si bien hace algunas décadas, docencia e investigación se han visto como tareas un tanto incompatibles, hoy en día se hace necesario potenciar este vínculo como forma de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y prepararlos para vivir en un mundo supercomplejo (p.207)

Para explicar la dinámica de esas relaciones, tradicionalmente y por analogía con el sector industrial/empresarial, se apeló a un modelo que supone una relación lineal y mecanicista entre producción del conocimiento y los procesos de investigación, desarrollo, difusión y aplicación de dicho conocimiento (Zorrilla, 2010). Se trata del único modelo aplicado en la práctica para vincular la investigación y la educación, que tuvo un importante auge en las décadas 60 y 70, conocido por las siglas IDDA, que traducen “Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción” (Havelock, 1969, citado por Perines, 2016, p.69). Fue un periodo de considerable optimismo pedagógico en el que se pensó que, mediante el conocimiento, la inversión y la política era posible que la educación jugara un papel importante en la redistribución social de la riqueza (Farrell, 1999, citado por Perines, 2016).

En el campo del desarrollo curricular, según Stenhouse (2010), el modelo de investigación, desarrollo y difusión (modelo agrícola) se entendió como un modelo de objetivos con énfasis en el diseño tanto de materiales escolares como de manuales para los profesores. Entendido de esa manera (el modelo agrícola aplicado al currículo) se diferencia de un modelo de investigación propiamente dicho, en “...la creencia de que lo que está siendo comprobado son productos que incluyen soluciones, y no las hipótesis o las ideas que se hallan tras dichos productos. La principal preocupación es la de sacar el producto “adecuado” y luego comercializarlo” (p.287).

En el modelo IDDA, entonces, la investigación tributaría al cambio educativo mediante la generación de conocimientos para la producción de materiales pedagógicos elaborados por profesores universitarios y psicólogos y aplicados por los docentes en los contextos educacionales (Perines, 2016). Este modelo desde hace algunas décadas viene siendo cuestionado por las experiencias y desarrollos dados en casi todo el mundo en materia de investigación científica en general, y de investigación educativa en particular, aportando muchas evidencias que confirman la no existencia de una relación lineal entre esos procesos, vale decir, entre la producción y uso del conocimiento (Zorrilla, 2010).

El esquema lineal investigación-difusión-desarrollo-implantación, además de haber servido para interpretar las relaciones entre la investigación y la práctica educativa, al mismo tiempo ha despertado enormes polémicas, por un lado, sobre el sentido y el uso de la investigación educativa, y por el otro, sobre las debilidades científicas de los fundamentos de la enseñanza (Muñoz-Repiso, 2010). En efecto, el optimismo sobre las incidencias prácticas de la investigación educativa, durante las décadas de los años 60 y 70, se fundamentó en una concepción lineal y simple expresada en un modelo formulado para el ámbito industrial, el cual suponía que la producción inmediata de conocimientos, mediante procesos de mediación/difusión, se convertían en las pautas de orientación del comportamiento de educadores y políticos. Este enfoque erróneo produjo resultados escasos en términos de aportes de la investigación al mejoramiento educativo, lo que a la postre produjo una ola de pesimismo durante las décadas de los años 80 y 90 (Muñoz-Repiso, 2010).

El fracaso del modelo IDDA es confirmado por Morillo (2011, citado por Perines, 2016) quien alega lo siguiente: a razón de los recursos invertidos y las innovaciones anunciadas, los cambios en las escuelas resultaron escasos; uso de los mismos patrones de innovación para todos los casos sin tomar en cuenta el contexto social; rol pasivo de profesores, profesoras y autoridades académicas en calidad de aplicadores o implementadores de conocimientos, lo cual mermaba su compromiso;

énfasis en las innovaciones y no en las capacidades para innovar, lo que implicaba ignorar los procesos de aprendizaje, desaprendizaje y formación de nuevas competencias implicados en las innovaciones; generación de rupturas entre la investigación y la práctica docente, que se han proyectado hasta la actualidad.

Una expresión de ese esquema lineal es la propuesta de cadena de producción académica, formulada por Albornoz (2010), la cual consta de los siguientes cinco eslabones: consumo, producción, difusión, impacto y efecto. El primero hace referencia a los profesores y profesoras como consumidores de productos académicos y a las posibilidades que tienen para acceder a esos productos. Dependiendo de estas posibilidades estarán en mejores o peores condiciones de participar en el segundo eslabón: la producción de conocimientos propiamente dicha. El tercer eslabón se refiere a la difusión o comunicación de los conocimientos generados por la investigación mediante la docencia, la extensión y las publicaciones.

El cuarto eslabón de la cadena de producción académica, según Albornoz (2010), se denomina impacto y hace referencia a los cambios que se generan en la actividad académica, en la vida intelectual y en la sociedad en general a partir de las actividades de docencia, investigación y extensión. Finalmente, el quinto eslabón se denomina efecto y se refiere a cómo los hallazgos académicos de naturaleza científica, tecnológica y humanística son internalizados en la vida cotidiana de la sociedad. En este orden de ideas, es en las fases de difusión, impacto y efecto donde se encuentran las mayores dificultades, ello en razón de que sobre estas fases los profesores y profesoras tienen poco control.

Además del modelo IDDA, Murillo (2006,2011, citado por Perines, 2016) identifica cinco modelos que describen y explican la relación entre la investigación y la práctica educacional, a saber los siguientes: modelo de relación directa entre investigación y práctica, en el cual los profesores revisan las investigaciones y las aplican en el aula para generar procesos de innovación educativa, asumiendo que los

y las docentes son los principales usuarios de la investigación y las innovaciones se enfocan en ellos (Oakey, 2002, 2003, citado por Perines, 2016); modelo de la mediación de las revisiones investigativas: consiste en la revisión y organización del saber acumulado de la investigación educativa para facilitar el acceso rápido y didáctico del mismo a los usuarios (Atkinson, 2004; Biesta, 2007; Oancea, 2008; Slavin 2008, citados por Perines, 2016); modelo de mediación de la formación del profesorado: la formación inicial y permanente del profesorado funge de mediadora entre la investigación y la práctica, procurando que los formadores de formadores sean investigadores (Hammerley, 2007; Pring y Thomas, 2004, citados por Perines, 2016);

La ruta política es el otro modelo de relación entre investigación y práctica educativa sistematizado por Murillo (2006,2011, citado por Perines, 2016), la cual hace énfasis en la influencia que puede ejercer la investigación en la toma de decisiones políticas y consecuentemente en la práctica docente, aunque muchas veces los resultados de investigación son usados a conveniencia para justificar decisiones políticas previamente acordadas. Finalmente se identifica el modelo de la ruta larga que coloca a la sociedad en general como mediadora, el cual sostiene que la investigación, progresivamente, va creando un saber acumulado que se convierte en una cultura que es asimilada por políticos, autoridades educacionales, profesores y profesoras (Hammersley, 2002; Slavin, 2002, citados por Perines, 2016).

Los cinco modelos antes señalados, que parten de la investigación, además de no haber logrado que la investigación impacte en la práctica educativa, asumen que el investigador genera el conocimiento y el profesor lo aplica, y en el mejor de los casos las autoridades educacionales y los políticos asumen el rol de mediadores. De modo que en esos modelos coinciden en la linealidad de la relación y en el rol pasivo y aplicacionista de los actores educativos. (Moreles Vázquez, 2009; Murillo, 2011, citados por Perines, 2016).

Otros modelos descritos por Burkhardt y Schoenfeld (2003, citados por Perines, 2016) destacan otros aspectos que pueden potenciar las relaciones entre la investigación y la práctica educativa: demostración del funcionamiento en la práctica de las evidencias científicas, que generalmente se traduce en métodos educativos eficaces; trabajo colaborativo entre investigadores, investigadoras, docentes y políticos para definir agendas de investigación y los modos de llevarla a la práctica; comunidades de conocimiento conformadas por diferentes profesionales que comparten intereses comunes y se agrupan en redes para compartir conocimientos, experiencias y vivencias investigativas y comunicacionales educacionales.

Ante las limitaciones de los modelos lineales y mecanicistas, emergen los modelos no lineales. Estos, al explicar las repercusiones prácticas de la investigación educativa, coinciden en asumir que la misma no tiene la capacidad para resolver todos los problemas de la educación ni que sus repercusiones deban producirse de forma inmediata. Se trata de colocar las cosas en sus justos términos, donde las expectativas se expresan en términos moderados. Estos modelos también asumen la complejidad de las relaciones entre la producción y aplicación de los conocimientos y saberes. Dentro de estos modelos no lineales se pueden mencionar los siguientes tipos: modelo interactivo (OCDE, 2000, c.p. Muñoz-Repiso, 2010), modelo de ilustración moderada (Hammersley, 2002), modelo «epidemiológico» (Cros, 1999, citado por Muñoz-Repiso, 2010). Estos modelos se explican a continuación.

El modelo interactivo asume sistémicamente la interdependencia de los procesos de producción, mediación y utilización del conocimiento, donde existe una influencia recíproca entre todos estos procesos y los actores sociales que intervienen pueden adoptar los roles de productores, productoras, mediadores, mediadoras o prácticos según la situación o momento (OCDE, 2000, c.p. Muñoz-Repiso, 2010). Este modelo sostiene que es posible que el movimiento de la investigación educativa se realice paralela e interactivamente entre la producción, difusión, uso, transferencia y apropiación social del conocimiento. De modo que, por ejemplo, el proceso de

transferencia de un método de enseñanza puede ser al mismo tiempo un proceso de producción de conocimiento mediante el contraste, interacción o diálogo entre la teoría y la práctica.

El modelo de ilustración moderada se basa en tres principios: 1) la práctica docente no puede fundamentarse directamente en los resultados de investigación 2) La investigación educativa no puede concentrarse únicamente en la generación de resultados con utilidad inmediata y 3) Los procesos de relaciones de reciprocidad o realimentación entre la investigación y la práctica educativa son de carácter contingente, pues están mediados por los conocimientos, las experiencias y las expectativas de los investigadores, investigadoras, docentes y políticos (Hammersley, 2002).

De este modo, las relaciones entre la investigación educativa, la práctica docente y la política se pudieran dar, de forma contingente, de cuatro formas: indiferencia, cuando las prácticas y políticas educativas ignoran los resultados de la investigación educativa; contradicción, cuando los resultados de investigación contradicen los modos convencionales de las prácticas y políticas educativas, y, finalmente, de complementariedad, en la cual la investigación educativa dialoga con la práctica docente y las políticas educativas. El asunto, entonces, plantea la necesidad de crear las condiciones para asegurar una relación permanente de complementariedad.

Por su parte, el modelo epidemiológico sostiene que el conocimiento se expande por contagio y no de forma mecánica o vía imposición. El proceso radica en que existen unos pioneros que son “contagiados” por las corrientes innovadoras que sugiere la investigación y luego éstas se generalizan “por contagio” al resto de la comunidad educativa en ritmos y velocidades variables (Muñoz-Repiso, 2010). Un modo de difundir y divulgar los resultados de investigación de manera efectiva, entonces, puede consistir, preliminarmente, en hacerlo con las instituciones

universitarias y actores académicos que muestren mayor receptividad, de modo que éstos se conviertan, mediante su praxis y por contagio, en modelos a seguir por el resto de las instituciones y actores académicos.

Parecido al modelo de contagio, encontramos el modelo de interacción social, que se enfoca en la difusión de ideas, en el flujo de mensajes entre personas. Uno de sus soportes teóricos fundamentales es la teoría de los dos tiempos, según la cual la transmisión de las ideas al público se produce mediada por líderes de opinión. El modelo de investigación, desarrollo y difusión, así como el modelo de interacción social, encarnan en los denominados modelos “centro periferia”, en los cuales se parte de la existencia de un centro que posee un producto o mensaje que debe ser difundido a todo el sistema. Los mismos (los modelos centro-periferia) son criticados por la centralización de ideas y consecuentemente por la subestimación de las particularidades, variaciones y necesidades de las localidades (Stenhouse, 2010).

Como respuesta a las críticas de los modelos centro periferia, emerge el modelo de solución de problemas, que, tal como lo indica su nombre, tiene su punto de origen en los problemas o necesidades formulados por las instituciones escolares o los profesores, o, en su defecto, diagnosticados por algún “agente de cambio” a través de un estudio directo a la situación de esas mismas instituciones, profesores y profesoras. Se plantea, de esta manera, la posibilidad de que los problemas puedan ser resueltos por especialistas externos, pero, si se quiere asegurar efectividad, es necesaria una relación estrecha y cooperativa entre éstos (los especialistas externos), las instituciones educativas y los profesores (as) (Havelock, 1973, en Stenhouse, 2010)

Un cuestionamiento común que se puede hacer a los modelos centro periferia, interacción social y de solución de problemas, es que todos insisten en plantear soluciones como si fueran estáticas. En este sentido, como alternativa se apuesta por un modelo orientado a la investigación que, como mínimo, asume que las soluciones

van cambiando gradualmente en la medida en que se desarrollan y son evaluadas, de modo continuo, mediante los sistemas de aprendizaje propios de cada institución educativa. En este contexto innovador, la barrera que puede surgir consiste en las dificultades que pudieran tener los profesores para desarrollar capacidades de investigación, desarrollo y transferencia de aprendizajes a nuevos problemas. Del mismo modo, este modelo orientado a la investigación sugiere que el uso de expertos, más que para resolver problemas, sea para generar capacidades propias en las organizaciones educativas para la resolución de problemas (Stenhouse, 2010)

En este sentido, el papel de quienes se dedican profesionalmente a la investigación y desarrollo es colaborar con quienes ejercen y desean mejorar la práctica educativa, y, más aun, que el perfeccionamiento de ésta se convierta en una atractiva línea de acción para profesores, profesoras y directivos académicos, que trascienda la rutina del mantenimiento del sistema educativo. De esta manera, la barrera que pueda surgir se produce entre aquellos que ejercen el poder en el sistema educativo y son partidarios de la línea de mejoramiento educativo, y aquellos que tienen el poder que le confiere la investigación y desarrollo para apoyar a los primeros. Se deduce, entonces, que la utilización del conocimiento en educación se encuentra mediada por el poder (Stenhouse, 2010).

En este contexto, se sugiere que los proyectos de investigación y desarrollo del currículo y de la enseñanza reduzcan su protagonismo en el cambio, el cual recae en quienes tienen la responsabilidad de la toma de decisiones en la práctica educativa. El papel de esos proyectos es trazar líneas inteligentes, provisionarias y accesibles a las autoridades educativas, las instituciones educativas y los profesores (Stenhouse, 2010).

Las posibilidades de perfeccionamiento de la educación mediante el empleo de la investigación y desarrollo, en el largo plazo, depende, por una parte, de la generación de diferentes expectativas en el sistema educativo acerca de la

investigación y desarrollo, y, por el otro, de la concepción y diseño de nuevos estilos de proyectos que respondan a las mismas. Expectativas que surgirán cuando las instituciones educativas se asuman a sí mismas como instituciones de investigación y desarrollo. En este sentido, un proyecto es adecuado si ayuda a las instituciones educacionales a emprender investigación y desarrollo para desarrollar mejores estilos de enseñanza, al tiempo que las prepara para multiplicar (transferir) esos mismos aprendizajes a otras organizaciones educativas (Stenhouse, 2010)

La síntesis del modelo de innovación orientado a la investigación es resumida por Stenhouse (2010) en los siguientes términos:

La investigación relativa al currículo y a la enseñanza misma, que supone el detenido estudio de escuelas y aulas, es la base de un desarrollo razonable, el crecimiento de una tradición de investigación en las escuelas es su fundamento. Para avanzar hacia esa meta es necesario que colaboren profesionales de la investigación y maestros. La comunicación es menos efectiva que la comunidad para la utilización del conocimiento (p.291).

En este sentido, lo deseable no consiste en el perfeccionamiento de las tácticas para el progreso de la educación, sino en perfeccionar las capacidades de los profesores, profesoras y directivos para evaluar críticamente su práctica a la luz de sus conocimientos y viceversa, mediante el desarrollo de una tradición investigativa que apunte en esa dirección. Tradición investigadora que consiste en el establecimiento de “...rutinas para el cambio, el desarrollo y la experimentación, que sean en sí bien conocidas y que, por tanto, confieran seguridad” (Stenhouse, 2010, p.280).

Además de los modelos interactivos, de ilustración moderada, epidemiológico, solución de problemas y de innovación orientado a la investigación, Santibañez (2007) propone un modelo teórico de transmisión del conocimiento que tiene como punto de origen y se despliega a partir de la investigación educativa, el

cual define dos actores principales del proceso de transmisión del conocimiento: los políticos o tomadores de decisiones y los otros actores. Los primeros son aquellos que tienen autoridad y ocupan puestos de decisión en el sistema educativo y en diferentes ámbitos gubernamentales. En “los otros actores” se incluyen a: docentes, investigadores, investigadoras, académicos, académicas, organizaciones no gubernamentales que actúan en el sector educativo, asociaciones de profesionales, organismos internacionales de carácter financiero, educativo y cultural, fundaciones educativas privadas y medios de comunicación.

El modelo presentado por Santibáñez (2007) intenta responder a la siguiente pregunta ¿Mediante qué circunstancias, canales, actores y condiciones externas, la investigación educativa logra conectarse con sus audiencias? Santibáñez (2007) en su modelo propone los siguientes canales para que la investigación educativa se conecte con sus audiencias: 1) Las relaciones entre la investigación educacional y los procesos a través de los cuales se deciden las políticas en el ámbito educativo 2) Las relaciones entre los otros actores y la investigación educacional 3) La vinculación entre las acciones emprendidas por quienes toman las decisiones en materia de políticas educativas con otros actores y con la práctica docente 4) la producción del debate público sobre la educación, las políticas para mejorarla y el rol de la investigación educativa en todo ese proceso 5) La dinámica de las relaciones de influencia y retroalimentación.

En resumen, existen tres rasgos comunes en los modelos no lineales para explicar las relaciones entre la investigación, la práctica y las políticas educativas: reducción de las expectativas sobre la capacidad de la investigación educativa para producir modificaciones en la práctica; las fronteras entre productores y usuarios del conocimiento no están claramente definidas; y, por último, las relaciones entre éstos (productores, productoras, usuarios y usuarias) se dan en redes y no de forma lineal. En este contexto, el papel de la investigación educativa consiste en dar claridad conceptual y establecer relaciones, de manera indirecta y lenta, mediante la

acumulación de conocimientos sólidamente contrastados, y bajo ninguna circunstancia se busca producir recetas de uso inmediato o justificar decisiones previamente tomadas por quienes dirigen la política educativa (Muñoz-Repiso, 2010). De igual modo, esos modelos expresan relaciones entre actores, procesos y acciones socioeducativas para dar cuenta de las relaciones entre la investigación, la práctica y las políticas educativas, siempre en una dinámica de influencias recíprocas, indirectas y contingentes, alejadas de las formas lineales propias del mundo industrial.

Otro modelo para comprender las relaciones entre políticas, prácticas e investigación es, de modo genérico, el pensamiento complejo expuesto por Morín (2002), quien apela a la metáfora de la cabeza bien puesta de Montaigne: “vale más una cabeza bien puesta que una repleta” (p.21) de saberes apilados o acumulados. Por tanto “una cabeza bien puesta” supone que, más importante que la acumulación de saberes, es “una aptitud general para plantear y analizar problemas” y unos “principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido” (p.23). Asimismo, “una cabeza bien puesta es una cabeza que es apta para organizar los conocimientos y de este modo evitar una acumulación estéril” (p.26).

La aptitud general, o el desarrollo de las aptitudes generales de pensamiento, hacen referencia a un pensamiento humano que sea capaz de configurar y resolver problemas generales, que fortalezca, tanto la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver problemas como la inteligencia general, mediante la educación. El desarrollo de la inteligencia y la aptitud general del pensamiento facilitan mejor el desarrollo de competencias particulares y especializadas. La aptitud general es posible si existe el fervor educativo capaz de estimular la facultad de la curiosidad, el espíritu problematizador y la aptitud para interrogar, dudar y reflexionar, y direccionarlos hacia los problemas esenciales de la humanidad, de la ciencia y de los tiempos que transcurren (Morín, 2002).

Extrapolando el modelo de innovación educacional propuesto por Stenhouse (2010), y ampliado por Morín (2002), al contexto universitario, se trata de institucionalizar a lo interno de las universidades ciertas aptitudes de pensamiento y ciertas prácticas de gestión e investigación que promueven la solución de problemas y el mejoramiento continuo de las funciones sustantivas de investigación, extensión y docencia, en particular de la docencia, a partir de la reflexión, la problematización y la investigación permanente de las acciones y desempeños en el contexto de una relación dialógica entre la teoría y la práctica.

Como alternativas que permiten el desarrollo de los aspectos enfatizados por cada uno de los modelos expuestos, Muñoz-Repiso (2010) identifica un conjunto de estrategias de gestión del conocimiento que se pueden instrumentar para acercar la investigación educativa a la práctica docente y las políticas educativas, dentro de las cuales menciona las siguientes:

- Diseñar un modelo donde se establezcan las relaciones y mecanismos de comunicación entre la investigación educativa y la práctica, asumiendo la gestión del conocimiento como núcleo central y a partir de una reflexión sobre las fuentes y modos de producción del saber
- Impulsar la integración de los saberes disponibles de la investigación educativa con sentido acumulativo, a los fines de consolidar este tipo de investigación, delimitar y promover los avances necesarios y facilitar el acceso a estos saberes pedagógicos a públicos más amplios. Dentro de las técnicas para facilitar la integración de saberes se pueden mencionar las siguientes: meta-análisis, resúmenes temáticos y bases de datos organizadas mediante descriptores.
- Promover el acercamiento e intercambio de los lenguajes de los investigadores, investigadoras, educadores y educadoras, y la adaptación de los saberes abstracto-generales a los contextos particulares, mediante el trabajo en equipo de los docentes entre sí, de éstos y los investigadores e investigadoras y de grupos mixtos que se constituyen como pioneros en esta tarea

- Revalorizar, reflexionar y meta-reflexionar las buenas prácticas de las instituciones educativas en el sentido de facilitar su difusión y el aprendizaje común de las mismas. En este contexto, los investigadores externos pueden fungir de animadores y de enlaces con el mundo académico.
- Trabajar en redes de profesores, profesoras, instituciones, investigadores e investigadoras con sentido claramente horizontal y aprovechando todo el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación.

2.2.6. La transposición didáctica

Tomando como referente los argumentos expuestos por Chavellard (2000) acerca de la transposición didáctica, podemos definir la transposición comunicativa y didáctica de la investigación como el proceso de identificación, designación y conversión de los contenidos de saberes que conforman los hallazgos y resultados de investigación en sus formatos originales (trabajos de grado, tesis doctorales, informe de investigación, entre otros) en contenidos de saberes comunicables y enseñables, por diferentes estrategias y medios comunicativos y didácticos, a los fines de facilitar su apropiación social por los potenciales usuarios.

Apoyándonos en Chavellard (2000) se puede plantear la necesidad de ejercer la vigilancia epistemológica a los fines de evitar manipulaciones o distorsiones entre los contenidos de saberes representados en los resultados de investigación y esos mismos saberes modificados por la transposición comunicativa y didáctica con fines de apropiación social. En este contexto, no se descarta, e inclusive es lo deseable, que en el proceso de transposición didáctica se generen creaciones didácticas que son en sí mismas un aporte al conocimiento. De igual manera, siempre existirá el reto de buscar la mejor transposición comunicativa y didáctica para cada contenido.

La conversión de los saberes de la investigación educativa en saberes comunicables y enseñables, con fines de apropiación social, puede atender a las siguientes intencionalidades:

Soporte de la reflexividad de los actores académicos

- Filosofía, estructura y funcionamiento de las instituciones y los sistemas educativos.
- Papel de los actores académicos en la sociedad y en los procesos educativos
- Relaciones con otros actores educativos y sociales.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje

Guía para la acción educativa

- Diseño y evaluación de métodos, técnicas e instrumentos didácticos
- Diseño, control y evaluación de políticas académicas

Fundamento para la acción política

- Fundamentos filosóficos, organizativos y epistémicos de movimientos socioeducativos
- Soporte informativo y argumentativo de reformas educativas
- Soporte informativo y argumentativo de debates públicos acerca de la educación

Dentro de las estrategias para la transposición comunicativa se encuentran la difusión y la divulgación, la primera dirigida a públicos especializados y la segunda abierta a públicos más amplios. Los medios de la difusión, por excelencia, son los artículos para revistas científicas, los libros especializados y las ponencias para eventos científicos. Entre los medios de divulgación se encuentran los manuales, las cartillas, los artículos para periódicos y revistas no especializadas, los videos, las asesorías, entre otros.

En relación a los artículos científicos como estrategia de transposición comunicativa, en investigación realizada en España con profesores de educación primaria y secundaria se pudo constatar que los mismos tienen una actitud y opinión negativa con respecto a esos artículos, en tanto cuestionan la calidad y utilidad de los resultados que muestran, los perciben alejados de sus intereses, tildan de poco comprensible el lenguaje que usan y en general consideran que no contribuyen a disminuir la separación entre investigación y práctica educativa (Murillo, Perines y Lomba, 2017). En relación a las alternativas frente a esa visión crítica de los educadores acerca de los artículos científicos, esos mismos autores sentencian

Aunque el rechazo hacia los artículos de investigación “más académicos” por parte de los docentes no universitarios es generalizado, la solución no parece estar en simplificar el lenguaje, evitar los estadísticos ni en hacer más artículos de difusión. El problema es mucho más profundo. El problema está en la relación entre investigación y práctica, entre docentes e investigadores (Murillo, Perines y Lomba, 2017, p. 197).

Entre las estrategias de transposición didáctica se encuentran las formaciones docentes y la formación de pre y postgrado. Entre los medios de transposición didáctica se pueden mencionar los cursos, los talleres, los seminarios, los proyectos, las unidades curriculares, videos, documentales, entre otros.

La transposición didáctica y comunicativa, en definitiva, es una práctica de gestión de la investigación educativa que puede contribuir a facilitar los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa en tanto que facilita la comprensión de los mismos por sus potenciales usuarios.

2.2.7. Principios organizadores de la gestión investigativa para la apropiación social del conocimiento

A partir de la reflexión sobre las nociones de práctica y praxis de investigación, los postulados teóricos de la gestión del conocimiento, la emergencia

de nuevos modos de producción del conocimiento y los modelos teóricos acerca de los vínculos entre investigación, práctica y políticas educativas, a continuación se exponen algunos principios organizadores de gestión investigativa que tienen la potencialidad de facilitar los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa.

El principio de la condición dinámica de los problemas y soluciones educativas, estudiados y generados, respectivamente, mediante la investigación educativa, supone que los resultados de investigación no pueden asumirse como recetas que se aplican para resolver problemas educativos. Entre resultado de investigación y problema educativo se genera una relación dinámica, dialógica, recursiva y de influencia recíproca entre teoría (resultados de investigación) y práctica (aplicación del resultado como solución de problema) que exige una acción investigativa y reflexiva permanente, que progresivamente vaya generando resultados de investigación que expliquen, comprendan y generen soluciones a problemas educativos cambiantes.

Otro principio de las prácticas de gestión investigativa es la transversalidad de la investigación educativa en las fases de producción, sistematización, difusión, transferencia y apropiación del conocimiento, es decir, transversalidad de la investigación en todo el proceso de gestión del conocimiento. Transversalidad de la investigación que también se manifiesta sobre los mismos procesos de investigación, la práctica docente y las políticas académicas. De esta manera, las investigaciones transversaliza todas las prácticas de gestión investigativa a los fines de producir conocimientos, acciones y reflexiones que faciliten los procesos de apropiación social de los resultados de la investigación educativa.

Le sigue el principio holográfico, que consiste en asumir que cada una de los elementos de la gestión del conocimiento, así como de la práctica docente, la investigación educativa y las políticas académicas, contienen en su interior al resto de los demás elementos. De esta manera, por ejemplo, la fase de transferencia del

conocimiento contiene en si misma los elementos de investigación, difusión del conocimiento, práctica docente, política académica y apropiación social del conocimiento.

Se deduce también el principio del poder, que consiste en hacer gestión investigativa para influir en todos los sujetos sociales con capacidad para tomar decisiones acerca de todos los elementos constitutivos de la gestión del conocimiento, la investigación educativa, la práctica docente y las políticas académicas. Asimismo, las prácticas de gestión procurarán incidir en los procesos mediante los cuales se toman las decisiones tales como los debates públicos acerca de la educación universitaria, los diseños curriculares, los planes académicos de las instituciones, entre otros. Influencias de poder cuyo desiderátum es la apropiación social de los resultados de investigación educativa.

El diálogo de saberes es el otro principio facilitador de los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa. Supone el dialogo entre la cultura de la investigación educativa, la cultura pedagógica de las instituciones académicas y las culturas de la sociedad en general, de modo que se complementen recíprocamente en función de que la educación universitaria exprese la multiculturalidad al tiempo que se fundamenta en conocimientos generados por la investigación educativa.

La cultura del conocimiento y la cooperación, como principios organizativos de gestión investigativa, supone que la universidad se asuma a sí misma como una organización ontológicamente signada por el conocimiento y la cooperación entre los actores sociales que la constituyen. Vale decir, que se conciba como una institución de investigación y desarrollo. En la perspectiva de la presente tesis doctoral, se trata de un conocimiento mayoritariamente producido por la misma universidad a través de la investigación educativa que generan sus profesores, profesoras, estudiantes y aliados

de modo cooperativo. Investigación y conocimiento que regulan, orientan y son transversales a sus funciones de investigación, docencia y vinculación social.

Otro principio organizador de la gestión de la investigación educativa universitaria es la producción y organización pertinente del conocimiento educativo en torno a las demandas y construcciones socioacadémicas relativas al currículo, la formación docente, los procesos de enseñanza aprendizaje, las tecnologías educativas, entre otros aspectos de la educación universitaria. Este principio facilita que el conocimiento educativo esté disponible y organizado para las reformas académicas y el mejoramiento continuo de la educación universitaria.

La relación dialéctica entre la teoría y la práctica, en tanto principio organizador de la gestión investigativa, supone asumir un proceso en el que se crea, apropia, aplica y recrea socialmente el conocimiento educativo en un movimiento permanente y en espiral, en el que la teoría genera la práctica y la práctica produce teoría en un movimiento de transformación recíproca.

La producción del conocimiento en contextos de aplicación es otro de los principios organizadores de la gestión de la actividad investigación que facilita la apropiación social de resultados científico educativos. Significa organizar los procesos de investigación educativa en los contextos académicos donde serán aplicados los conocimientos que se van a generar, contando, además, con la participación de los actores sociales involucrados. Esta visión pragmática supone que los problemas objeto de estudio son al mismo tiempo problemas reales definidos por los actores socioeducativos y problemas científicos según su naturaleza cognoscitiva. El interés pragmático de la investigación generalmente implica la participación de diversas disciplinas científicas bajo las formas de dialogo inter, pluri y transdisciplinario, e implica también el diálogo entre conocimientos científicos y saberes empíricos. Todo ello se produce a los fines de generar soluciones a problemas reales, complejos y cambiantes de la educación universitaria.

Luego se encuentra el principio de formación de capacidades de los actores educativos para producir, sistematizar, difundir, transferir y apropiarse socialmente los conocimientos de la investigación educativa. Se deduce que, a mayores capacidades de actores educativos para asumir la gestión del conocimiento mayores son las posibilidades de la apropiación social del conocimiento educativo producido mediante la investigación educativa.

El principio de la influencia de la formación investigativa en las posibilidades de uso de los resultados científicos educativos fue constatado en estudio realizado acerca de las relaciones entre docencia e investigación en el contexto de la educación primaria y secundaria de España, el cual consideramos puede ser extrapolable al contexto universitario venezolano en virtud del razonamiento expuesto:

La formación de grado de los profesores es un tema mencionado en reiteradas ocasiones por los docentes, para quienes la escasa preparación en investigación que han recibido es una debilidad de su preparación profesional. Esta carencia los predispone a no querer consultar los estudios científicos, ya que desconocen sus funciones, no manejan el lenguaje que estos utilizan y no han tenido mayores experiencias con ellos” (Perines, 2018, p.238).

Finalmente, el principio de la gestión en redes, el cual facilita la difusión comunitaria de los resultados de investigación mediante la articulación de actores sociales e instituciones educativas. Redes que son organizaciones horizontales que surgen frente a la rigidez burocrática y vertical de las formas organizacionales de las instituciones académicas tradicionales. De allí que toda la actividad de producción, sistematización, difusión, transferencia y apropiación social del conocimiento que genera la investigación educativa, se produce en redes de actores e instituciones académicas y sociales involucradas en cada campo intelectual de la universidad.

Todos los principios de gestión de la investigación educativa anteriormente explicitados constituyen un entramado que facilita la apropiación social de resultados de investigación educativa. Principios que, de acuerdo a los fundamentos

del pensamiento complejo, pueden resultar complementarios y contradictorios al mismo tiempo dependiendo del contexto académico donde se quieran aplicar.

2.3. La investigación educativa

La mirada compleja y crítica del fenómeno de la apropiación social de los resultados de investigación educativa, como ya se ha enunciado en otras secciones de la presente tesis doctoral, se compone de cinco subsistemas: la universidad, las prácticas de gestión investigativa, la investigación educativa, las relaciones de poder en la investigación educativa y la apropiación social de resultados de investigación educativa propiamente dicha. Esta sección corresponde a los fundamentos teóricos de la investigación educativa.

A continuación, se analizan los aspectos conceptuales, ontológicos, epistémicos y metodológicos de la investigación educativa. En el transcurso de la exposición, los mismos se van relacionando con el fenómeno central de estudio de la presente tesis doctoral: la apropiación social de resultados de investigación educativa.

Intentaremos responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características y principios epistémicos, metodológicos e instrumentales de la investigación educativa que la convierten en facilitadora de procesos de apropiación social de resultados científico educativos y en fundamento de la educación universitaria? Como respuesta a esa pregunta la tesis que intentaremos argumentar se expone a continuación: Una investigación educativa pensada de modo complejo y crítico es capaz de asegurar la apropiación social de resultados de investigación educativa en tanto fundamento de la educación universitaria.

2.3.1. El objeto de la investigación educativa

A continuación, se presentan algunas reflexiones que intentan definir el objeto de la investigación educativa en la perspectiva de los pensamientos complejo y crítico, como un modo de avanzar en el incremento de las condiciones y posibilidades de apropiación social de los resultados científicos educativos.

Arias, Cortés y Luna (2018) definen la investigación educativa en los siguientes términos:

La investigación educativa puede considerarse como una rama de la investigación social, que atiende específicamente problemas de la educación e intenta dar respuestas a interrogantes vinculadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, el alumno, el docente, el currículum y las instituciones educativas” (p.46).

Por su parte, Herrera (1999, citado por Arias, Cortés, y Luna, 2018) asume que la investigación educativa se enfoca rigurosamente en “construir, explicar o comprender el fenómeno educativo” (p. 46)”. Esos mismos autores señalan que la investigación educativa básicamente se ocupa de “generar teorías que expliquen los procesos y sistemas educativos” en tanto que la aplicada se enfoca en “...la solución de problemas prácticos que habitualmente se presentan en el aula de clase, como, por ejemplo, el rendimiento estudiantil, el desempeño docente, ausentismo y deserción escolar” (Arias, Cortés, y Luna, 2018, p.46).

El objeto de estudio de la investigación educativa es la educación, el cual resulta complejo en tanto “comprende procesos, productos, sistemas y diversos elementos que interactúan permanentemente”. Los elementos constitutivos de ese objeto se pueden clasificar en los siguientes ámbitos de investigación: “a) El proceso de enseñanza-aprendizaje b) El currículum y los contenidos c) Los procesos de evaluación d) El alumno e) El docente f) Las instituciones educativas g) Los entornos educativos”. No obstante, “... es posible incorporar más áreas, y que éstas se pueden

descomponer en temas y problemas más específicos” (Arias, Cortés y Luna, 2018, p.47).

El objeto de estudio de la investigación educativa se amplía con la pedagogía crítica, la cual se distingue fundamentalmente por concebir la educación en el contexto de los procesos sociales, económicos, ideológicos y culturales, con el objetivo de develar relaciones de poder y dominación tanto en la sociedad como en la educación, y, consecuentemente, construir prácticas educativas transformadoras para superar dichas relaciones (Steinberg, 2008).

El objeto de la investigación educativa, por tanto, comprende los siguientes ámbitos de estudio:

- Procesos de enseñanza-aprendizaje
- Estudiantes
- Docentes
- El currículum y los contenidos
- La evaluación educativa
- Las instituciones educativas
- Los entornos educativos
- Vinculaciones de la educación con procesos sociales, culturales, económicos, ideológicos y culturales.
- Relaciones de poder y dominación en contextos socioeducativos
- Procesos, productos y sistemas educativos en general
- Problemas prácticos de la educación

En relación a las características de la investigación educativa, Arias, Cortés y Luna (2018) sostienen que la misma presenta las siguientes cualidades:

- Apertura a todos los paradigmas de investigación
- Multidisciplinaria

- Pertinente
- No genera lucro
- Es valorada por sus aportes a la formación de los ciudadanos

En este sentido, emerge la siguiente interrogante: ¿Cómo se conciben el objeto y características de la investigación educativa en el contexto del pensamiento crítico y complejo? Se trata de un modo de asumir la investigación educativa que aspira avanzar, hasta donde sea posible, en una comprensión de los fenómenos educativos mediante una visión articulada y contextualizada de todos los ámbitos de estudio que integran el objeto de estudio de la misma, en el contexto de una visión inter, pluri y transdisciplinaria, en la cual la educación es comprendida, además, en sus vinculaciones con la sociedad, la cultura y el poder.

Este modo complejo y crítico de asumir la investigación educativa, potencialmente contribuye a que los resultados científico-educativos que genera tengan características multidimensionales, transdisciplinarias, sistémicas y, además, contextualizadas social, política y culturalmente. Características que los hacen socialmente apropiables a los fines de mejorar o transformar los ámbitos que integran su objeto de estudio.

2.3.2. Los paradigmas de la investigación educativa

No se puede valorar la influencia e impacto de la investigación educativa de forma simplista. Dicha valoración es necesario entenderla a partir de los fundamentos epistemológicos y los propósitos morales que determinan la investigación educativa que es útil y relevante, es decir, la investigación que responde a lo educativamente importante (Sañudo, 2006). De esta manera, se puede afirmar que la utilidad de la investigación educativa puede o no ser considerada, y es entendida, a partir de los paradigmas educativos e investigativos desde donde se interprete, mire o conciba.

Durante la primera mitad del siglo XX se impuso la idea, particularmente en Estados Unidos, de adoptar el método de las ciencias exactas para investigar los procesos pedagógicos y educativos como condición para otorgar el rango de científico a la pedagogía experimental, luego llamada investigación educativa y ciencia de la educación. Desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, se van abriendo paso diferentes paradigmas de la ciencia, dentro de los que se pueden mencionar el hermenéutico y sociocrítico (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001)

En el amplio espectro de las clasificaciones de los paradigmas científicos, ha cobrado fuerza la propuesta que los agrupa en tres: positivista, interpretativo y crítico. Cada uno de éstos, desde la concepción del conocimiento que asumen, ha desplegado diversos diseños y métodos para acercarse a las realidades en estudio. Se admite que cada uno de esos diseños y métodos presentan sus limitaciones, reconocimiento que

... ha provocado lo que podría ser la emergencia de uno nuevo al que algunos autores denominan “paradigma del cambio”. Se caracteriza por la utilización de los tres anteriores. Se asume la posibilidad de llegar a una síntesis dialéctica entre métodos cuantitativos y cualitativos considerándolos no como opuestos sino complementarios. Propugna la necesidad de no limitarse a explicar y comprender el fenómeno educativo, sino que además debe introducir cambios encaminados a mejorar el sistema. Centra su objetivo en la aplicación de los conocimientos para transformar la realidad (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001, p. 39)

El positivismo, la hermenéutica y la teoría crítica tienen diferentes concepciones sobre la naturaleza y los procesos de construcción del conocimiento de lo social. El positivismo plantea la extrapolación de la lógica de las ciencias naturales a las ciencias sociales, mientras la hermenéutica sostiene la cualidad histórica de los fenómenos sociales, en la cual los conocimientos emergen de las prácticas sociales. Asimismo, mientras el positivismo asume la neutralidad valorativa del investigador como requisito de científicidad y objetividad del conocimiento generado, el enfoque crítico apuesta por modelos teóricos que conciben lo social como redes de prácticas sociales en tensión permanente (Herrera-González, 2010).

De las formas diferentes de concebir el conocimiento que presentan los tres enfoques, se derivan tres lógicas diferentes de hacer investigación. El positivismo se orienta a la construcción de leyes científicas generales e invariantes a partir de las regularidades encontradas en el comportamiento de múltiples fenómenos, donde las particularidades de los casos son abstraídas en explicaciones de carácter general mediante el uso de las matemáticas. La hermenéutica, por su parte, se orienta a reconocer los fenómenos en sus particularidades históricas; esas particularidades se conciben como la esencia y lo irrepetible de lo social históricamente considerado. Cuando la investigación se realiza bajo el enfoque crítico, el conflicto, las relaciones de poder y la diversidad de posiciones e intereses se convierten en elementos constitutivos de las teorías sobre los procesos sociales. La teoría crítica busca poner de manifiesto las asimetrías sociales y las lógicas de poder que se esconden detrás de las mismas (Herrera-González, 2010)

Algunos sostienen que es un error afirmar que la diferencia entre los enfoques epistémicos radica sólo en el interés o la finalidad hacia la que se orientan, soslayando los aspectos referidos a la lógica del proceso de investigación. Es equivocado, a juicio de esos autores, pensar que una investigación elaborada en la lógica hipotético-deductiva pueda ser ubicada en el enfoque crítico con solo declarar la intencionalidad política transformadora o emancipadora en el proyecto de investigación. No se puede negar el interés del positivismo por la producción de cambios en la realidad que estudia, pero esos cambios por se no tienen la connotación liberadora y política en el sentido de la teoría crítica. Del mismo modo, quien asume el enfoque crítico no puede plantearse la determinación de relaciones causa efecto como estrategia metodológica para explicar los fenómenos sociales (Herrera-González, 2010).

En este orden de ideas, según Herrera-Gonzalez (2010) es incorrecto que las investigaciones desde el enfoque hermenéutico asuman el lenguaje de los datos en lugar de trabajar en la reconstrucción dialógica del universo de sentido que los actores

sociales le asignan a sus actos. En síntesis, cuando se opta por un enfoque epistémico se deben asumir las consecuencias de esa decisión en toda la lógica del proceso investigativo, incluida la elección de los problemas y preguntas de investigación

Contraria a la tesis de la relación lineal existente entre el enfoque epistémico, el método y las técnicas de investigación, se plantea la posición que sostiene que el debate sobre las controversias entre los enfoques o paradigmas de investigación no puede dilucidarse en el ámbito de los métodos y las técnicas, y mucho menos de acuerdo a la naturaleza de los datos; ese debate debe darse en el plano epistemológico, el cual se refiere esencialmente “...al investigador social en toda su complejidad histórica, social, política, ideológica, ética...” (Calventus, 2000, p.9). Significa, según esta manera de ver el asunto, que la investigación se define con la declaratoria de la adscripción paradigmática, y se abren todas las posibilidades de diálogos o triangulaciones de métodos y técnicas de investigación.

Por otro lado, también en la perspectiva epistémica, se afirma que el desarrollo de la investigación educativa se configuró a partir de los logros de las llamadas ciencias de la educación, a saber, entre otras, las siguientes: la antropología cultural, la sociología, la psicología genética y la psicología social. Entonces, se plantea que el fortalecimiento de la investigación en los ámbitos de la educación y la pedagogía pasa por construir nuevos modos de asumir la investigación y la metodología, avanzar en una mirada propia de la producción de conocimientos que refleje las especificidades de la educación y las prácticas pedagógicas como campo de estudio (Herrera-González, 2010).

El desarrollo de la investigación educativa a partir de las ciencias de la educación condujo al predominio del método hipotético-deductivo y a que la educación fuese asumida esencialmente como un campo de aplicación de teorías, contrastación de hipótesis vía experimental, a partir de los objetos sustanciales de esas ciencias: el sujeto, en la psicología, la sociedad, en la sociología, y la cultura, en

la antropología. Significa que los fenómenos educativos son explicados en función de las categorías, lógicas e intereses de esas ciencias, lo que hace difícil aprehender las esencialidades de las prácticas pedagógicas. En este contexto, los enfoques hermenéutico y crítico abren la oportunidad de construir conocimiento científico a partir de la práctica, del diálogo teoría-práctica, lo cual permite pensar en la pedagogía como un campo autónomo para la producción de conocimientos en el marco de las ciencias sociales (Herrera-González, 2010).

Al estudiar las relaciones entre los paradigmas de investigación y la pertinencia o apropiación social de la investigación educativa, se confirma la existencia de una estrecha relación entre ambos aspectos, la cual apunta a que los paradigmas hermenéutico y crítico favorecen los usos del conocimiento debido a que se orientan a comprender los fenómenos sociales en el contexto social e histórico que le es propio y se enfocan en la construcción del conocimiento educativo desde la dialógica social y la práctica pedagógica. Por su parte, el positivismo, dada su aspiración de generalización universal de los conocimientos que produce, hace que éstos sean menos adecuados a las intimidades sociales y pedagógicas de las realidades concretas donde se produce la intervención educativa; asimismo, la neutralidad valorativa que le es propia, tiende a alejar a los investigadores de la responsabilidad social que tienen con sus investigaciones y con los resultados que éstas producen.

En este sentido, De la Orden y Mafokozi (1999) mencionan dos condiciones propias de visión científica positivista: por un lado, que su vocación de fondo es el avance de la ciencia, la búsqueda del conocimiento, y no influir directamente sobre la práctica educativa; como parte de esa particular vocación, se encuentra la búsqueda permanente de las generalizaciones de sus resultados, lo cual lleva consigo el que se omitan hechos o condiciones particulares de los contextos estudiados y, por ende, sus resultados responden en menor grado a los requerimientos de las intervenciones de las realidades educativas que le sirven como referentes empíricos.

En este contexto, se refuerza la idea de que la aplicabilidad inmediata de los resultados de las investigaciones está ligada a los paradigmas hermenéutico interpretativo y sociocrítico. Son diversas las condiciones que favorecen para que esta situación ocurra. En efecto, además de su orientación al estudio de contextos educativos específicos, en estos paradigmas la realidad educativa, en lugar de ser objeto de estudio, se concibe como sujeto de estudio; de allí que los profesores, profesoras, estudiantes y demás actores del procesos educativo se convierten, junto a los investigadores e investigadoras en coconstructores (as) del conocimiento que se genera en el proceso investigativo, lo cual hace suponer que el proceso de investigación en sí mismo tiende a convertirse en parte de un proceso de intervención educativa.

No obstante, es conveniente puntualizar que de lo afirmado hasta ahora no se puede inferir, por una parte, que las investigaciones hechas bajo el paradigma de la ciencia clásica están condenadas a la inaplicabilidad inmediata de sus resultados, y por la otra, no se puede sentenciar que las investigaciones cualitativas aseguran inexorablemente la aplicabilidad de sus resultados. Se trata de tendencias que están relacionadas y condicionadas por las intencionalidades y contingencias que mueven los trabajos de investigación.

De esta manera, puede afirmarse que la apropiación social de los resultados de la investigación educativa se relaciona con la crisis del paradigma científico positivista, desde el cual hegemónicamente se ha desarrollado esta investigación, el cual ha mostrado limitaciones para dar respuestas a los problemas reales de la educación. Según este enfoque, lo que está en crisis no es la investigación educativa sino el paradigma desde el que se hace investigación educativa. Por tanto, se asume que los paradigmas hermenéutico y crítico son una alternativa para producir conocimientos con mayor cercanía a los contextos reales y, a la vez, asegurar mejores condiciones para la transferencia y apropiación social de dichos conocimientos.

También, cuando se habla de la crisis del paradigma positivista, generalmente se hace referencia al tema de la reducción ontológica, pues las investigaciones no atienden o no dan cuenta de la multiplicidad e interacción de factores que explican los fenómenos y se ajustan ortodoxamente a establecer relaciones simples de causa efecto, que a la larga generan impactos no deseados cuando los conocimientos que se producen son utilizados como base para la solución de problemas concretos (Sancho, 2010).

En este contexto, el paradigma de la complejidad, se orienta a superar las limitaciones que presentan los paradigmas de investigación positivista, hermenéutico y socio-crítico, al tiempo que procura su integración. Al hacerlo, se puede deducir, se amplían las posibilidades de la apropiación social de resultados de investigación. A continuación, se amplían las breves descripciones que se acaban de hacer sobre el paradigma sociocrítico desde uno de sus principales enfoques en el campo educativo: la pedagogía crítica.

2.3.3. La pedagogía crítica como paradigma de investigación educativa

Desde el paradigma de la pedagogía crítica, los procesos educativos e investigativos se conciben como campos minados de política, ideología y relaciones de poder. A continuación, se exponen los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de esa pedagogía fundada en el pensamiento crítico, al tiempo que los mismos se van relacionando con los procesos de la investigación y apropiación social de sus resultados científicos educativos.

Al hablar de pedagogía crítica se hace referencia a una corriente del pensamiento educativo que fusiona la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, el pensamiento de Paulo Freire y la teología de la liberación. Esta corriente logra notoriedad con la publicación del libro *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire en 1969 y su traducción al inglés en 1970. Durante las décadas de los años 70, 80 y 90,

la misma ejerció una considerable influencia, en todo el continente americano, en la práctica pedagógica, en la formación del profesorado y en los trabajos de investigación que se ocuparon de la relación sociedad, política y educación. En estas primeras décadas del siglo XXI, los investigadores de la pedagogía crítica debaten los retos que ésta debe asumir de cara a las grandes transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas de las sociedades actuales (Kincheloe, 2008).

Tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos, durante la década de los 90 del siglo XX, se desarrolló una pedagogía radical fundada en nociones específicas de la economía política, la ideología crítica y la crítica cultural. Pedagogía cuyo principal aporte fue desafiar los fundamentos ideológicos de la teoría educativa convencional. En efecto, si la investigación educativa tradicional se enfocaba en despolitizar el lenguaje educativo, procurando ocultar las relaciones de poder y dominación que entraña todo conocimiento, y consecuentemente reproducir y legitimar la autoridad de los grupos dominantes en lo político y cultural, los teóricos de la pedagogía crítica desarrollaron lenguajes y modalidades para dejar en evidencia que las instituciones educativas son por excelencia, aunque no exclusivamente, agencias culturales, económicas y sociales que sirven a la reproducción de relaciones e ideologías de dominación capitalista (McLaren, 1998).

La pedagogía crítica se distingue fundamentalmente por concebir la educación en el contexto de los procesos sociales, culturales, económicos, ideológicos y culturales, con el objetivo claro de develar relaciones de poder y dominación tanto en la sociedad como en la educación, y, consecuentemente, construir prácticas educativas transformadoras para superar dichas relaciones (Steinberg, 2008). En este sentido, dado que la pedagogía crítica tiene como base la teoría crítica, su movimiento es gobernado por el "...interés en la transformación, interés que, en medio de la injusticia reinante, se reproduce necesariamente, pero que debe ser formado y orientado por la teoría, y que, al mismo tiempo, repercute de nuevo en ella" (Horkheimer, 2003, p.269).

La pedagogía crítica en si misma constituye un movimiento incesante de discursos, prácticas y modos de ver el mundo en la perspectiva de la transgresión, que asume la crítica como “el hilo con el que está tejida la democracia”, todo ello como parte de un “contexto en el que se entrecruzan la política, el poder y la pedagogía” (Steinberg, 2008, p.13). Su propósito fundamental es la formación de agentes críticos “que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social” (Giroux, 2008, p.17)

En el contexto de la pedagogía crítica, los docentes están llamados a asumir, por una parte, una actitud permanente de cuestionamiento hacia su propia autoridad y desempeño, y, por la otra, educar a los alumnos y alumnas para que asuman la responsabilidad que les corresponde en la orientación de la sociedad y en el fortalecimiento de la vida democrática (Giroux, 2008). En otras palabras, se asume al profesor y la profesora, desde una dimensión curricular pedagógica, “como agente de cambio y reforma educativa”, es decir, entenderlo “como un profesional con la capacidad para llevar a cabo programas de intervención socioeducativa orientada a potenciar o transformar las habilidades intelectuales y las actitudes socioemocionales de sus estudiantes” (Fandiño y otros, 2019, p.4).

Del mismo modo, los pedagogos y las pedagogas críticos inevitablemente deben convertirse en investigadores e investigadoras para develar los modos, lógicas, mecanismos, contenidos, estrategias y prácticas educativas que utilizan los poderes económicos, culturales e institucionales para modelar la conciencia de las sociedades en general y de los profesores, profesoras y estudiantes en particular en función de sus intereses estratégicos.

Según McLaren (1998) la teoría crítica radical y los teóricos radicales de la educación, además, no han sido capaces de concebir una filosofía pública progresista, que visualice el rol de las instituciones educativas como esferas públicas

democráticas en el contexto de la política y el poder, que establezca los valores y conocimientos que requieren los y las estudiantes para comprenderse a sí mismos y transformarse en agentes sociales cuyo desempeño es colectivo. De modo más general, se trata del desafío de construir una visión emancipadora del mundo educativo, al tiempo que se prefiguran las prácticas sociales y culturales para concretarla.

Otra falencia de la teoría educacional radical, según McLaren (1998) consiste en las dificultades para comprender las instituciones educativas y las formas sociales existentes en tanto espacios de producción y legitimación de subjetividades y modos de vida privilegiados. Se busca establecer el papel del lenguaje y el conocimiento en la generación de identidades y en las posibilidades de vivir en sociedad y en democracia. Del mismo modo, la teoría educacional radical presenta como otra de sus debilidades el hecho de haber desvalorizado el papel que potencialmente pueden desempeñar los profesores y profesoras en calidad de intelectuales críticos comprometidos y agentes autodeterminantes vinculados a movimientos de cambios pedagógicos, sociales y políticos, tanto en los espacios áulicos y como en ámbitos de mayor envergadura.

La lucha de la pedagogía crítica también se libra en el terreno y apostando por las transformaciones en el imaginario del orden social, asumiendo que la dinámica de éste es gobernada por procesos inconscientes y simbólicos y bajo la convicción de que es posible la emergencia de nuevos modos de organización social y escolar (Irrigaria; Castorialis; y Whitford, 1988, en McLaren, 1998). En este sentido, reconociendo que los individuos, en tanto sujetos políticos, se forman mediante la confrontación de discursos y posiciones, la pedagogía crítica, en tanto política cultural, cumple el rol de ayudante en la interpretación de esos discursos bajo la forma de agencia crítica, la cual hace referencia “a la capacidad de los individuos de analizar la subjetividad, reflexionar sobre las posiciones de sujeto que han adoptado y

elegir aquellas que resultan menos opresoras para ellos, para los otros, y para la sociedad en su conjunto” (McLaren, 1998).

En otras palabras, concebir la enseñanza aprendizaje en clave de construcción un sujeto libre y pensante, es una apuesta ético política que asume al estudiante como sujeto político y tomador de decisiones, y, la visualización del docente como sujeto de cambio y reforma educativa en lo curricular-pedagógico (Fandiño y otros, 2019)

De algún modo u otro, las personas hablan desde diversas y complejas posiciones de sujeto, lo cual significa la inevitabilidad de los efectos de la ideología y el discurso. La posición de sujeto otorga la condición fija de “autores autónomos de sentido y agentes de práctica social”. Como alternativa, la pedagogía crítica en tanto política cultural y agencia crítica, impulsan procesos de aprendizaje orientados a “a negociar, traducir, resistir y transformar las disposiciones e intereses de poder” cuando son legitimadas de manera no crítica como posiciones de sujeto (McLaren, 1998).

En síntesis, la pedagogía crítica es un pensamiento educativo que apuesta por la formación de sujetos que desarrollen capacidades para comprender los contenidos educativos en el contexto de las relaciones sociales y políticas que se producen tanto a lo interno de las instituciones educativas como en el contexto de la sociedad, relaciones que son visualizadas como relaciones de intereses, poder y dominación. A la par de esa visión crítica, la pedagogía crítica tiene el desafío de construir nuevas formas de subjetividad y relaciones sociales vinculadas a la igualdad y la justicia social, que conduzcan a la formación de sujetos con capacidades y autonomía para construir sus propios discursos.

Por otro lado, ontológicamente la pedagogía crítica apuesta a la tradición de las hermenéuticas críticas. Por esa razón asume que “todo acto de investigación es un mero acto de interpretación... la propia percepción es un acto de interpretación”, contexto en el cual “el lenguaje no solo permite la descripción de la realidad, sino que

la construye mediante discursos, los cuales, a su vez, operan como formas de control y dominación cultural y social” (Kincheloe, 2008, p.45).

En este orden de ideas, para Foucault (1979) en el plano de los saberes y discursos, “la verdad no está fuera del poder, ni sin poder” y se produce en la sociedad “gracias a múltiples imposiciones” (p.187), establecidas mediante un régimen y unas políticas de verdad, que reglamentan los efectos de poder entre enunciados científicos, que deciden los tipos de discursos que son aceptados y son dados como verdaderos, los mecanismos y entidades que distinguen los enunciados falsos de los verdaderos, que dictaminan las maneras de sancionar y fijan los procedimientos y técnicas válidas para obtener la verdad.

En otras palabras, la realidad para los pedagogos críticos se expresa como significados que se generan mediante la interpretación, los cuales se constituyen en discursos a través del lenguaje, que, al mismo tiempo, son comprendidos como formas culturales e ideológicas de control y dominación social.

Otra perspectiva que permite comprender la dimensión ontológica de la pedagogía crítica se refiere a la conciencia y a los modos de ser. En este sentido, se asume que, en la ontología crítica, y a través de la pedagogía crítica, el individuo alcanza un nivel de conciencia que le permite comprender los modos y el por qué piensa como piensa desde los puntos de vista político, ideológico, racial y sexual. Ese nivel de conciencia crítica, les permite a los individuos visualizar otros y múltiples posibilidades o modos de ser, nuevas identidades, otras construcciones sociales del yo (Kincheloe, 2008).

La realidad de la pedagogía crítica, por tanto, es la conciencia y los modos como trabajan las fuerzas dominantes para producir subjetividades y generar esa conciencia. Es el yo ontológico que se expresa a través de esa conciencia, que al comprenderse a sí mismo de manera crítica, mediante la pedagogía, es capaz de visualizar otras posibilidades de ser, otros yoes ontológicos. Se apuesta, entonces, por

el pensamiento crítico que supone, según Fandiño y otros (2019), “comprender la formación como devenir del ser humano que le permite constituirse en sujeto, en autor de sí mismo” (p.4) e implica asumir que esa misma “la formación conlleva la idea de un ser que se sabe no terminado, a quien le interesa tomar forma para hacerse verdaderamente humano” (p.4).

La apuesta ontológica de la pedagogía crítica, se concreta, según Fandiño y otros (2019), cuando el estudiante en formación del pensamiento crítico es asumido como un “sujeto capaz de tomar decisiones y ejercer poder” a partir de su “capacidad para reflexionar, discernir y deliberar”, de modo que sea capaz de “reconocer situaciones problemáticas que afectan o limitan su vida personal, social, laboral, académica o emocional a la vez que puede proponer planes de acción y alternativas de transformación que mejoren sus contextos” (p.4).

Finalmente, en la perspectiva ontológica la pedagogía crítica se distingue de las demás corrientes de pensamiento educativo, en que la pedagogía es concebida inmanentemente como parte de un todo mayor: la cultura como escenario conflictivo de producción y transmisión de conocimientos, como espacio de lucha por el poder y la dominación, como construcción de valores e identidades (Kincheloe, 2008).

Desde lo epistemológico, para la pedagogía crítica los hechos que se investigan, el conocimiento, las teorías y la actividad científica en general se encuentran enmarcadas en las subjetividades e intereses de los investigadores y en las reglas de juego que establecen las fuerzas sociopolíticas en los diferentes contextos sociales. Por eso se sospecha de todas aquellas “teorías que no son capaces de comprender los mecanismos del poder” (Kincheloe, 2008, p.39).

La concepción del conocimiento de la pedagogía crítica es interpretada por De Sousa Santos (2019) en los siguientes términos:

La conflictividad del pasado, como campo de posibilidades y de decisiones humanas, es asumida en el proyecto educativo como conflictividad de conocimientos. Para este proyecto educativo no hay una, sino muchas formas o tipos de conocimiento. Todo conocimiento es una práctica social de conocimiento, es decir, solo existe en la medida en que es protagonizado y movilizado por un grupo social, actuando en un campo social en donde (p.30) actúan otros grupos rivales protagonistas o titulares de formas rivales de conocimiento. Los conflictos sociales son, en último término, conocimientos del conocimiento (p.31).

Esa concepción del conocimiento como conflicto tiene sus consecuencias en materia educativa:

El proyecto educativo emancipador es un proyecto de aprendizaje de conocimientos conflictivos, con el objetivo de producir, a través de él, imágenes radicales y desestabilizadoras de los conflictos sociales en que se tradujeron en el pasado, imágenes capaces de potenciar la indignación y la rebeldía. Educación, pues, para el inconformismo, para un tipo de subjetividad que somete a una hermenéutica de sospecha la repetición del presente, que rechaza la trivialización del sufrimiento y de la opresión, y ve en ellas el resultado de opciones inexcusables (De Sousa Santos, 2019, p.31).

En el plano propiamente educativo, la epistemología crítica se expresa en que los y las estudiantes no se limitan a recibir los conocimientos transmitidos por los profesores y profesoras, sino que reflexionan, analizan, cuestionan, crean, recrean y comprenden las relaciones de dichos conocimientos con las fuerzas sociales, económicas y políticas que intervienen tanto a lo interno como fuera de las instituciones educativas. Significa que las relaciones entre los y las estudiantes, profesores, profesoras y demás actores socioculturales superan la clásica relación sujeto-objeto, propias del positivismo, y se transforman en una relación entre sujetos pensantes y creadores.

En este sentido, la teoría radical de la educación es la comprensión del lenguaje en tanto “práctica humana socialmente organizada y culturalmente producida”, en el contexto social, histórico, biológico y subjetivo de los y las estudiantes, docentes, investigadores e investigadoras. Solo es posible transformar el

significado de las experiencias cuando tales lectores y lectoras pueden darle nombres a las mismas, otorgarle voz a su propio mundo, examinar críticamente los fundamentos de las mismas y afirmarse como agentes sociales con voluntad y propósito. El uso de diversas formas de lenguaje puede favorecer o limitar las formas particulares que puede asumir la conducta de los investigadores, investigadoras, profesores, profesoras y estudiantes. En especial resulta de mucha relevancia que las y los investigadores críticos fundamenten su accionar educativo y científico en un lenguaje y una teoría de la dominación y la opresión, a los fines alejarse de las tentaciones desinteresadas y objetivistas (McLaren, 1998).

Una de las misiones fundamentales de la pedagogía crítica es juzgar y establecer “cómo a través del lenguaje del análisis educacional los maestros han sido producidos como sujetos sociales, y cómo afecta esto su rol de investigadores e instructores”. En la medida en que “los educadores reconocen las diversas maneras en las que son producidos por el lenguaje”, estarán en mejor posición para “empezar a proporcionarles a sus estudiantes un lenguaje crítico que los ayudará a volverse conscientes de su propia auto-formación” (McLaren, 1998).

En este orden de ideas, los fundamentos ontoepistemicos de la pedagogía crítica sugieren que los métodos de investigación de la pedagogía crítica deben ser capaces de capturar las múltiples perspectivas del mundo cultural educativo, de cómo éstas se despliegan desde los macroniveles, pasando por los niveles intermedios hasta su proyección en los microniveles del poder. También implican asumir una concepción y una práctica compleja, multidimensional y multimetodológica. Solo de esa manera serán capaces de propiciar cambios de naturaleza sociopolítica en el mundo educativo (Kincheloe, 2008).

Asimismo, en palabras de Foucault (1979), la metodología de la investigación se asume como un campo de batalla y de guerra, de relaciones de poder y no de sentido, para lograr “la inteligibilidad de las luchas, de las estrategias y de las

tácticas” (p.180) que rigen los procesos de transformación de los enunciados científicos y de las relaciones de poder entre ellos.

Adicionalmente, los estudiosos de la pedagogía crítica insisten en la necesidad de incorporar en los programas de investigación y en las prácticas educativas todo lo referente al legado cultural, los conocimientos ancestrales y las condiciones de vida de los pueblos históricamente excluidos, como los indígenas y los y las afrodescendientes, haciendo énfasis en aquellos procesos que generan exclusión y desigualdad social (Kincheloe, 2008).

La perspectiva metodológica de la pedagogía crítica se relaciona directamente con el cultivo de rasgos de carácter en los y las pensadores críticos y hace referencia a:

Humildad y solidaridad intelectual, integridad y perseverancia intelectual, “fe en la razón” y sentido de la justicia, todos estos posibles gracias a una instrucción dialógica que ayuda a ver un problema desde distintos puntos de vista y a configurar el propio de un modo más completo (Paul, 1992, citado por Páez-Martínez y Moreno-Vera, 2019, p.2)

Mirada incluyente que también se relaciona con una de las bondades del pensamiento crítico: “aquella que considera tan importante el orden lógico (mundo del logos) como el analógico (mundo del mythos) en torno de una situación o problema”. Significa, entonces, que “el pensamiento crítico se nutre de lo mítico y de lo lógico, y que contiene una cualidad intercultural” (Páez-Martínez, 2017 citado por Páez-Martínez y Moreno-Vera, 2019, p.2)

En definitiva, la metodología de la investigación, en la perspectiva de la pedagogía crítica, concibe la investigación educativa como un proceso enfocado en generar conocimientos que orienten procesos de transformación educativa y establecer procedimientos metodológicos que impliquen la comprensión de los problemas educativos desde todos los enfoques y perspectivas posibles, así como la participación de todos los actores educativos, particularmente de los y las excluidos,

en la construcción de conocimientos. Se trata, por tanto, de investigación vinculada a la dinámica de los procesos de transformación educativa.

2.3.4. El paradigma de la complejidad en la investigación educativa

Además de la pedagogía crítica, el otro fundamento ontoepistémico de sustentación de la presente tesis doctoral es el paradigma de la complejidad. Ante el modo disciplinario de organización del conocimiento y las universidades, Morín (2002) muestra su preocupación por que “existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (p.13). En otras palabras, los conocimientos y saberes, por la fragmentación que impone la organización disciplinaria, se muestran cada vez menos capaces de dar cuenta de realidades y problemas cada vez más complejos

La mirada analítica se despliega mediante de constitución de las disciplinas del conocimiento y a través de la arborización en los modos como se estructuran las universidades en facultades, departamentos y programas. Una disciplina se puede definir como la agrupación de conocimiento experto sobre un ámbito fragmentado de la realidad, en el cual se focaliza el análisis científico, que recorta y traza linderos para demarcarse y distinguirse de otros ámbitos (otras disciplinas) de conocimiento. Entre las técnicas constitutivas de las disciplinas se encuentra la creación de relatos sobre los orígenes de las mismas, la priorización temas y problemas y la creación de cuerpos teóricos y conceptuales (Castro-Gómez, 2007).

Según Morin (2002) la organización disciplinaria e hiperespecializada del saber, por tanto, impide ver los conjuntos complejos, las interacciones y retroacciones entre las partes y el todo, la multimensionalidad de las entidades, lo global (que se

fragmenta) y los problemas que son esenciales (que se disuelven). Esa manera de organizar el conocimiento y los saberes impide comprender y vincular los problemas en sus contextos y problemáticas cada vez más planetarios. Hace imposible lo complejo, es decir, “lo que esta tejido junto” (p.14).

La complejidad, según Morin (2002) se muestra y existe cuando se asume que:

...no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes (p.14).

De ese modo, la inteligencia que todo lo fragmenta y descontextualiza, y no hace otra cosa que fragmentar y descontextualizar, limita y compromete “las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo”, al tiempo que resulta insuficiente “para tratar nuestros problemas más graves” y se vuelve cada vez más “ciega, inconsciente e irresponsable” en la medida en que se incrementa la condición global de la crisis y los problemas (Morín, 2002, p.14).

En consecuencia, los beneficios del paradigma de la complejidad pueden concretarse en la medida en que avance la transdisciplinariedad. Los saberes analíticos, que observan la realidad de modo fragmentario, resultan insuficientes e ineficaces para entender la dinámica del mundo actual. La universidad sigue anclada a ese modo de pensar simple y formando profesionales arborescentes, cartesianos y disciplinarios que cada día se muestran menos capaces de intervenir y participar en un mundo signado por la lógica de la complejidad (Rozo Gauta, 2004, citado por Castro-Gómez, 2007, p.86).

La transdisciplinariedad afecta la dinámica de las disciplinas mediante la incorporación del tercio incluido en tanto que éstas trabajan bajo el principio del

tercio excluido. En esta nueva mirada, en dependencia del nivel de complejidad considerado, es posible que una cosa pueda ser igual a su contrario (Nicolescu, 2002 en Castro-Gómez, 2007). De esta manera, “siempre se da lo tercero” y “resulta imposible basarlo todo en una discriminación de los contrarios, porque estos tienden a unirse”, es decir, “en el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental” (Castro-Gómez, 2007, p.86).

Desafortunadamente, la enseñanza se ha encargado de reproducir la lógica del conocimiento disciplinario y fragmentario, pues en la escuela los niños aprenden “a aislar los objetos (de su entorno) a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades), a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos”, es decir, “a reducir lo complejo a lo simple... a separar lo que está unido, a descomponer y no a recomponer, a eliminar todo lo que le aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento”. Toda esa forma de entender y asumir la educación induce a que “las mentes más jóvenes pierden sus actitudes naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos en los conjuntos a los que pertenecen” (Morín, 2002, p.15).

Ahora bien, es conveniente acotar que, según Morín (2002) ese conocimiento que aísla y reduce, hiperespecializado y fragmentario, resulta muy eficaz en ámbitos no complejos, particularmente en el funcionamiento de máquinas artificiales. Pero, cuando esa visión determinista, fragmentaria, cuantitativa, mecanicista y formalista se extiende al estudio, explicación, comprensión y aprendizaje de los seres humanos y la sociedad, se vuelve limitada en tanto impide aprehender todo aquello que es de naturaleza subjetiva, creativa, contextual y libre. Limitaciones que tienen sus consecuencias en términos de atrofiamiento de la aptitud humana para contextualizar e integrar. De hecho, en buena medida los progresos de la ciencia se encuentran más asociados a las capacidades para poner en contexto y totalizar los problemas que a procesos de sofisticación, abstracción y formalización: “el desarrollo de la aptitud

para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación” (p.27).

Con el desarrollo de la aptitud para contextualizar se produce la emergencia de un pensamiento de naturaleza ecológica en tanto ubica todos los acontecimientos, los fenómenos, la información y los conocimientos en sus relaciones e inter-retro acciones recíprocas con el entorno o medio natural, económico, social y político, proceso que va del todo a las partes y de las partes al todo, de la unidad a la diversidad y de la diversidad a la unidad (Morín, 2002).

El pensamiento complejo también coloca en la palestra el tema de la incertidumbre del conocimiento, que Morín (2002) resume en tres tipos:

La primera es cerebral: el conocimiento no es nunca un reflejo de lo real, sino siempre traducción y reconstrucción, es decir conlleva el riesgo de error

La segunda es psíquica: el conocimiento de los hechos es siempre tributario de la interpretación

La tercera es epistemológica: se deduce de la crisis de los fundamentos de certeza en filosofía (a partir de Nietzsche) y, luego, en ciencia (a partir de Bachelard y de Popper)” (p.63).

Asimismo, la idea de causa también cambia en el paradigma de la complejidad. La relación lineal causa-efecto se traduce en “causalidad mutua interrelacionada”, también en causalidad circular retroactiva y recursiva. Causalidad que se impregna de incertidumbres puesto que “las mismas causas no producen siempre los mismos efectos cuando la reacción de los sistemas que afectan es diferente y por qué causas diferentes pueden provocar los mismos efectos” (Morín, 2002, p.63).

En definitiva, el paradigma de la complejidad, según Morín (2002) apuesta por un pensamiento con las siguientes características:

Que se dé cuenta de que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes.

Que reconozca y analice los fenómenos multidimensionales en lugar de aislar, mutilando, cada una de sus dimensiones.

Que reconozca y analice las realidades que son al mismo (p.92) tiempo solidarias y conflictivas (como la democracia, sistema que se nutre de antagonismos al mismo tiempo que los regula)

Que respete lo diverso y que, al mismo tiempo, reconozca la unidad (p.93).

Ahora bien, la mirada de la investigación educativa desde el pensamiento complejo implica el abordaje de los fenómenos educativos en sus múltiples posibilidades, enfoques, perspectivas y dimensiones. Se trata de asumir la búsqueda de conocimientos con una actitud abierta a la emergencia de nuevas categorías explicativas y comprensivas de los fenómenos. Es el encuentro con la interdisciplinariedad de todas las ciencias de la educación en el estudio de las realidades educativas. Es la disposición de ir avanzando en aproximaciones cada vez más complejas de los fenómenos educativos. Es desde el pensamiento complejo que progresivamente se puede ir avanzando en la comprensión y concreción de un fenómeno educativo denominado apropiación social de resultados de investigación educativa.

2.3. 5. Métodos de investigación educativa ligados a la apropiación social

La apropiación social de la investigación educativa se puede explicar o comprender desde la perspectiva metodológica de los procesos investigativos. En efecto, las características e intencionalidades de los métodos pueden hacer que sus resultados se aproximen o alejen de los procesos de apropiación social. Así, por ejemplo, la investigación acción en todas sus variantes se orienta a generar conocimientos con el deliberado propósito de que los mismos sean aplicados en la solución de problemas sociales. De igualmente, la modalidad de proyectos factibles

se orienta a proponer soluciones a problemas de carácter social o educativo, lo cual hace que sus resultados tengan mayores probabilidades de ser apropiados pues se acoplan a problemas o situaciones específicas.

Asimismo, existen diferentes modos de reflexión e investigación sobre los diferentes aspectos de la práctica educativa, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: 1) La investigación deliberativa, en la cual los procesos reflexivos se enfocan en la elección de las decisiones que deben escogerse como respuestas a los problemas 2) La investigación evaluativa que centra sus esfuerzos reflexivos en la implantación de las respuestas escogidas y en las consecuencias que de allí se derivan (Elliott,2010)

En este sentido, a partir de orientaciones cercanas a la evaluación formativa, se ha generado un método participativo que está despertando mucho interés: la investigación basada en el diseño (design-research). La misma se ha propuesto como objetivo el mejoramiento de la teoría y la práctica formativa, bajo una estrategia donde ambos elementos aparecen claramente articulados y donde la investigación y el desarrollo forman un ciclo continuo que comprende el diseño de la intervención, la intervención, el análisis y el rediseño (Gros,2007).

La investigación basada en diseño se centra, precisamente, en el diseño de innovaciones y en el estudio continuo de todos los aspectos implicados en las mismas durante su puesta en marcha (artefactos, estructura de las actividades, plan de ejecución, entre otros), derivando en procesos, igualmente continuos, de diseños y rediseños que se fundamentan en los datos que arroja la ejecución de dichas innovaciones. La metodología de investigación basada en diseños

... no aspira sólo a generar y valorar cambios metodológicos o curriculares, sino que pretende generar y avanzar los constructos teóricos que trascienden en el diseño de un entorno de aprendizaje. Las intervenciones exigen especificaciones teóricas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la organización y reflejan un compromiso para comprender la relación entre teoría, plan de

acción diseñado y práctica. Además, el trabajo de análisis previsto de cada intervención específica puede contribuir a elaborar teorías de la enseñanza y aprendizaje (Gros, 2007, p.11).

La investigación basada en el diseño, además, puede constituirse en la puesta a prueba de los conocimientos generados en otras investigaciones. El procedimiento, entonces, sería diseñar innovaciones a partir de los resultados y soportes teóricos de otras investigaciones y a partir de allí continuar el método de la investigación basada en diseño. Al respecto es conveniente acotar que, seguramente, no todos los resultados investigación tienen las cualidades para diseñar propuestas de innovación educativa.

Se puede especular, en consecuencia, que las investigaciones, según sus cualidades para el diseño de innovaciones, se pueden clasificar en directas e indirectas. Las primeras son aquellas cuyos resultados en sí mismos constituyen propuestas de innovación. Las segundas son aquellas que ameritan razonamientos inductivos o deductivos para que sus resultados puedan traducirse en diseños de innovación. En este sentido, también es posible pensar en la fusión, a través del metaanálisis, de varios resultados de investigación a los fines de diseñar propuestas de innovación educativas para ser valoradas mediante el método de la investigación basado en el diseño de innovaciones.

Otro método que en sí mismo implica la puesta en escena y la valoración de la pertinencia social de la investigación educativa es la investigación acción en todas sus modalidades. El rasgo característico de este método, como su nombre lo indica, es que la investigación y la acción social se complementen y dialogan a los fines de resolver problemas educacionales concretos o provocar cambios en las estructuras educativas. Dicho método implica la participación activa y consciente de los actores sociales educativos, tanto en el proceso de investigación como en la acción social que se produce para intervenir la realidad educativa. El método de la investigación acción

es complementario con el método de la investigación basada en el diseño de innovaciones, o quizás el segundo es una variante del primero.

La investigación acción produce interpretaciones de lo que ocurre desde la perspectiva de los actores educativos que participan en la situación educativa que se aspira comprender y transformar, en lugar de ser tratado como hechos naturales regidos por leyes. De allí que este método se interesa por aspectos como las creencias, las intenciones, las elecciones, las decisiones y los significados subjetivos de quienes actúan e interactúan en los procesos educativos (Elliott, 2010).

El enfoque crítico de la investigación acción participativa, en la perspectiva de Kemmis (1990), sugiere evitar métodos de investigación en educación que de manera exclusiva y excluyente se fundamenten en alguna de las siguientes especificaciones:

- Depender exclusivamente de pruebas (tests) o mediciones pseudo-objetivas
- Dirigirse estrictamente a la determinación del logro de fines
- Ignorar las perspectivas de los maestros y otros participantes en las actividades y situaciones que se evalúan
- No examinar los modos en que aquellos procesos de formación están condicionados por limitaciones sociales que están más allá del control de los participantes
- Servir a “quienes toman decisiones” fuera de las situaciones en las que se conducen las actividades a expensas de la toma de decisiones racional y participativa dentro de estas situaciones; y
- Romper el ciclo de reflexión y acción necesario para el desarrollo racional de la educación en las situaciones en las que ocurre (P.169)

Además de la investigación basada en diseños y la investigación acción, quizás como una acción de esos métodos, se habla de las microprácticas o experimentos pedagógicos que el profesor y la profesora realizan deliberadamente para conectar los resultados de sus investigaciones con su práctica docente, a través de la participación activa de los y las estudiantes. Experimentos que deben

monitorearse sistemáticamente para generar aprendizaje y mejorar las futuras intervenciones pedagógicas (González, Guzmán y Montenegro, 2016)

Otra fuente de integración entre la investigación y la práctica docente son las pedagogías fundadas en la investigación, donde lo relevante es que facilitan las condiciones para el estudiante se involucre en la investigación. Asimismo, tanto docentes como estudiantes asumen una posición indagatoria, en la cual los procesos de aprendizaje se asocian a procesos de construcción, descubrimiento y asimilación de conocimientos. En todas esas pedagogías ligadas a la investigación todo el proceso de enseñanza aprendizaje está centrado en el estudiante (González, Guzmán y Montenegro, 2016). Entre esas pedagogías se pueden mencionar el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y la sistematización de experiencias.

Ahora bien, existe un intenso debate en torno a la propuesta de que las universidades se enfoquen en la investigación utilitaria y se configure una “cultura post-académica” guiada por criterios tecnocráticos. En países europeos, así como EEUU, Canadá y Japón, este fenómeno parece estar asociado, por un lado, a la creciente dependencia del financiamiento externo que presentan las universidades para desarrollar su actividad investigativa, y, por el otro, que es inducido por las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación (Albornoz, 2014). En este sentido, según Echeverría (citado por Albornoz, 2014), la exaltación del carácter instrumental de la ciencia se conoce con el nombre de tecnociencia, la cual viene transformando las normas y prácticas investigativas tradicionales de las universidades.

Frente a la fuerte tendencia de la investigación instrumental, tecnociencia, se propone la adopción de una estrategia que armonice esa tendencia con el ethos de la investigación libre, que incluye la investigación básica, que desarrollan los académicos apelando a la autonomía universitaria y que no responde a demandas

sociales. Estrategia que se fundamenta en que las instituciones académicas, por su naturaleza, deben abrir posibilidades a diversas miradas y culturas. En todo caso, sigue abierto y vital el debate entre la excelencia académica y la relevancia social y económica de las universidades, que, inevitablemente, tiene consecuencias prácticas en términos de políticas, enfoques, métodos y prácticas investigativas (Albornoz, 2014).

En la perspectiva del pensamiento crítico y complejo los métodos de investigación educativa presentan las siguientes características: en primer lugar, se enfocan en problemas relevantes para la sociedad abordados en sus múltiples perspectivas, dimensiones y disciplinas científicas; segundo, los actores sociales involucrados en la problemática de estudio participan en la selección de los problemas a investigar, el proceso mismo de investigación y el uso o aplicación social de los resultados; implican una relación dialógica entre la teoría y la práctica educativa, entre el todo y las partes; asumen el diálogo de saberes entre los conocimientos científico-educativos y los saberes empíricos de los actores educativos.

2.3.6. El (la) profesor (a) en su rol de investigador (a) educativo

Para entender la dinámica de la investigación educativa y sus implicancias en los procesos de apropiación social de los resultados de investigación que esta produce, es necesario tomar en consideración el ser del (la) profesor (a) universitario, en su triple rol de investigador (a) educativo, usuario (a) de los resultados científicos y autoridad académica.

Hancock (1997, c.p. Muñoz-Repiso, 2010) intenta explicar las razones por las cuales los educadores y educadoras no universitarios se resisten a participar en actividades de investigación educativa y aduce las siguientes razones: 1) La falta de

expectativas sociales sobre el hecho de investigar, sistematizar y teorizar sobre su práctica docente; 2) Los y las docentes se enfocan esencialmente en el hacer y están implicados personal y emocionalmente en lo que hacen. Estas condiciones lo llevan a rechazar todo lo que no les resulte útil, de forma inmediata, para resolver problemas de su labor docente; 3) La falta de confianza en sus opiniones sobre la realidad educativa, quizá alentada por la falta de participación de los y las docentes en el diseño y desarrollo de las políticas de cambio educativo; 4) el desencuentro entre las formas como trabajan los educadores y educadoras y las metodologías comúnmente usadas en la investigación educativa.

Esos argumentos formulados para profesores de los niveles de educación preescolar, básica y media diversificada, pudieran considerarse válidos, en menor medida, para el caso de los profesores y profesoras universitarios, asumiendo que éstos, por ley y contrato laboral, están obligados a realizar investigación y generalmente están mucho más familiarizados y sensibilizados con el quehacer científico. En efecto, existe la expectativa social sobre la posibilidad de ascender en el escalafón universitario, u optar a un título de postgrado, mediante el desarrollo de una investigación sobre su práctica docente o la de sus colegas. En relación a las expectativas que pudiera generar el hacer investigación educativa sobre el mejoramiento de su práctica docente, las normativas laborales sobre la evaluación docente del sector universitario generalmente no contemplan incentivos al desempeño de los profesores en el ejercicio de la función docente.

Con respecto a la segunda razón y tercera esgrimida por los y las docentes de educación primaria para no desarrollar actividades de investigación educativa, en cuanto a que éstas no le ayudan en su quehacer docente y que sus opiniones no son valoradas en los procesos de reformas educativas, sería necesario fortalecer la confianza de los profesores universitarios en la investigación educacional como una fuente de soluciones o alternativas, tanto para sí mismos como para las instituciones universitarias, frente a los problemas, demandas y potencialidades académicas .

Con respecto al desencuentro entre las formas como trabajan los educadores y las metodologías comúnmente usadas en la investigación educativa, como otra razón esgrimida por los docentes de educación primaria para no hacer investigación, en el caso de los profesores universitarios, entonces, sería necesario desarrollar metódicas de investigación articuladas y adecuadas a la prácticas docente, al tiempo que se forme o capacite al profesor y la profesora para realizar investigaciones pertinentes y eficaces para mejorar el desempeño docente.

Asimismo, es probable que varíen las actitudes frente a la investigación educativa en dependencia de la formación pedagógica de los profesores, pues la valoración que tienen del conocimiento pedagógico se estima que sea diferente. Al respecto, se pudieran presentar los siguientes escenarios: a) Los profesores y profesoras que no son del ámbito educativo (ingenieros, por ejemplo) b) Los profesores universitarios que son pedagogos de profesión; c) Los profesores universitarios que son pedagogos de profesión con estudios de postgrado en el ámbito pedagógico c) Profesores no pedagogos con estudios postgrado en el ámbito pedagógico.

Además, de los argumentos presentados por Hancock (1997, c.p. Muñoz-Repiso, 2010) se pueden valorar las posibilidades de que los profesores universitarios sistematicen o investiguen su práctica educativa respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿Qué beneficios puede obtener, o percibir que obtiene, el y la docente universitario si investiga su práctica educativa? ¿Las autoridades universitarias consideran como política académica que los profesores investiguen sus prácticas educativas? ¿Qué enfoques y metodologías son adecuados para que los y las docentes investiguen y vean utilidad en la indagación sobre su práctica educativa?

A propósito de estrategias que colocan a los profesores universitarios como investigadores e investigadoras de sus prácticas educativas, Boyer (1997) identifica como un modo de ejercer la profesión académica the Scholarship of Teaching

(Profesionalidad de enseñanza). En este modo el profesor y la profesora universitario se enfocan en estudios sistemáticos, críticos, permanentes y científicos de los procesos de enseñanza aprendizaje donde participan (en las aulas o espacios de aprendizaje), con el objetivo de mejorarlos continuamente; estudios que se traducen en resultados de investigación que son difundidos en el resto de la comunidad académica para el intercambio, la reflexión crítica y el aprendizaje colectivo. Adicionalmente, esos resultados pueden ser publicados en revistas científicas pues están soportados en una investigación rigurosa (Boyer, 1997).

Morales (2010), señala que The Scholarship of Teaching (la profesionalidad de la enseñanza):

...consiste en un cuidadoso y planificado examen de las experiencias de aprendizaje y de su eficacia para promover el aprendizaje del alumno. De una manera u otra se trata de investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; utilizar la clase como un laboratorio para estudiar y mejorar el aprendizaje que es de lo que en definitiva se trata de conseguir en una Universidad, que nuestros alumnos aprendan y que aprendan bien (p.53).

La intencionalidad es que el docente examine, valore y comunique la eficacia de sus prácticas docentes a partir de su propia reflexión y del análisis de los datos aportados por los estudiantes, con el deliberado propósito de mejorar dicha eficacia. De allí que en lugar de hablarse de Scholarship of Teaching ahora se diga Scholarship of Teaching and Learning (Morales, 2010). Ahora bien, dado que el profesor comunica los resultados del estudio de la eficacia de su práctica docente al resto de la comunidad académica, se puede afirmar que el dialogo que allí se genera, y los productos de ese dialogo, también forman parte del mismo estudio pues le permiten contrastar su experiencia con la experiencia de sus pares.

La metodología que sigue la profesionalidad de la enseñanza y el aprendizaje parte de las preguntas que se formula un profesor o profesora, o un colectivo de profesores y profesoras, sobre la eficacia de los estilos, modalidades o estrategias de

enseñanza, así como sobre los estilos de aprendizaje/estudios de los alumnos. A partir de esas preguntas despliegan esfuerzos investigativos sobre las prácticas que ellos mismos, junto a sus estudiantes, desarrollan en las aulas de clase o ambientes de aprendizaje. Esa investigación genera unos resultados que le sirven de soporte para las decisiones que deben tomar, para mejorar o introducir innovaciones o simplemente justificar lo que vienen haciendo en sus labores cotidianas como docente (Morales, 2010). Es bueno señalar que las fases antes señaladas no siempre se producen en ese orden o de manera lineal, sino que se trata de procesos en permanente interacción.

Asimismo, se sugiere que el profesor y la profesora se enfoquen en investigar aquellas variables sobre las que puedan accionar y tenga el poder para modificarlas, puesto que es el mismo profesor o profesora quien investiga y debe actuar para introducir mejoras en la eficacia de su práctica docente, a diferencia de otro tipo de investigaciones que generan resultados para que otros (diferentes al investigador) las ejecuten. Dentro de esas variables que pueden ser impactadas por la acción deliberada de los profesores, se pueden mencionar las siguientes: los enfoques de aprendizaje, motivación, asistencia a clase, autorregulación del aprendizaje, entre otras (Morales, 2010).

También es conveniente señalar que, dado que en la profesionalidad de la enseñanza y el aprendizaje se estudian, en esencia, aspectos comunes a todos los profesores y profesoras (enseñar, aprender), independientemente de la asignatura que impartan, en muchos casos las experiencias e innovaciones encontradas en una disciplina pueden ser imitadas o servir de motivación para otras disciplinas (Morales, 2010).

En este sentido, es bueno acotar que en la profesionalidad de la enseñanza y el aprendizaje (Scholarship of Teaching and Learning) la investigación no es algo diferente a la docencia, que requiere de un tiempo extra, sino que se trata de procesos que se dan al mismo tiempo. Este paralelismo resta fuerza al pretexto que aluden

muchos profesores y profesoras para no investigar: la falta de tiempo (Cross 1996, citado por Morales, 2010).

En resumen, ya sea como un asunto central o subsidiario del ejercicio de la profesión académica, la estrategia de que los profesores y las profesoras investiguen los procesos de enseñanza aprendizaje donde están implicados o participan, constituye un modo eficaz de mejorar la calidad de la educación universitaria y al mismo tiempo una manera promover la apropiación social de resultados de investigación educativa, de asegurar que ésta (la investigación) tenga una influencia directa en el mundo de vida de la educación.

Ahora bien, la profesionalidad de la enseñanza y el aprendizaje expuesta por Boyer (1997) pudiera renovarse a través de una mirada crítica y compleja. En primer lugar, ya no se limitaría al estudio de la eficacia de sus prácticas educativas, sino que procuraría un abordaje más complejo de la investigación educacional que realiza. En segundo lugar, vincularía la investigación de los procesos, productos o sistemas educativos con los procesos sociales y políticos que le sirven de contexto. El profesor (a) investigador (a) se asume como un sujeto político con capacidad para impulsar transformaciones educativas guiadas por la igualdad y la emancipación social frente a las relaciones de poder y dominación.

2.3.7. Los saberes experienciales de los y las docentes en el saber de la investigación educativa

Si la investigación quiere repercutir en la práctica de los docentes, o al menos acercar la investigación a la práctica, es necesario que comprenda, revalorice y reivindique las experiencias, conocimientos y cosmovisiones de los y las docentes, y que, por tanto, supere el modelo “aplicacionista” que concibe a los y las docentes sólo como aplicadores de lo que descubren y diseñan investigadores, investigadoras, expertos y expertas en educación. Significa reconocer los saberes de los y las

docentes que circulan en las instituciones educativas junto al conocimiento científico (Korthagen, 2007; McNamara, 2002; Stenhouse 1984, 1987; Cochran-Smith, 2003; Pring y Thomas, 2004; citados por Perines, 2016).

Diversos son los saberes constitutivos de la práctica docente: saberes adquiridos en la formación profesional, provenientes de las ciencias de la educación; saberes provenientes de diferentes disciplinas científicas; saberes propios del currículo y saberes provenientes de la experiencia cotidiana docente. (Tardif, 2004, citado por Perines, 2016). Estos últimos en particular, los saberes experienciales, deben ser reconocidos y dialogados con los demás saberes de la práctica docente en el desarrollo de la investigación educativa.

Reconocer, comprender y aprender de los saberes experienciales de los profesores implica una compenetración profunda con el trabajo, la vida y la historia de los docentes. Solo si la investigación educativa logra ese nivel de comunión con el mundo de vida de los profesores y las profesoras tendrá oportunidad de generar trabajos de investigación que despierten el interés de éstos para consultarlos, conocerlos y usarlos profesionalmente para orientar su práctica educativa (Salgueiro, 1998; Beauchamp y Thomas, 2009, citados por Perines, 2016, p.64).

El reto de la investigación educativa se vuelve más difícil cuando los saberes experienciales de los profesores toman un nivel de arraigo en el pensamiento de los docentes que los llevan a resistirse y rechazar todas las nuevas ideas, incluidas las de la investigación educativa, que les generen desequilibrios en la seguridad producida por las concepciones educativas internalizadas como hábitos (Ford, Ford y D'Amelio, 2008; Rodríguez y Kitchen, 2005, citados por Perines, 2016). Allí el papel de la investigación educativa es develar esos hábitos y diseñar estrategias para cambiarlos cuando afecten el mejoramiento de la educación o constituyan obstáculos para las reformas educacionales. Develarlos supone lograr el nivel de comunión con el mundo de vida de los docentes antes descrito.

En la perspectiva de Foucault (2007) cuando hablamos de la integración de los saberes experienciales de los educadores y las educadoras en el discurso de la investigación educativa, nos estamos refiriendo a la integración de las categorías a través de las cuales los profesores y profesoras expresan su experiencia y cosmovisión educativa en las redes conceptuales, agrupamientos de objetos y enunciados que conforman los temas y teorías de ese discurso en un contexto social y epistémico determinado. Mas precisamente, se trata de la integración de la experiencia de los y las docentes en el saber de la investigación educativa, es decir, de lo que se puede hablar en la práctica discursiva de la investigación educativa en el contexto de la formación discursiva de la educación universitaria.

2.3.8. Calidad científica y relevancia social de la investigación educativa

Cuando se estudia la investigación educativa, un aspecto ineludible se refiere a la calidad y la relevancia social y científica tanto de sus procesos como de sus resultados, respectivamente. Son temas que históricamente han tomados diferentes significados atendiendo a la diversidad paradigmática que ha venido dándose en el contexto de las ciencias sociales en general y de las ciencias de la educación en particular.

Tradicionalmente los sistemas de evaluación de la investigación colocan el énfasis en la calidad académica y soslayan lo referente al compromiso social y la democratización del conocimiento. Por tanto, apostar por una investigación ligada a la democratización del conocimiento supone pensar en sistemas de evaluación que conjuguen indicadores de calidad académica y compromiso social, que, en particular, debieran ser metas definitorias de la universidad pública (Arocena, 2014).

La calidad de la investigación educativa puede ser concebida en términos de su capacidad, tanto para comprender y explicar la realidad desde múltiples

perspectivas, como para predecir o iluminar el desarrollo futuro del ámbito educativo e identificar y denunciar los factores que dificultan el cumplimiento del derecho a la educación para todos y todas (Zorrilla, 2010). Por su parte, para Sancho (2010), la calidad de las investigaciones se expresa en el rigor científico aplicado a los siguientes procesos: definición los problemas, diseño de recolección de evidencias, análisis de resultados, formulación de las conclusiones y capacidad para relacionarse y dar cuenta de la práctica educativa. También se manifiesta como amplitud en el conocimiento de los objetos de estudio.

Al hablar de calidad de la investigación educativa, según la UNESCO (2005), también podemos hacer referencia a las distintas formas de saber, “entendidos como procesos de creación, transformación y organización de las informaciones en redes de conocimientos” (p.236). Sobre el particular podemos “distinguir los conocimientos descriptivos (hechos e informaciones), los conocimientos en materia de procedimiento (los que se refieren al “cómo”), los conocimientos explicativos (los que responden a la pregunta “¿por qué?”) y los conocimientos relativos al comportamiento” (p.236). Se puede inferir que los conocimientos procedimentales y explicativos generan mayores posibilidades para influir en el desarrollo de intervenciones socioeducativas, y, consecuentemente, ser apropiados socialmente por los actores sociales participantes

Aun cuando no las declara como características de calidad de la investigación, Glaser (1978, citado por Hurtado, 2011), identifica tres características de una teoría fundamentada:

Modificabilidad: Para Glaser (1978) “la teoría debe ser modificable con base en nociones siempre emergentes que provienen de más información”.

Encajabilidad: Por encajable se entiende que las categorías de la teoría deben encajar en la información. La información no debe ser forzada o seleccionada para encajar en categorías preconcebidas o preexistentes, o descartada para mantener una teoría intacta. Hay dos propiedades

fundamentales de la noción de encaje. Reencaje y encaje emergente
Funcionabilidad (work): Una teoría debería explicar qué ocurrió, predecir qué ocurrirá e interpretar qué está pasando en un área substancial de la interrogante formal. Esto se logra obteniendo los hechos, lo que está pasando a través de una indagación sistemática.

El mismo Glasser (1978, citado por Hurtado, 2011) acota lo siguiente:

Nuestra meta de generar teoría también incluye el establecimiento de generalizaciones empíricas, ya que las generalizaciones no solamente ayudan a sentar los límites de aplicabilidad de una teoría fundamentada, sino más importante aún, que ayudan a ampliar la teoría para que sea más aplicable y que tenga mayor poder explicativo y predictivo (p.130).

Como factores explicativos de la baja calidad de la investigación educativa se encuentran la deficiente interconexión y complementariedad entre las investigaciones, las investigaciones son desarrolladas de manera individual o en grupos muy pequeños, escasez de financiamiento y la condición dinámica y compleja de los fenómenos educativos (Sancho, 2010).

Referente a la calidad de la investigación en general, se debate el principio de la infradeterminación, el cual señala que para explicar cualquier fenómeno se puede generar un número indeterminado de hipótesis y teorías que son empíricamente equivalentes pero difieren o son incompatibles en las explicaciones causales de dicho fenómeno, lo que conduce a afirmar que la evidencia empírica siempre será insuficiente para dar solución a un problema dado (Latour, 1987, citado por González y otros, 1996, en Sancho, 2010). Por tanto, si se asume la condición de insuficiencia o indeterminación en la explicación de todo fenómeno, también se asume esa misma condición en las posibilidades de que el mismo pueda ser usado para la intervención educativa.

En este contexto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha reportado un bajo uso o impacto de resultados de la

investigación educativa e identifica como una de las causas el bajo poder de convicción de la misma, el cual asocia directamente con la calidad científica (OCDE, 2000, c.p. Muñoz-Repiso, 2010). Poder de convicción que se asocia también a que la investigación educativa no ha podido consolidar, con sentido acumulativo, un cuerpo firme y estable de conocimientos (Hargreaves, 1996). Dicho poder se incrementa cuando los resultados de investigación coinciden con las modas pedagógicas o con los intereses políticos en juego (Slavin, 2002).

Referente a la adecuación de la investigación educativa, Sancho (2010) y Perines (2016) sostienen que, generalmente, los temas estudiados responden al interés de los investigadores e investigadoras, a los criterios de promoción y ascenso que exigen las universidades, y no al interés de los y las docentes, y, por tanto, los aportes de las investigaciones al mejoramiento de la práctica docente y a la comprensión de los fenómenos educativos generalmente resultan nulos o irrelevantes para el mundo educativo real. De este modo, la utilidad de las investigaciones es baja en términos de sus aportes e impacto al mejoramiento de la práctica docente y las políticas educativas, y solo parecen responder a los requerimientos de la evaluación del desempeño de los y las docentes universitarios.

En este sentido, se sugiere que los temas a investigar expresen la voz y el sentir de los y las involucrados en la educación, y a tal efecto el investigador e investigadora debe promover un acercamiento dialógico con ellos, con los potenciales usuarios y usuarias del conocimiento, a la hora de definir sus objetos de estudio mediante estrategias como las encuestas, o mejor aún mediante grupos focales que nos permitan “pasar de ser investigadores “de” una realidad, a ser investigadores e investigadoras “en” y “con” los agentes de dicha realidad” (Fernández Cano, 2001, citado por Perines, 2016, p.234). Que se produzca, además, una relación de interés recíproco donde el investigador (a) produce y transfiere el conocimiento al usuario (a) y éste a su vez se comunica nuevamente con el investigador (a) difusor (a) para

manifestarle sus requerimientos o demandas, de modo que se produzca una complementariedad de intereses (Huberman, 1994, citado por Perines, 2016, p.234).

De esta manera, a la hora de elegir los temas o problemas de las instituciones universitarias, se sugiere aplicar un filtro epistemológico constituido por las siguientes preguntas “¿cómo se deciden estos temas?, ¿con quién los consultamos?, ¿se utiliza algún mecanismo que regule la elección de los tópicos?” (Perines, 2016, p.234). Si se quiere avanzar en la producción de una investigación educativa socialmente relevante, las políticas de investigación, así como los reglamentos y normas de investigación y trabajos de grado deben conformar un sistema que asegure una selección dialógica y pertinente de los problemas de investigación.

En este orden de ideas, existe una percepción negativa de los y las docentes de aula sobre la utilidad de la investigación educativa para el ejercicio cotidiano de la actividad que desarrollan de cara a sus estudiantes. La misma obedece a que los conocimientos generados por la investigación educativa se muestran como demasiado obvios, algo que todo el mundo sabe, en algunos casos los mismos no son accesibles a los educadores y educadoras y cuando lo son no responden a las características concretas de la dinámica del aula. De igual modo, se evidencia un distanciamiento considerable entre el (la) profesional universitario que funge de investigador educativo y el educador que desarrolla la práctica educativa en las aulas (De la Orden Hoz y Mafokozi, 1999). Asimismo, la administración educativa y sociedad en general demandan soluciones inmediatas, eficaces y económicas que, en la mayoría de los casos o no están preparadas o no están dispuestas para ser incorporadas en los sistemas educativos (Sancho, 2010).

En este orden de ideas, los y las docentes se muestran bastante críticos frente a los artículos científicos como modo de difundir y transferir los resultados de investigación, básicamente por las dificultades de comprensión que genera el lenguaje especializado y las estadísticas. Se sugiere, en consecuencia, que para impactar en la

praxis educacional se deben hacer importantes esfuerzos para comunicar esos resultados en formatos más cercanos, agradables y comprensibles a la percepción de los y las potenciales usuarios y usuarias, pues de lo contrario, si se continua con el formato abstracto y extenso de los artículos académicos, los resultados de las investigaciones sólo será leídos por otros investigadores (as) educativos como antecedentes de investigación (Perines, 2016, p.235).

En definitiva, la calidad científica de los resultados de investigación para dar cuenta de las complejidades del mundo educativo, así como el ajuste de esos resultados a los requerimientos e intereses de los actores educativos y la consolidación de un cuerpo sólido de conocimientos sobre la realidad educacional, son aspectos que forman parte de las comprensiones y explicaciones del fenómeno de la apropiación social de las investigaciones educativas.

Significa, entonces, que es necesario generar, ajustar y organizar los resultados de investigación educativa para que puedan responder a las demandas de la gestión y de los sectores educativos, para transferirlos a los sistemas educativos. Al mismo tiempo, supone que tanto los investigadores como los gestores de la investigación educacional deben monitorear las demandas del sistema, la gestión y los sectores educativos, a los fines de la planificación de la actividad científica educacional.

En la perspectiva del pensamiento crítico y complejo, la calidad científica de la investigación educativa se pudiera valorar en términos de la complejidad y contextualización en la comprensión y explicación de los fenómenos educativos. Asimismo, la calidad se aprecia en el hecho de la contribución de los resultados de investigación a los procesos de transformación educativa con sentido de igualdad y emancipación social.

2.3.9. Investigación educativa y apropiación social de resultados científicos

La investigación educativa, la cual hace referencia a las características ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa y sus vínculos con las posibilidades de apropiación social de los resultados científico educativos, a continuación, se presenta una síntesis de los componentes de esta problemática. El objeto de la investigación educativa se encuentra abierto a visiones cada vez más complejas, críticas y tejidas con las dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas. Su estudio, por tanto, se desliza desde visiones disciplinarias hasta modos de producción del conocimiento ligadas a diálogos inter, pluri y transdisciplinarios.

En este orden de ideas, la investigación educativa, en su búsqueda por ofrecer respuestas a la educación y la sociedad en general, apuesta por el dialogo y la pluralidad entre los paradigmas científicos disponibles y en proceso de construcción. En la perspectiva de la presente tesis doctoral se apuesta por un mayor acercamiento entre el paradigma de la complejidad y el paradigma sociocrítico, de modo que el fenómeno en estudio es observado en sus múltiples posibilidades y determinaciones, al tiempo que se coloca cierto énfasis en las vinculaciones de la educación universitaria con los procesos políticos de transformación de la sociedad.

En cuando a los métodos de investigación, se apuesta por aquellos que asignan una participación activa de los actores socioacadémicos en los procesos de investigación, en particular por aquellos en los cuales los profesores y profesoras asumen la investigación de su praxis educativa. Asimismo, se tiene preferencia por un enfoque multimétodos que permita el abordaje de los fenómenos educativos desde múltiples enfoques y procedimientos.

En el contexto de la pluralidad interparadigmática y multimetodológica con que se asume la investigación educativa, sin desconocer los aportes del paradigma

positivista a la práctica educativa, se reconoce que los paradigmas hermenéutico, sociocrítico y complejo ofrecen mayores posibilidades a los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa en tanto apuestan por mayores niveles de contextualización sociocultural de los procesos y productos de la actividad científico educativa, y otorgan a los actores socioacadémicos un papel más activo y reflexivo en los procesos de investigación, lo cual incrementa su pertinencia, vinculación y aplicabilidad en la solución de problemas y el impulso transformaciones en la educación universitaria.

La investigación educativa incrementa su contribución a los procesos de apropiación social de resultados científico educativos en la medida en que sus procesos y resultados combinan la calidad científica con la relevancia social, de modo que las explicaciones que produce expresan la complejidad y dinámica de los procesos académicos, al tiempo que responden a las expectativas e intereses que tienen los actores socioacadémicos con respecto a los beneficios que pueda generar la actividad científico educativo. Calidad científica y relevancia social que se encuentran determinadas, en buena medida, a la apuesta por una visión multiparadigmática, multimetodológica, compleja y crítica de la investigación educativa.

2.4. Relaciones de poder en la investigación educativa universitaria.

A continuación, se intentará dar respuesta a la siguiente pregunta ¿Cómo se explican/comprenden los procesos de apropiación social de la investigación educativa desde la perspectiva del poder en el contexto universitario? A tal efecto, se realiza un análisis de la investigación educativa desde diversas, influyentes y pertinentes concepciones de las relaciones y estrategias de poder.

La intención, entonces, es descifrar cómo se manifiesta la problemática del poder en la investigación educativa en el contexto universitario, de cara a los

procesos de apropiación social de resultados científico educativos. En esa búsqueda, entonces, emergen dos preguntas introductorias: ¿A qué ámbitos se refieren las relaciones de poder en la investigación educativa? ¿Entre quienes se producen relaciones de poder?

Los ámbitos en los que se expresan las relaciones de poder en la investigación educativa son los siguientes: producción, difusión, uso y apropiación social de resultados de investigación educativa. El poder, en este contexto, se entiende como el conjunto de estructuras y procesos sociales que determinan las elecciones y decisiones de los actores sociales e institucionales en cada uno de esos ámbitos de la investigación educativa. Decisiones y elecciones que tienen que ver, entre otras, con las siguientes preguntas: ¿Cuál es el sentido de la investigación educativa en el sistema de educación universitaria? ¿Qué se investiga? ¿Dónde se investiga? ¿Para qué se investiga? ¿Cómo se investiga? ¿Qué y cómo se comunican los productos de la investigación educativa? ¿Qué uso dar a los resultados de la investigación? ¿Cómo se integran los resultados de la investigación en la sociedad y la educación?

La siguiente pregunta, referida al tema de las relaciones de poder en la investigación educativa, puede ser la siguiente: ¿Entre quienes se producen las relaciones de poder en la investigación educativa en las universidades? Lógicamente, se trata de las relaciones de poder entre los actores sociales involucrados en la investigación educativa y la educación universitaria, entre los cuales se pueden mencionar: investigadores e investigadoras educativos; profesores y profesoras de metodología; asesores, asesoras, tutores y tutoras de trabajos de grado; agrupaciones de investigadores e investigadoras; profesores y profesoras universitarios en general; las autoridades académicas; los organismos de difusión y divulgación científica; los organismos de mediación y transferencia de resultados de investigación; los organismos de financiamiento de la investigación educativa, los gestores de la investigación, entre otros.

A continuación analizamos la investigación educativa a la luz de las principales teorías sobre el poder directamente asociadas con la problemática del conocimiento y los saberes.

2.4.1. Poder como ley y represión en la investigación educativa

Tradicionalmente, el poder fue entendido como ley que niega y prohíbe. En efecto, el pensamiento jurídico filosófico de los siglos XVI y XVII, según Foucault (1979), logro imponer, con proyecciones hasta la actualidad, la concepción jurídica del poder, en la cual los efectos de éste se definen en sentido negativo y con base en la represión, como una ley que niega y prohíbe.

La reducción de los procedimientos de poder a una ley de prohibición, como una sola y única forma jurídica de poder, concibe un poder fundamentalmente negativo que supone la relación entre un soberano que prohíbe y un sujeto que está llamado a obedecer a esa prohibición. Esta concepción ha prolongado sus influencias hasta la actualidad (Foucault, 1979).

Surge, entonces, la siguiente pregunta: ¿Cómo se explica que el poder haya sido concebido esencialmente en términos negativos y jurídicos? La respuesta es la siguiente: “en las sociedades occidentales, el derecho ha servido siempre de máscara al poder”, de instrumento facilitador de los poderes de la monarquía europea y expresión de un pensamiento político fundamentado en la soberanía y sus derechos. En contraposición, ese mismo derecho, particularmente en el siglo XVIII, ha sido el arma principal de lucha contra esos mismos poderes monárquicos. El derecho, por tanto, ha sido el modo por excelencia para representar el poder de un modo concreto y real (Foucault, 1979, p.169).

El poder como ley, por tanto, forma parte de una tradición que concibe el poder como capacidad para imponer normas que establecen límites, prohibiciones y

sanciones. Es decir, se trata de una concepción que asocia el poder a la capacidad para reprimir, prohibir y limitar mediante el orden jurídico y administrativo.

En el terreno de la investigación educativa, el poder como ley y represión se puede entender como la capacidad de los organismos de dirección de la investigación universitaria para establecer e imponer un sistema de normas referidas a los procesos de producción, difusión, uso y apropiación social de la investigación educativa. El principio aquí consiste en suponer que el éxito de la investigación educativa está asociado al cumplimiento del ordenamiento jurídico universitario que regula esa materia, trátase de leyes, reglamentos y disposiciones normativas específicas.

En todos los ordenamientos jurídicos universitarios del mundo, incluida Venezuela, para los docentes universitarios es obligatoria, desde el punto de vista contractual, la realización de actividades de investigación como requisito de ingreso, ascenso y permanencia en las instituciones de educación superior.

Asimismo, dichas normativas, algunas veces, establecen como requisito para obtener los títulos de licenciados, ingenieros y afines exigen la presentación de un trabajo de grado. Este orden de ideas, para optar a los títulos de especialista, magister y doctor generalmente resulta obligatorio presentar un trabajo de investigación.

En materia de difusión de la investigación educativa, la publicación de artículos en revistas de carácter científico constituye un mérito que otorga puntaje a la hora de optar a algún ascenso en el escalafón de los docentes universitarios. En pregrado, sólo se contempla la presentación pública de los trabajos de grado. En los estudios de postgrado, para optar a los títulos de especialistas, magister y doctores, además de la exposición pública de la investigación, es común que se exija al menos una publicación científica.

En materia de uso, aplicación, transferencia y apropiación social de los resultados de la investigación educativa, generalmente la legislación universitaria no establece regulaciones expresas. Y ello es así porque se entiende que esos aspectos

escapan a las competencias y capacidades de los investigadores y de las instituciones universitarias. A lo sumo se declaran los principios de la pertinencia, transferibilidad y apropiabilidad de los resultados de investigación como características deseables de los trabajos de investigación.

En algunos casos, básicamente a nivel de pregrado, y no sin dificultades, se obliga al uso de alguna de las modalidades de la investigación acción, lo cual supone la aplicación de los conocimientos generados. También se observan convocatorias, para el financiamiento de la investigación, que contemplan la categoría de difusión y divulgación de resultados de investigación. Asimismo, en algunos premios al personal académico, se contempla como mérito la aprobación de patentes industriales.

Ahora bien, dado los fenómenos conocidos como todo menos tesis o todo menos investigación, que dejan en evidencia las dificultades para el desarrollo de las actividades de investigación en la educación de pre y postgrado, es razonable pensar que se trata del argumento principal por el cual ciertas normativas de investigación no contemplan ninguna exigencia en materia de uso, aplicación o transferencia de los conocimientos generados mediante la actividad investigativa. Es decir, la normativa opta por no ampliar las exigencias y se enfoca a lo sumo en establecer la obligación de realizar un trabajo de investigación presentado como trabajo de grado, tesis doctoral o trabajo de ascenso.

Otro argumento que juega a favor de la no exigencia de uso, aplicación o transferencia de los conocimientos, generados por la actividad investigativa en las universidades, tiene que ver con el hecho de que esas funciones parecen escapar a las posibilidades de los investigadores y de las instituciones universitarias, tanto desde el punto de vista de los recursos que se pudieran requerir como en la perspectiva de la toma de decisiones públicas o de carácter colectivo, que se requieren, en muchos casos, cuando se intentan llevar a la práctica los resultados de investigación.

En términos generales, entonces, las regulaciones en materia de investigación educativa establecen obligaciones en materia de producción de conocimiento y publicaciones de carácter científico, rara vez obligan el uso de conocimiento y nunca se norma lo referente a transferencia y apropiación de resultados de la investigación educativa. Las instituciones universitarias asumen que estos tres últimos procesos de la investigación educativa escapan a las competencias y capacidades de los investigadores y las instituciones universitarias. Para normarlos, en todo caso, se deduce que las instituciones universitarias deben asegurar los recursos y las condiciones del contexto para el uso, transferencia y apropiación de los resultados de investigación universitaria.

Las relaciones de poder en la investigación educativa, vistas desde el derecho, se refieren, entonces, a las capacidades de las instituciones universitarias, y de quienes las dirigen, para hacer que los actores socioacadémicos involucrados en las actividades de investigación, acaten el orden jurídico que regula los procesos de producción, difusión, divulgación, uso, transferencia y apropiación social de los conocimientos generados por la investigación educativa.

2.4.2. Poder como libertad para elegir en la investigación educativa

El poder también se presenta como libertad/condicionamiento para elegir. Se trata de una propuesta teórica que se enfoca en cómo los individuos que detentan el poder limitan o inducen las elecciones que realizan los que se someten a él. Según esta teoría, todo poder asume que la selección de quien ejerce el poder (alter) obedece a la existencia de inseguridad en quien se somete al poder (ego), situación en la cual alter se encuentra en capacidad de producir y reducir dicha inseguridad mediante el uso de diversas alternativas en un medio de comunicación determinado (Luhmann, 1995). ¿Cuál es, entonces, la función de los medios de comunicación en

una situación de poder? La respuesta de Luhmann (1995) es muy concreta: “La función de un medio de comunicación es transmitir complejidad reducida. La selección hecha por un alter limita las selecciones posibles de un ego al ser comunicadas bajo condiciones específicas” (p. 16).

Al mismo tiempo, el poder supone la posibilidad de acciones que despliega el ego sometido (afectado) a él y ejerce influencias en el proceso de selección entre acciones u omisiones alternativas. El poder es mayor si es capaz de mantenerse a pesar de otras alternativas competitivas de acciones o inacciones y aumenta con el incremento de las alternativas de elección de quienes están sujetos a él (Luhmann, 1995).

Al contrario de la concepción del poder como ley, negación y represión, el poder como libertad/condicionamiento para elegir se rige por la siguiente lógica: a mayores alternativas posibles mayor es el poder ejercido y viceversa. De modo que, quienes detentan el poder lo incrementan en la medida en que generan mayores alternativas de elección a quienes se encuentran sujetos a ese poder. Entonces, el poder es sinónimo de libertad, límites e inducción de las elecciones de quienes están sometidos al poder (Luhmann, 1995).

Ahora bien ¿Cómo se manifiesta el poder como limitación, inducción y diversificación de alternativas para elegir en el caso de la investigación educativa? El investigador educativo participa en diversos procesos y relaciones en los cuales es posible restringir o incrementar las opciones para elegir. Un contexto directo de relaciones de poder es la evaluación de los trabajos de investigación; allí el investigador establece una relación de poder con los jurados de sus trabajos de investigación y la flexibilidad que adopten éstos, los jurados, puede restringir o aumentar la libertad y el poder de los investigadores en la toma de decisiones sobre su propia investigación.

De igual manera, las comunidades científicas, a partir de ciertos argumentos, establecen prohibiciones o condicionamientos de lo que se puede y no se puede hacer al momento de realizar investigaciones. De esta manera, el poder que ejercen los investigadores se encuentra sujeto al grado de flexibilidad o diversidad de alternativas de las que dispone y autoriza la comunidad científica constituida en cada universidad a la hora de encarar los procesos de la investigación educativa. Alternativas que se refieren a discursos, paradigmas, enfoques, métodos, fuentes de financiamiento, alternativas de difusión y apropiación social, entre otros ámbitos. Así, por ejemplo, en el uso técnicas cualitativas y cuantitativas, las comunidades científicas pueden admitir o prohibir el uso combinado de las mismas a partir de ciertas argumentaciones epistémicas.

En este orden de ideas, los organismos que otorgan financiamiento establecen parámetros a las investigaciones en términos de áreas temáticas, contextos y cualquier otra consideración que se pueda incluir. Por tanto, la mayor o menor flexibilidad en las convocatorias, así como la cantidad y diversidad de las mismas, restringen o aumentan el poder de los investigadores educativos en relación al desarrollo de sus propias investigaciones.

Del mismo modo, las investigaciones se realizan en el marco de un cuerpo normativo que regula, entre otros aspectos, las líneas de investigación, el financiamiento, la estructura de los trabajos, la redacción, la evaluación, los trámites administrativos y los formatos de publicación. Por tanto, las normativas condicionan e inducen las decisiones y las alternativas para elegir de los investigadores y demás actores sociales educativos.

Las tendencias paradigmáticas, metodológicas y teóricas, tanto nacionales como internacionales, así como la participación de los investigadores en grupos, centros o institutos de investigación, también configuran un marco de influencias sobre las decisiones que asumen los investigadores educativos, que restringen o

aumentan sus posibilidades de elección y poder. La emergencia de nuevos paradigmas, enfoques o pensamientos para encarar los procesos investigativos, tales como la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, en virtud de la amplitud de criterios que los rigen, amplían ostensiblemente las posibilidades de los investigadores a la hora de elegir los caminos epistémicos, metodológicos e instrumentales de sus investigaciones.

En el qué, cómo, cuándo, dónde y por qué se investiga también incide el lugar de residencia y trabajo, así como otras circunstancias personales, de quien realiza el trabajo de investigación. Esta situación favorece el compromiso del investigador con el uso y aplicación de los conocimientos generados, dados sus vínculos afectivos con los contextos donde investiga. También los patrocinantes o financistas de la investigación tienen un peso en la decisión sobre el qué y dónde investigar.

En términos de relaciones de poder, en las decisiones relativas al acto de investigar se tiene presente la considerable influencia que ejercen los profesores de metodología, tutores y asesores de trabajos de grado. La determinación de las posibles orientaciones de estos profesores vendría dada por sus dominios temáticos y metodológicos, su postura paradigmática, así como con las facilidades para el abordaje metodológico de los temas de investigación. La resistencia de los participantes vendría dada por su formación intelectual y metodológica, su vocación por determinados temas, las habilidades que tengan en estadística o técnicas cualitativas, los tiempos a los que está sometida la investigación, entre otros factores. La flexibilidad o amplitud con la que los profesores de metodología y los tutores-asesores de trabajos de grado asumen su trabajo restringen o aumentan la libertad de elegir de los investigadores.

El modo como se conciben las líneas de investigación también condiciona la libertad de elección de los temas y problemas de investigación. La mayor o menor

definición y estructuración de las mismas ofrecen posibilidades diferentes a los investigadores a la hora de elegir el qué van a investigar.

Los intereses laborales y de titulación de los investigadores educativos, concretamente la obtención de ascensos en escalafón universitario y de títulos universitarios de pre y postgrado, también condicionan las alternativas de elección de los investigadores educativos en cuanto a los temas de investigación, los métodos que usan y las acciones que pueda tomar para difundir y promover la apropiación social del resultado de investigación. En efecto, cuando el interés por cumplir con el requisito de grado o ascenso se convierte en lo más relevante, la elección de temas sencillos de abordar metodológicamente se impone ante temas complejos y relevantes socialmente. Asimismo, ese facilismo metodológico implica la renuncia al conocimiento profundo de los objetos de estudio, lo cual le resta pertinencia y hace irrelevante socialmente el conocimiento generado y al mismo tiempo desestimula los procesos de difusión-divulgación con fines de transferencia y apropiación social.

Del mismo modo, el interés por obtener los títulos y ascensos en menor tiempo, algunas veces inducido por las autoridades universitarias para mostrar estadísticas de graduación y productividad científica, puede inducir a que la investigación no se desarrolle adecuadamente y no permite que los conocimientos sean validados y evaluados en su relación con la práctica.

Los intereses laborales y de titulación académica de los investigadores educativos guardan relación con la calidad y relevancia de las investigaciones educativas en tanto condicionan la elección temática, metodológica y la profundidad de la investigación a los tiempos metas que se fijan para su desarrollo, así como inducen al facilismo metodológico y la delimitación artificial de los objetos de investigación, pues lo importante no es el conocimiento sino cumplir con metas burocráticas y personales.

En definitiva, hemos constatado la diversidad de condicionamientos a los que se encuentran sometidos los investigadores a la hora de la toma de decisiones acerca de los procesos de indagación científica, que pueden resultar restrictivos o ampliar su libertad y autonomía académica y creativa. De cualquier manera, resulta conveniente alentar la diversidad de alternativas de las que pueden disponer los investigadores, profesores, estudiantes y gestores académicos para sus elecciones sobre los procesos de la investigación educativa.

2.4.3. Poder como relación de fuerzas en la investigación educativa

El poder también se concibe como relación de fuerzas. Foucault (1979) presenta una visión del poder que sostiene que:

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento. (p. 157).

Significa que los mecanismos jurídicos se conjugan con mecanismos no jurídicos, pues el poder es coextensivo al cuerpo social, lo cual explica porque “las relaciones de poder están imbricadas en otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad) donde juegan un papel a la vez condicionante y condicionado”, y, al mismo tiempo, “dichas relaciones no obedecen a la sola forma de la prohibición y del castigo, sino que son multiformes” (Foucault, 1979, p. 170).

De allí que el derecho, la represión, la negación y el aparato de Estado son insuficientes para garantizar la obediencia al poder. Sobre el particular, Foucault (1979) plantea lo siguiente:

Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir. (p. 182).

En este sentido, Álvarez-Uría y Varela (1999), al comentar la obra de Foucault, señalan: “El poder se incardina en los cuerpos, en las prácticas, en los gestos de los seres humanos, pero también en los pensamientos, en las representaciones y en las racionalizaciones y hasta en el propio reconocimiento de nosotros mismos” (p.15). De allí que, según Castells (2009), el poder se puede concebir como “el proceso fundamental de la sociedad”, en tanto que la sociedad “se define en torno a valores e instituciones, y lo que se valora e institucionaliza está definido por relaciones de poder” (p.32). De modo más concreto, este autor define el poder en los siguientes términos:

El poder es la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder. El poder se ejerce mediante la coacción (o la posibilidad de ejercerla) y/o mediante la construcción de significado partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones. Las relaciones de poder están enmarcadas por la dominación, que es el poder que reside en las instituciones de la sociedad. La capacidad relacional del poder está condicionada, pero no determinada, por la capacidad estructural de dominación. Las instituciones pueden mantener relaciones de poder que se basan en la dominación que ejercen sobre sus sujetos (p.32).

A continuación se precisan algunos conceptos incluidos en esa definición de poder. El primero de ellos es el de actor: hace referencia a los sujetos que participan en la acción, que pueden ser de carácter individual, colectivo, organizacional y redes. En segundo lugar, se ubica la noción de capacidad relacional, a través de la cual el poder se asume como una relación y no como un atributo, una relación entre empoderados y sometidos a empoderamiento en determinado contexto. Asimétrica, en tercer lugar, significa que las influencias de las relaciones de poder, aunque

siempre son recíprocas, implican una mayor influencia de un actor con respecto al otro; asimismo, es probable la resistencia que cuestione la relación y puede haber un mayor o menor cumplimiento o aceptación de quienes están sujetos al poder (Castells, 2009).

En este sentido, cuando la resistencia-rechazo se vuelve más fuerte que el cumplimiento-aceptación, se produce la transformación de las relaciones de poder y el cambio institucional o estructural. En ese contexto, si no se producen cambios, las relaciones de poder se convierten en no social y pasan a fundarse cada vez más en la dominación estructural ejercida a través de la violencia (Castells, 2009). Por tanto, señala ese mismo autor, “cuanto mayor es el papel de la construcción de significado en nombre de intereses y valores específicos a la hora de afirmar el poder de una relación, menos necesidad hay de recurrir a la violencia (legítima o no)” (p.35).

Entonces, complementaria y recíprocamente el poder se forma a través de dos mecanismos: la violencia y el discurso. La violencia que se considera legítima para asegurar la obediencia hacia los poderes existentes y el discurso que construye disciplina, solidaridad, consensos y heroicidades; ambos mecanismos se complementan para servir de fundamento a las relaciones de poder existentes en un contexto social determinado (Castells, 2009).

En resumen, como alternativa al poder como aparato de gobierno surge la alternativa del poder concebido como relación de fuerzas, que Castells (2009) define magistralmente de la siguiente manera: “El poder es la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder” (p. 32). Traduciendo, se puede afirmar que en el proceso de investigación se tejen relaciones asimétricas entre los actores socioeducativos participantes, tales como los mismos investigadores educativos, los educadores, las autoridades académicas y de investigación, grupos y centros de investigación, las

empresas editoriales, las revistas científicas, los tutores, los jurados de trabajo de grado, las agrupaciones y redes de investigación, las universidades, entre otros.

Relaciones contradictorias, recíprocas y asimétricas entre actores socioeducativos que otorgan direccionalidades y sentidos a la investigación educativa. Que construyen estructuras sociales inestables y sometidas a permanentes procesos de conflicto y negociación entre actores sociales, que tienden a institucionalizarse bajo diferentes formas. Intercambios de influencias y dominaciones que se tejen a partir del cruce de discursos, prácticas sociales, procedimientos, instancias y normas.

Las relaciones de poder entre actores socioeducativos, a la postre, definen asuntos cruciales para la investigación tales como el qué (objetos de estudio), para qué (objetivos), cómo (métodos), dónde (contextos de estudio) y el sentido de los procesos de comunicación científica (publicación, divulgación, transferencia y apropiación social).

Destacan las relaciones entre los investigadores educativos y los educadores en general, entre las autoridades académicas y quienes se dedican a la producción de conocimientos. Se busca establecer en qué medida la investigación educativa influye en las prácticas educativas y las políticas académicas, lo cual implica analizar la confianza y los conflictos entre investigadores educativos, autoridades académicas y los educadores propiamente dichos.

También, en el terreno de las relaciones de poder en la investigación educativa, se pueden mencionar las relaciones entre las universidades y los investigadores de los países desarrollados con respecto a las universidades y los investigadores de los países de la periferia. Relaciones de dominación que se construyen, entre otras condiciones, a partir del monopolio de las publicaciones en determinados circuitos editoriales gobernados por las universidades de mayor prestigio en países como Estados Unidos. Asimismo, dentro de cada país, se gestan

relaciones de influencia asimétrica entre universidades e investigadores que determinan la dinámica de los procesos de producción, difusión, uso y apropiación de la investigación y sus resultados. Influencias que se reflejan en la imposición de temas de investigación mediante modas intelectuales, la preeminencia de los intelectuales de los países desarrollados, la importancia asignada a las publicaciones que se hace en las revistas de los circuitos editoriales monopolizadas por las llamadas universidades de clase mundial, entre otras (Beigel, 2018).

En el plano concreto de evaluación de los trabajos de investigación, como ya se ha dicho, se teje una trama de relaciones de poder entre los investigadores y los evaluadores, en la cual estos últimos, desde su posición de poder, tienen mayor capacidad para imponer su voluntad ante los investigadores en cuando a las características epistémicas, metodológicas e instrumentales de las investigaciones sujetas a evaluación.

2.4.4. Poder como régimen de verdad en la investigación educativa

El régimen de verdad es definido por Foucault (1979) en los siguientes términos:

Lo importante, creo, es que la verdad no está fuera del poder, ni sin poder...La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero (Foucault, 1979, p.187).

Ahora bien, cuando habla de verdad, Foucault (1979) no se refiere al “conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar” sino al

“conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder” (p.188). Por tanto, la cuestión no radica en “un combate «en favor» de la verdad sino en torno al estatuto de verdad y al papel económico-político que juega”, lo cual implica “pensar los problemas políticos de los intelectuales no en términos de «ciencia/ideología» sino en términos de «verdad/poder»” (p.188).

El poder como discurso, entonces, es concebido como epísteme, designado como apriori histórico, que organiza el saber mediante conjuntos de reglas que determinan lo que se puede y no se puede decir (lo decible) y hacer (enunciados positivos) en un contexto histórico determinado (Foucault, 1999, citado por Villamizar, 2008). Los discursos son, por tanto, “prácticas que construyen objetos” (Fairclough, citado por Villamizar, 2008).

En el campo científico propiamente dicho el régimen de verdad se refiere a

... las reglas formación de los enunciados que son aceptados como científicamente verdaderos...es lo que rige los enunciados y la manera en la que se rigen los unos a los otros para constituir un conjunto de proposiciones aceptables científicamente y susceptibles en consecuencia de ser verificadas o invalidadas mediante procedimientos científicos. Problema en suma de régimen, de política del enunciado científico (Foucault, 1979, p.178)

Régimen de verdad que, en la sociedad occidental de la segunda mitad del siglo XX, se traduce como economía política de la verdad, a la cual Foucault (1979) le atribuye las siguientes características: 1) Se fundamenta en el discurso científico y en las instituciones que lo crean 2) responde a las necesidades e intereses de la producción económica y el poder político 3) se difunde y consume masivamente en el cuerpo social mediante aparatos de educación e información 4) es controlada hegemónicamente, en cuanto a su producción y transmisión, por aparatos de poder político y económico, tales como las universidades, los medios de comunicación, el

ejército y la escritura y 5) Constituye un núcleo de debate y confrontación social e ideológica.

El régimen de verdad, en consecuencia, se refiere a los discursos, técnicas, procedimientos, instancias y estatutos- de naturaleza científica, política, económica e institucional- que rigen la producción de las verdades que dan soporte a las relaciones de poder en la investigación educativa. Todos estos elementos responden al qué, cómo, cuándo, dónde y para qué se investiga.

Las tendencias ontoepistémicas nacionales e internacionales son una de las fuentes principales de reglas que rigen la construcción de enunciados de la investigación educativa, los cuales, al mismo tiempo, expresan relaciones de poder. Pugna de tendencias y actores sociales que se libra a través de prácticas sociales, procedimientos (reglamentos), instancias (organismos de investigación y comunicación científica) y estatutos (códigos institucionalizados), que se consolidan en relaciones de poder y estructuras sociales que jerarquizan las relaciones entre los actores socioeducativos. Al mismo tiempo, ese régimen de verdad determina la importancia de la investigación educativa en la estructura de poder dentro de la educación y las instituciones universitarias

En relación a la economía de la verdad, conviene hacerse las siguientes preguntas ¿En qué medida la educación universitaria se fundamenta en los discursos científicos generados por la investigación educativa o responde más al sentido común? ¿La universidad se concibe a sí misma como generadora de conocimiento científico educativo? ¿Es la investigación educativa una fuente generadora de renta económica y poder político? ¿Qué tan expansiva es la difusión y consumo de la investigación educativa? ¿Qué tanta importancia tiene la investigación educativa en la estructura de poder dentro de las universidades si se le compara con aspectos como la matrícula estudiantil, la docencia, la administración y la extensión universitaria? La respuesta a esas preguntas indica el poder de la investigación educativa y de los

investigadores educativos en el contexto de la educación universitaria, al tiempo que incide en las probabilidades de que los conocimientos generados por la misma sean apropiados socialmente en el contexto de la educación universitaria.

2.4.5. Poder como comunicación en la investigación educativa

También en el ámbito del poder que se ejerce mediante el discurso, “el poder sólo se entiende como un medio de comunicación simbólicamente generalizado”. En efecto, el poder no depende “de la acción directa e interferencia por parte del poseedor de poder sobre la persona sujeta al poder” sino del desarrollo de “formulaciones abstractas por medio de complejos de selección controlados simbólicamente”. Media, entonces, un proceso comunicacional que genera aprendizajes, en la persona sujeta al poder, sobre la existencia y selectividad de los actos de poder, pasados o futuros, de quien detenta el poder (Luhmann, 1995, p. 20).

Mediante un medio de comunicación, específicamente generalizado, el poder produce la transferencia de las acciones seleccionadas (transferencia de la complejidad reducida) a la experiencia de otros y la hace aceptable, es decir, da origen a una verdad, que es la verdad del poder, que vence las dudas existentes o la contraverdad mediante el despliegue de procesos, estrategias e instrumentos comunicacionales generalizados (Luhmann, 1995).

El poder, concebido desde la teoría de los medios de comunicación, se define al establecer una diferenciación entre el código y el proceso de comunicación, lo cual significa que el poder no se asume como propiedad o facultad de alguien sino que “la atribución del poder al poderoso está regulada en este código por los resultados de amplio alcance que conciernen al refuerzo de motivaciones que cumplir, responsabilidad, institucionalización, dando una dirección específica a los deseos de cambio” (Luhmann, 1995, p. 22).

En este orden de ideas, existe una concepción del poder y las relaciones de poder que coloca el poder de la comunicación como el centro de la estructura y la dinámica de la sociedad, al tiempo que sostiene que el poder dentro de la sociedad se fundamenta en el control de la comunicación y la información, y, consecuentemente, en la capacidad para modelar la mente, los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos colectivos. Comunicación de masas que se gestiona y disputa mediante relaciones de poder incardinadas en el negocio de los medios de comunicación, las políticas-poderes del Estado y el micropoder de diversas organizaciones del mundo de la comunicación. Relaciones de poder que tienden a generar contrapoderes cuyo éxito depende de la ruptura en el control de la comunicación y la información (Castells, 2009).

Emerge, entonces, la siguiente búsqueda: "...por qué, cómo y quién construye y ejerce las relaciones de poder mediante la gestión de los procesos de comunicación y de qué forma los actores sociales que buscan el cambio social pueden modificar estas relaciones influyendo en la mente colectiva" (Castells, 2009, p.24). Como respuesta preliminar a esa búsqueda, el mismo Castells (2009) propone hipotéticamente que "la forma esencial de poder está en la capacidad para modelar la mente. La forma en que sentimos y pensarnos determina nuestra manera de actuar, tanto individual como colectivamente" (p.24).

Las relaciones de poder se han venido transformando en el contexto organizativo y tecnológico de la sociedad red propia de los inicios del siglo XXI, cuya estructura social se ha construido (pero no determinada) con el apoyo comunicacional de redes digitales globales. Por tanto, para la comprensión de las relaciones de poder en este contexto, se hace necesario el estudio de las estructuras y procesos comunicacionales desplegados en esas redes horizontales, que facilitan el fenómeno denominado «autocomunicación de masas», el cual dota de autonomía a los usuarios-usuarias-sujetos comunicantes, quienes participan en calidad emisores y

receptores de mensajes, y promueven la liberación del yugo de las empresas de la comunicación (Castells, 2009).

Ahora bien, comprender la construcción del poder en la mente a través de los procesos de comunicación, en el contexto de la sociedad red, supone trascender el análisis de quiénes y cómo se originan, transmiten o forman los mensajes en las redes electrónicas de comunicación. Es necesario comprender el procesamiento de los mensajes en las redes cerebrales, así como las conexiones “entre las redes de comunicación y de significado en nuestro mundo y las redes de comunicación y de significado de nuestro cerebro donde se pueden identificar en última instancia los mecanismos de construcción del poder” (Castells, 2009, p.25).

En el actual contexto histórico, de globalización y nacimiento de la sociedad red, las relaciones de poder se asocian cada vez a las redes de comunicación, puesto que detentan la mayor capacidad para producir y destruir la confianza, que es la fuente principal de poder, mediante la actividad de gestión del conocimiento y las ideas (Castells, 2009).

A continuación, esta vez pensando directamente en la investigación educativa, se intentará argumentar la siguiente tesis: “el poder sólo se entiende como un medio de comunicación simbólicamente generalizado”. En efecto, el poder no depende “de la acción directa e interferencia por parte del poseedor de poder sobre la persona sujeta al poder” sino del desarrollo de “formulaciones abstractas por medio de complejos de selección controlados simbólicamente”. Media, entonces, un proceso comunicacional que genera aprendizajes, en la persona sujeta al poder, sobre la existencia y selectividad de los actos de poder, pasados o futuros, de quien detenta el poder (Luhmann, 1995, p. 20).

Queda claro entonces que el fuerte de las relaciones de poder no se construye mediante las acciones que despliegan unos actores sociales con respecto a otros, sino que esas relaciones están mediadas simbólicamente por formulaciones abstractas que

apunta al control de la mente, los sentimientos y los comportamientos de los sujetos involucrados en la acción social. Control que se construye mediante procesos comunicacionales

Los modos como los actores sociales conciben y asumen la investigación educativa se refiere a las formulaciones abstractas expresadas en las tendencias dominantes de las prioridades, paradigmas, métodos, técnicas y destino de los resultados de investigación educativa. En la construcción de esas formulaciones ejercen un poder considerable las empresas editoriales, los intelectuales e investigadores (as) de prestigio, los grupos de poder que controlan la gestión de la actividad investigativa en cada universidad, los profesores (as) de metodología de la investigación, entre otros.

Especial comentario merecen las influencias que ejercen las redes de comunicación científica en el contexto de una sociedad estructurada a partir de las tecnologías de la información y la comunicación, en la cual lo global dialoga con lo regional, lo nacional y lo local, de modo que las influencias trascienden los marcos de las instituciones universitarias.

Con respecto al uso, transferencia o apropiación social de los conocimientos de la investigación educativa, es necesario pensar estratégicamente los procesos de la comunicación científica en el contexto de esa sociedad red, de cómo hacer para que los resultados de la investigación científica se conviertan en relevantes, sean accesibles y transferidos a los potenciales usuarios tales como educadores, educadora, políticos que toman decisiones en materia educativa, movimientos sociales que impulsan reformas educativas, entre otros.

Ahora bien, en la perspectiva de la comunicación científica lo crucial en las relaciones de poder viene dado por la conformación de élites científicas a partir de circuitos de publicación gobernados y monopolizados por empresas editoriales y revistas, escritas predominantemente en inglés atendiendo a las tradiciones científicas

de los países desarrollados y en particular de los Estados Unidos. Circuitos principales de circulación científica que a partir de indicadores bibliométricos sirven de bases a comparaciones internacionales y establecen ranking que estratifican a las universidades en un orden de jerarquía marcado por la división entre centro y periferia tanto en países como en universidades.

El sistema de publicaciones de la investigación educativa no escapa a esa lógica de las publicaciones que establecen un orden jerárquico en la ciencia mundial y entre las instituciones de educación universitarias. Es de suponer que ese orden de jerarquías tiende a reproducirse a lo interno de las universidades y publicaciones de cada país. Jerarquías que resultan determinantes en la estructuración del qué, cómo, dónde y para qué de la investigación educativa. De esta manera ejercen su hegemonía determinados paradigmas, métodos, teorías, técnicas y destinos de los resultados de investigación educativa.

Ahora bien, el enrolamiento de los investigadores educativos por los circuitos de publicaciones científicas dominantes se traduce en influencias de la investigación educativa en la mente y comportamiento de los actores socieducativos y en la educación en general. Aquí surge la siguiente pregunta: ¿En qué medida los educadores, educadoras, autoridades académicas y políticos orientan sus prácticas educativas a partir de publicaciones científicas? Más concretamente ¿Hacen uso de las publicaciones científicas los actores educativos? Hipotéticamente se puede afirmar que es muy limitada la influencia de las publicaciones educativas en la científicaciòn, uso y apropiación social de la investigación educativa, de la educación en general y de la educación universitaria en particular.

Otro modo de observar las relaciones de poder desde el punto de vista de la comunicación, se refiere al privilegio que otorgan las universidades a las esfera de la producción del conocimiento, lo cual conlleva a que los intereses de los investigadores e investigadoras se coloquen de modo privilegiado con respecto a los

intereses de los potenciales usuarios y usuarias del conocimiento, situación que conlleva a que las investigaciones son consultadas generalmente por otros investigadores e investigadoras y solo como antecedentes de investigación y no como herramientas para resolver dudas o mejorar la praxis educativa (Gore y Gitlin, 2004, citados por Perines, 2016). Este privilegio conduce a que las universidades presten poca atención y recursos a la difusión de sus hallazgos, la cual dejan a la iniciativa personal de los propios investigadores e investigadoras (Levin, 2004; Broekkamp y Van-Hout-Wolters, 2006, citados por Perines, 2016, p.57).

2.4.6. Poder como punto de paso obligatorio en la investigación educativa

Cuando el poder se concibe como “punto de paso obligatorio”, un científico, grupo de investigación o actor social de la ciencia gana poder si sus procesos y resultados de investigación se convierten en un punto de paso obligatorio para el resto de los actores sociales involucrados. En decir, se trata de la acción que desarrolla un actor social para articular las concepciones del mundo y organizar los papeles de los actores existentes en un contexto social determinado, con el objetivo de imponerlas a otros actores sociales. Este proceso se conoce como traducción (Law, 1998).

Significa, entonces, que la investigación educativa y los investigadores educativos acumulan poder si los educadores, educadoras, estudiantes, difusores, gestores de la educación, políticos, entre otros, requieren, obligatoriamente, de los procesos de la investigación educativa y sus resultados. Para decirlo en palabras de Latour (en Law, 1998) la ciencia gana poder cuando se logra la cientificación de determinados ámbitos de la vida social

Surgen, entonces, de modo general, las siguientes preguntas: ¿Qué tanto necesita o depende la educación universitaria de los procesos y resultados de la investigación educativa? ¿En qué medida los resultados de la investigación educativa

se han venido convirtiendo en puntos de paso obligatorio para educadores, educadoras, gestores (as) de la educación, empresas editoriales, es decir, qué tanto dependen los educadores y educadoras de la investigación educativa para el ejercicio de su praxis docente? ¿Cómo se expresan los puntos de paso obligatorio entre los actores sociales de la investigación educativa?

Pudiera pensarse en la investigación educativa como punto de paso obligatorio si se consolida hegemónicamente la tesis de la investigación educativa como estrategia de mejoramiento continuo de la educación. Asimismo, si se lograra que la educación se fundamentara en evidencias generadas por la actividad científico educativa. Ambas alternativas encuentran la principal dificultad en el hecho de que los resultados de investigación educativa siempre serán objeto de la reflexión y aceptación contingente de los actores sociales que participan en los procesos de la investigación educativa, lo cual significa que su uso e importancia viene asociado a los puntos de vista de los educadores y educadoras.

En este sentido, una probable relación de poder se produce entre los estudiantes de postgrado y los editores de revistas cuando los primeros son obligados a publicar artículos científicos como requisito de grado. El poder, en este caso, queda en manos de los editores, los cuales se convierten en punto de paso obligatorio, situación que es generada mediante la normativa de postgrado que obliga a la publicación.

Asimismo, ante las crecientes dificultades de los procesos de investigación educativa, que se expresa en fenómenos como todo menos tesis (TMT) y los retardos en los procesos de ascenso en escalafón universitario de los docentes, la consulta a los metodólogos se convierte en punto de paso obligatorio para los estudiantes de pre y postgrado que requieren hacer investigación como requisito de grado.

2.4.7. Poder como competencia en la investigación educativa

Otra perspectiva desde la que se puede abordar la problemática de la relación entre el poder y la ciencia es la tecnocracia. El poder, en este caso, se concibe como las relaciones de dependencia y dominio que se establece entre quienes ejercen determinadas competencias en el uso del saber científico y el resto de la sociedad. En efecto, si las sociedades han hecho de buena parte de las ciencias unas auténticas cajas negras es debido a los provechos que se obtienen y porque el saber, en sí mismo, es una expresión del poder. Los modos de reparto del saber tales como la enseñanza, la formación permanente, la divulgación científica, entre otras, no es posible comprenderlos al margen de lo que es la función social y el contexto sociopolítico de las ciencias, que se expresan de manera global como evolución tecnocrática de la sociedad (Roqueplo,1983).

La tecnocracia se define en dos niveles indisociables; la tecno-naturaleza y la tecno-estructura. El primer nivel traduce la conversión del medio natural en medio artificial que funciona con relativa autonomía, que se expresa en la delegación de saber, y de poder al mismo tiempo, que las sociedades hacen a conjuntos técnicos que son la materialización de ese saber. De esta manera, quienes detentan el poder lo hacen a partir del saber y competencia que poseen; es decir se convierten en indispensables para la sociedad a partir del control que ejercen sobre la tecno-naturaleza. La sociedad, por tanto, se hace dependiente (sujeta al poder) de quienes gobiernan la tecno-naturaleza, es decir, de quienes tienen el saber y son competentes para manejar la tecno-naturaleza (Roqueplo, 1983).

La existencia de un mundo artificial obliga a la producción de las competencias que necesita. En ese contexto, la competencia, en primer lugar, otorga el derecho a ocupar los cargos en la sociedad; en segundo término, se convierte en la ideología que justifica un orden de jerarquías a partir de la condición científica de

función que se ejerce; y, finalmente, la competencia se convierte en lo esencial del fenómeno tecnocrático (Roqueplo, 1983).

El segundo nivel de la tecnocracia, entonces, consiste en el conjunto de tecnócratas que gobiernan, de modo más o menos colectivo, el sistema económico, a partir de las competencias que poseen, es lo que se conoce como tecnoestructura. Esta asegura el monopolio de su poder en las metodologías que le ofrecen algunas ciencias tales como la economía, la matemática, la administración, la creatividad, la epistemología, entre otras, mediante las cuales se elabora, de modo científico, la política de la ciencia que fundamenta el poder de la tecnoestructura sobre la totalidad de científicos y técnicos (Roqueplo, 1983).

La ciencia, por tanto, confiere poder, a través de las competencias, sobre la naturaleza y luego sobre la sociedad. La palabra competencia designa un binomio conformado por el saber y el poder, y se fundamenta en una ideología que la erige como valor cultural de primer orden, que, al mismo tiempo, le proporciona las bases de su autoridad social. Estas condiciones dificultan el control democrático sobre el ejercicio de la ciencia y promueven el monopolio de la tecnocracia como poder de la sociedad (Roqueplo, 1983).

Es lógico suponer que la jerarquía fundada en la competencia ofrezca oposición a la transferencia del saber, pues el mismo podría cuestionar la legitimidad de las competencias. Circunstancia que, a su vez, promueve que la formación permanente procure controlar y limitar, de modo estricto, la adquisición de competencias individuales, de modo tal que no cuestione o altere el orden jerárquico existente (Roqueplo, 1983).

En este sentido, difundir y adquirir el saber supone un riesgo, en tanto que ese saber origina un uso posible, es el fundamento de una acción, es saber que implica poder, cuyo manejo se estima conveniente recaiga en quienes se juzgue competentes para hacerlo. De esta manera, se produce una dependencia y dominio (grande,

mediano o pequeño) de una población con respecto a quienes tienen la competencia, a quienes detentan el saber, a nombre de la ciencia. Si bien la ciencia ha mejorado las condiciones de vida, al hacerlo crea una red de interdependencia y dominación a partir de competencias complementarias. Solo corriendo el riesgo de compartir las competencias es posible reducir la dependencia y dominación (Roqueplo, 1983).

Ahora bien, lo que explica las estrategias de retención del saber, es que el monopolio del mismo supone extraer provecho o renta de su uso a partir de la dependencia y dominio que se genera entre quienes detentan la competencia y el resto de la población. Los títulos que otorga la competencia, adquirida individualmente, constituyen un principio organizador de la jerarquía social, al tiempo que reflejan la retención y protección del saber, e impulsan a niños y adultos a desear y procurar su adquisición (Roqueplo, 1983).

Bajo las condiciones en que se produce el reparto del saber y la adquisición de competencias, es ingenuo considerar esa problemática en el plano pedagógico, comunicacional y cultural, pues se trata de procesos marcados por relaciones de poder, de conflicto y transgresión, que reflejan una estructura social y un problema político. Adicionalmente, la connotación sociopolítica que es inherente al reparto del saber, supera las intencionalidades democratizadoras de quienes se dedican a la formación permanente y la divulgación científica, es decir, a la mediación cultural (Roqueplo, 1983).

Y el problema es político no solo por la relación entre saber y poder, sino por los modos como se reproduce el sistema de competencias a través un sistema de enseñanza que sirve a la clase social que posee las competencias y reproduce la estructura social de clases. En este contexto, plantearse el tema del reparto del saber implica necesariamente comprender la viabilidad política, ideológica, pedagógica y epistemológica de ese reparto (Roqueplo, 1983).

Una de las concepciones del poder en el mundo científico supone que las restricciones y retención de conocimientos se deben a las posibilidades de obtención de renta económica por parte de quienes detentan y usan ese conocimiento, al tiempo que se generan dependencias entre los que poseen y tienen competencias para usar el conocimiento y el resto de la sociedad. Es decir, buena parte de las restricciones impuestas a la circulación del conocimiento científico y tecnológico vienen dadas por las expectativas de uso rentable del mismo. La pregunta que emerge, entonces, es: ¿Qué tantas expectativas existen sobre los posibles usos de la investigación educativa que pudieran generar intentos por restringir su circulación? ¿En qué medida las competencias que se pudieran generar a partir de los resultados de investigación educativa son susceptibles de generación de renta económica?

La rentabilidad parece indiscutible en el caso de las medicinas y la alta tecnología. En el caso de la investigación educativa, se conocen los beneficios que reciben los profesionales de la educación, en términos salariales, cuando obtienen un título de postgrado o presentan un trabajo de ascenso. Igualmente, los investigadores pueden recibir financiamientos para realizar sus investigaciones. Pueden percibir ciertos ingresos cuando convierten sus investigaciones en libros, en cursos de formación que ofrecen como servicio de capacitación o en software educativos. En todo caso, la rentabilidad no parece ser una cualidad relevante de la investigación educativa si se le compara con otros ámbitos de conocimiento.

Asimismo, se pudiera decir que la actividad investigativa destacada puede generar beneficios en términos de capital intelectual y relacional. El prestigio académico y social forma parte de esos capitales en manos de los investigadores e investigadoras. También puede alcanzar posiciones de jerarquía simbólica o burocrática en el mundo académico.

Una fuente de renta de la investigación educativa es captada por quienes se supone poseen las competencias de investigación educativa que ejercen labores de

asesores y asesoras de trabajos de investigación o que directamente desarrollan trabajos de investigación educativa para otros.

Finalmente, si la profesión educativa, a diferencia de los médicos, se fundamenta escasamente en las evidencias científicas de la investigación pedagógica, es de suponer que el conocimiento y la investigación pedagógica reducen su importancia y poder. Significa, entonces, que, en la medida en que los educadores, educadoras y demás actores de ámbito socioeducativo valoren la importancia de la investigación educativa como fuente de generación de soluciones a problemas educativos, en esa misma medida se incrementa el poder de ésta y de los investigadores educativos, al tiempo que se elevan las probabilidades de que los conocimientos generados sean apropiados socialmente.

2.4.8. Estrategias de poder en la investigación educativa

Para Foucault (1979) el análisis del poder debe asumirse en términos de cómo éste se construye a través de estrategias y tácticas, es decir, en el estudio de los fundamentos, de los enfoques y los procedimientos mediante los cuales se construye el poder a los fines de transformar y producir regímenes de verdad, estrategias, mecanismos y procedimientos de poder. Por su parte Callon y Law (1998) designa como estrategias formales de enrolamiento a los modos generales como un actor social asigna valores e intereses a otro actor social e intenta transformarlo.

Las estrategias de poder definen objetivos de poder, establecen la focalización de la acción y muestran modos de asumir las relaciones entre actores socioeducativos. De modo más operativo, éstas son “los métodos por los que los actores y colectividades articulan concepciones acerca del mundo natural y social e intentan imponerlas a otros, así como analizar en qué medida tales intentos tienen éxito” (Law, 1998, p. 66).

Las estrategias de poder contingentemente pueden orientarse a transformar, reformar o conservar los intereses y relaciones de poder entre los diversos actores sociales que operan en los procesos de producción, comunicación, transferencia y apropiación social de la investigación educativa.

Ahora bien ¿Cómo se pueden estudiar esas estrategias en el campo de la investigación educativa? A tal efecto, es necesario develar las lógicas que rigen el comportamiento de los intelectuales de prestigio, de los grupos de poder de la investigación a lo interno de las universidades, de las editoriales y revistas de mayor influencia y de las prácticas sociales desarrolladas por los investigadores educativos de prestigio en las instituciones universitarias.

Así, por ejemplo, el ranking de universidades como estrategia de poder tiene como objetivo la consolidación de una élite de prestigio de universidades, se enfoca en los sistemas de indexación y premios de las publicaciones científicas y privilegian los modos de trabajo y las culturas institucionales de las universidades norteamericanas.

Cuando se habla de estrategias de poder en la ciencia, Foucault (1979) también se refiere al papel de la teoría y los y las intelectuales, a los cuales les asigna el rol de develar las relaciones de poder en los contextos donde no son evidentes. En este contexto, la teoría es un sistema local y regional de lucha contra el poder. Significa, entonces, que la investigación educativa, como estrategia, debe asumir el poder como un aspecto transversal de todos sus estudios, al tiempo que los investigadores e investigadoras educativos teleológicamente son exhortados a luchar contra el poder en el contexto de la educación. De esta manera, los investigadores e investigadoras educativos, como estrategia de poder a partir de la ciencia, estudiarían la educación como un campo minado de política y relaciones de poder entre estudiantes y profesores (as), entre profesores (as) y autoridades académicas, entre investigadores (as) y evaluadores de la investigación, entre otras.

En relación a los evaluadores y evaluadoras de trabajos de investigación, según Padrón (2009), se observan dos actitudes opuestas: por un lado, se encuentra la actitud de atacante, obstructiva y hostil, y, por la otra, la actitud cooperativa y amigable. La primera actitud es propia de quienes solo asumen la condición de evaluadores (as) y niegan la posibilidad de aprender de los trabajos de investigación que evalúan. En ellos habita una lógica de castigo y sanción, que coloca la identificación de fallas como fuente de prestigio académico. La actitud colaborativa y solidaria, por el contrario, la enarbolan quienes asumen que pueden aprender de sus tesis, que no hay tesis malas y que las mismas pueden mejorarse mediante el trabajo colaborativo y continuos procesos de reelaboración del mismo (Padrón, 2009).

En este orden de ideas, es conveniente explorar cuales son los intereses de los investigadores e investigadoras educativos, es decir, que es lo que buscan al realizar actividades de investigación educativa. Se reitera que lograr títulos académicos y ascensos laborales constituyen intereses fundamentales de quienes asumen el desarrollo de investigaciones educativas. En relación a las intencionalidades de las investigaciones educativas surge la siguiente pregunta ¿Tienen éstos el interés de transformar los intereses de otros actores educativos mediante el desarrollo la investigación y los resultados de investigación educativa? ¿Les mueve el interés de influir en otros actores educativos y en la realidad educativa? De algún modo u otro, los investigadores educativos deben elegir entre posibles intereses. Hipotéticamente se presume la hegemonía del interés de los títulos académicos y ascensos laborales en los investigadores educativos, con lo cual se explican las posibles debilidades en los procesos de difusión y apropiación social de los conocimientos generados por la actividad científica educativa.

También es necesario reflexionar desde la perspectiva de los intereses del resto de los actores socioeducativos con respecto a la investigación y los investigadores educativos. En este sentido emerge la siguiente pregunta ¿Qué interés

tienen en la investigación educativa, y en los investigadores (as) educativos, actores sociales educativos tales como los profesores, profesoras, autoridades académicas, políticos que toman decisiones educativas, empresas editoriales, revistas científicas? ¿Cómo son las relaciones de poder entre esos actores sociales y los investigadores e investigadoras educativos? Hipotéticamente las relaciones de intereses entre los actores socioeducativos, con referencia a la investigación educativa, pueden ser pensadas como indiferentes, compatibles o contradictorias, opciones cuya intensidad puede ser parcial o total.

2.4.9. Democratización de las relaciones de poder en la investigación educativa

Genéricamente, la democratización, según Arocena (2014), “...alude al conjunto de procesos que tienden a difundir el poder en la sociedad, haciendo menos desigual su distribución entre los diversos sectores de la misma” (p.87), mientras que, de modo específico, la democratización del conocimiento se entiende como la “...democratización de las relaciones sociales de poder más directamente basadas en el conocimiento avanzado” (Arocena, 2014, p.86). La democratización del conocimiento, en el contexto de la presente tesis doctoral, se concibe como la democratización de las relaciones de poder que se pudieran generar entre los actores socioeducativos de la universidad a partir de la praxis de la investigación educativa y del conocimiento generado por ésta.

Asimismo, para Arocena (2014) la noción de democratización vinculada al conocimiento sugiere “...el propósito de disminuir las desigualdades en el uso del conocimiento con las decisiones sobre conocimiento” (p.89). En este sentido, “para democratizar el uso del conocimiento, es necesario democratizar el acceso al conocimiento. Cuando el conocimiento deviene recurso primordial, los procesos sociales de aprendizaje pasan al primer plano” (Lundvall y Johnson, 1994, citado por Arocena, 2014, p.89). De esta manera, “democratizar el conocimiento exige pues

generalizar los aprendizajes que expanden capacidades y libertades, individuales y colectivas” (Arocena, 2014, p.89).

Por tanto, la democratización del conocimiento busca disminuir la “disparidad creciente entre los que tienen acceso al saber y la cultura y aprenden a dominarlos, y los que se ven privados de dicho acceso”, lo cual no solo implica disminuir la brecha digital, sino sobre todo la brecha cognitiva, la cual se refiere las capacidades para usar la información a los fines de “construir y organizar conocimientos” (UNESCO, 2005, p.106).

En este sentido, se plantea la necesidad de diseñar políticas de gestión del conocimiento orientadas a disminuir las desigualdades entre los actores educativos de la universidad mediante la democratización de la praxis de la investigación educativa, así como del acceso y uso de los conocimientos generados, a través de la participación incluyente en procesos sociales de aprendizaje, tales como formación docente, formación de pre y postgrado, asesorías académicas, entre otros, de modo tal que logren expandir sus capacidades y libertades individuales y colectivas.

En este orden de ideas, las relaciones entre minorías de expertos y mayorías de ciudadanos, así como la confrontación de intereses y acciones de quienes manejan los poderes fácticos y los expertos en áreas especializadas de conocimiento avanzado, constituyen importantes desafíos de las políticas de democratización del conocimiento (Arocena, 2014). En este sentido, la idea es que los conocimientos de la investigación educativa no sean restringidos a pequeñas élites de expertos, expertas, investigadores, investigadoras, educadores y educadoras, sino que sean apropiados socialmente a través de los procesos de aprendizaje de la educación universitaria.

La relación entre mayorías de ciudadanos y minorías de expertos y especialistas constituye un obstáculo a vencer por las políticas de conocimiento, por la política y por las políticas en general (Arocena, 2014). En este sentido, según Morín (2002) “Existe un déficit democrático creciente a causa de la apropiación de

una cantidad cada vez mayor de problemas vitales por parte de los expertos, especialistas, técnicos” (p.18). De esta manera, “el ciudadano pierde el derecho al conocimiento. Tiene derecho a adquirir un saber especializado si hace estudios ad hoc, pero está desposeído, en tanto ciudadano, de todo punto de vista totalizador y pertinente” (p.18). En definitiva, “cuanto más técnica es la política, mayor es la regresión del conocimiento democrático que se produce” (p.18).

En una sociedad fundada en el conocimiento, la idea es que los conocimientos generados por la investigación educativa no sólo sean aprovechados por los actores socioeducativos de la universidad, sino que es necesario crear mecanismos para que los mismos contribuyan a expandir las capacidades de aprendizaje de la sociedad en general

Ahora bien, ¿Cuál es la alternativa frente a una sociedad minada de relaciones de poder y dominación? Morín (2002) muestra la alternativa de un conocimiento fundado en la comprensión:

No basta con explicar para comprender, como lo mostró Dilthey. Explicar es utilizar todos los medios objetivos de conocimiento, insuficientes para comprender el ser subjetivo. La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos en tanto sujetos. Ella nos vuelve abiertos a sus sufrimientos y sus alegrías; nos permite reconocer en los demás los mecanismos egocéntricos de auto-justificación que están en nosotros (...) A partir de la comprensión es posible luchar contra el odio y la exclusión” (p.53).

En otras palabras, el conocimiento explicativo se declara objetivo y determina las formas, cantidades y cualidades de los objetos mediante la lógica de la causalidad determinista y mecánica. En este sentido, se asume que, si bien la explicación facilita la comprensión objetiva e intelectual, resulta limitada para la comprensión humana. Ante esa limitación, se produce la emergencia de un conocimiento comprensivo, fundamentado en la intersubjetividad que se genera en los procesos de apertura,

comunicación, empatía, simpatía y generosidad, que desembocan en la identificación y proyección entre sujetos (Morín, 2002)

Para romper con las relaciones de poder entre los actores educativos de la universidad, entonces, se apuesta por una investigación educativa que pueda dialogar con las intersubjetividades y aliente procesos comunicativos empáticos y generosos que apunten al establecimiento de relaciones entre iguales.

2.4.10. Relaciones de poder y apropiación social de la investigación educativa

El poder es transversal a todos los procesos de la sociedad. En mayor o menor medida entre los seres humanos, familias, instituciones y organizaciones generalmente se producen relaciones en las cuales se subordinan los intereses y valores de unos a los intereses y valores de otros. Generalmente ese poder no se ejerce en acciones directas de unos con respecto a otros, sino que se produce a través regímenes de verdad a través de los cuáles se genera y aceptan verdades que justifican relaciones de poder, que las institucionalizan y las hacen ver y concebir como normales y naturales. Estos regímenes de verdad se construyen mediante sistemas de monopolio y control de la comunicación y la información, que generan, inducen y condicionan las decisiones y elecciones de las personas y los actores sociales.

Los procesos de la investigación educativa, en tanto procesos de la sociedad, también se orientan por relaciones de poder. En principio se da la existencia de un régimen político, económico, social y epistemológico a través del cual se determina lo que es verdad y lo que no lo es, y cómo se llega a ella, en la investigación educativa. Entre los factores constituyentes de ese régimen de verdad de la investigación educativa se encuentran los paradigmas, teorías y métodos comúnmente aceptados en un momento determinado. Estos a su vez logran su posición dominante apoyados en monopolios de los procesos de publicación científica, a través de los

cuales logran consolidar circuitos científicos de difusión científica dominantes que terminan imponiendo las lógicas, sentidos y modos de producción científico educativa, de modo tal que los conocimientos científico educativos que terminan siendo transferidos y apropiados socialmente son los generados por y bajo los patrones de esos circuitos dominantes.

El régimen de verdad de la investigación educativa se desplaza a lo largo y ancho de toda la estructura social que representa y reproduce las relaciones de poder en la investigación educativa. Se expresa, por tanto, en las relaciones que se establecen entre los actores sociales que participan en los procesos de producción, difusión, uso y transferencia de los conocimientos de la investigación educativa.

En este contexto, resulta relevante una reflexión particular sobre el poder que detentan los investigadores educativos y la investigación educativa en el contexto de las instituciones universitarias. A tal efecto es necesario determinar las potenciales influencias que ejercen tanto los investigadores como la investigación educativa en los modos como se concibe y ejerce la educación universitaria; que, en términos del poder, busca responder a la siguiente pregunta: ¿En qué medida los investigadores, investigadoras y la investigación educativa constituyen puntos de paso obligatorio o condicionan las decisiones y elecciones de actores académicos en relación a la educación universitaria?

Para responder a esa pregunta, a su vez, es necesario responder a las siguientes preguntas: ¿En qué medida la educación universitaria se fundamenta en las evidencias científico-educativas generadas por la investigación educativa? ¿Cómo son las relaciones entre los investigadores e investigadoras educativos y el resto de los actores socio académicos de las universidades? ¿Qué intereses y valores predominan en esas relaciones? ¿En qué se fundamenta ese predominio? ¿Qué estrategias y tácticas de poder utilizan los actores académicos?

En este sentido, cuando se habla de estrategias de poder se hace referencia a los cursos de acción que se orientan a la conservación, reforma o transformación de los regímenes de verdad que soportan las relaciones de poder en un contexto dado. También se hace referencia a la ampliación o restricción que tienen los actores sociales para elegir entre una mayor o menor cantidad de alternativas referidas a paradigmas, métodos, técnicas y alternativas de difusión, transferencia, uso y apropiación de resultados de investigación. En este contexto, desde la perspectiva del poder como libertad para elegir, las autoridades académicas incrementan su poder en la medida en que promueven y permiten diversos modos de producir, comunicar, transferir y apropiarse socialmente el conocimiento.

En el plano concreto de las estrategias para promover el uso, transferencia y apropiación social de los conocimientos generados por la investigación educativa, se plantean estrategias de cambio en el régimen de producción de verdad, tales como el otorgamiento del estatuto de investigadores, investigadoras y evaluadores de resultados de investigación, antes reservado a los científicos, a los potenciales usuarios y usuarias de ese conocimiento, tales como los mismos profesores, profesoras y los gestores académicos. De igual modo, pudiera plantearse, también como parte de ese cambio y mediante reglamentos, la obligatoriedad de validar los conocimientos en la práctica como requisito para aprobar y otorgar méritos a los trabajos de investigación. También se puede incluir la transición desde la investigación educativa fundada en intereses personales y laborales a la investigación basada en las prioridades institucionales y la pertinencia social. Adicionalmente, se intentaría avanzar desde un modo de producción positivista, disciplinario y validado por pares científicos a un modo de producción del conocimiento intersubjetivo, transdisciplinario y validado bajo el diálogo de saberes científicos y empíricos. Todas esas transiciones del régimen de verdad son necesarias para facilitar la apropiación de resultados de investigación en el contexto de la educación universitaria.

2.5. Apropiación social de la investigación educativa universitaria

Pensar la ciencia, la tecnología y la investigación inexorablemente supone reflexionar sobre los fines que éstas cumplen, pueden o deben cumplir, pensar en alguien que espera por sus resultados, que demanda algo de ellas. Significa que la actividad científica cumple responsabilidades que son de interés para la humanidad, el Estado, la sociedad, el planeta. Esta preocupación por las cuentas que debe rendir la ciencia de cara a la sociedad, al mundo material e inmaterial, ha sido nombrada de muy diversas formas. Pertinencia, impacto, transferencia, innovación y apropiación social, son solo cinco de las categorías a través de las cuales se ha intentado reconocer, comprender y explicar las obligaciones sociales de la ciencia, la tecnología y la investigación científica.

En efecto, desde el siglo diecisiete, la ciencia moderna ha venido siendo portadora de promesas de bienestar para toda la humanidad. Al respecto, Francis Bacon proclamaba que la ciencia tenía la misión de develar las leyes de la naturaleza, comprenderla científicamente, con el objeto de someterla y colocarla al servicio del ser humano, como soporte de un progreso sin límites y como cumplimiento a un designio de Dios (Albornoz, Estébanez y Alfaraz, 2005). Dominio y sometimiento de la naturaleza que en los últimos tiempos han sido seriamente cuestionados por sus implicaciones en la crisis ambiental del planeta.

Ahora bien, la promesa de bienestar ha servido de fundamento a las políticas científicas de la era moderna, y se expresa con fuerza en uno de los documentos fundacionales de la ciencia publicado en 1945 por Vannevar Bush bajo el título “Ciencia, la frontera sin fin”, el cual postulaba “la necesidad de asegurar el apoyo económico necesario para que la ciencia expandiera sus fronteras y concretara así la promesa de salud, trabajo y una mejor calidad de vida para la población” (Albornoz, Estébanez y Alfaraz, 2005, pág. 74).

Al mismo tiempo, la promesa de bienestar social de la ciencia impulsa la necesidad de evaluar los resultados de las actividades científicas y tecnológicas, es decir, "...avanzar en el conocimiento de la medida en que se cumple tal promesa", lo que, en términos generales, se conoce como estudio o análisis de "impacto social de la ciencia y la tecnología". Análisis que se expresa en una doble vertiente: "reconocerle un papel activo en el desarrollo innovador de bienes y servicios que mejoren la calidad de vida o por atribuirle responsabilidad en la generación de riesgos y consecuencias negativas sobre la población" (Albornoz, Estébanez y Alfaraz, 2005, p.75).

Las preocupaciones por los aportes y las deudas sociales de la ciencia han sido abordadas desde muy diversas perspectivas y enfoques, colocando el énfasis en uno u otro aspecto, apelando a múltiples teorías y conceptos, a lo largo y ancho del globo terráqueo. Concretamente, existe una considerable inquietud con respecto a la gerencia de la investigación universitaria, básicamente para dar cuenta de su pertinencia, impacto, apropiación, innovación y responsabilidad social. De esta forma, en esta sección de la tesis doctoral se aspira dar una respuesta a la siguiente pregunta generadora: ¿Cómo se definen y relacionan los conceptos de pertinencia, impacto y apropiación social de la investigación educativa universitaria en su intento por reconocer, explicar y comprender el cumplimiento de las promesas sociales de la actividad científica?

Pertinencia, impacto y apropiación social son conceptos estrechamente vinculados y no resulta fácil establecer líneas para distinguir entre unos y otros. Por ello, se asume el reto de este debate conceptual en dos momentos: se reflexiona sobre los significados atribuidos por el mundo académico a cada una de esas categorías y luego se establecen las relaciones entre las mismas. Seguidamente se aborda el tema de la apropiación social de resultados de investigación en las perspectivas de las prácticas de gestión y las relaciones de poder.

2.5.1. Pertinencia social de la investigación educativa universitaria

Becerra (2007) define la pertinencia social en los siguientes términos:

Relación de correspondencia y adecuación de un ente, objeto, organización, institución o sistema con el entorno, ámbito o contexto que le sea afín. Asimismo, determina el grado de compatibilidad, consustanciación e integración que se tiene con el medio en donde se desenvuelve el asunto o lo que esté en consideración como parte constituyente de él (p.317).

Por su parte, la UNESCO (1998), al referirse a la pertinencia de la educación superior, señala que la misma “debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen”, tiene implicaciones éticas y se refiere a “una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo”, tomando en consideración “las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos al respeto de las culturas y la protección del medio ambiente” (p. 14).

También refiriéndose a la educación superior, aplicable también a la investigación universitaria en particular, la UNESCO (2005) describe la pertinencia refiriéndose a las siguientes dimensiones: las políticas públicas, cambios del mundo laboral, exigencias de los niveles del sistema educativo, construcción de la cultura universal, inclusión social de grupos sociales desfavorecidos, aseguramiento de oportunidades educativas para toda la vida, desarrollo profesional de los docentes y participación estudiantil en la gestión de las universidades. Solo si atiende a esas dimensiones la educación superior estaría contribuyendo a la difusión adecuada y generalizada de los conocimientos.

En este sentido, Arias, Cortés y Luna (2018) definen la pertinencia social como “apropiación o adecuación generalizada de un acto o creación en un contexto social: comunidad, organización o grupo social”, de modo que es posible hablar de

pertinencia social de la educación, de las instituciones educativas y de la investigación educacional (p.44).

De manera preliminar, entonces, es posible conceptualizar la pertinencia social de la investigación universitaria como la correspondencia, adecuación, compatibilidad, consustanciación e integración de la investigación con las ofertas y demandas de conocimientos tanto de la institución universitaria donde se produce (usuarios y usuarias internas) como del contexto externo con el que interacciona (usuarios y usuarias externas).

Ahora bien, cuando se analiza la pertinencia social de la investigación educativa se asume que “el fin de la investigación aplicada es generar conocimientos que puedan ser empleados en la solución de problemas prácticos de carácter social, económico o educativo, entre otros” y, más concretamente, las indagaciones en el campo de la educación se enfocan en el estudio de aspectos tan concretos como “las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje” pensando en los resultados que se obtengan sean pertinentes e impacten en la sociedad en general y en los sectores socioeducativos (Arias, Cortés y Luna, 2018, p.42).

Ahora bien, dado que Cossio (2012) señala que la pertinencia es “...poner a tono lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (pág.115), en referencia a la investigación educativa universitaria, entonces, la pertinencia puede definirse en términos de que la universidad investigue lo que la misma universidad espera que se investigue de su actividad educativa, formativa y pedagógica, a satisfacción de los actores socioeducativos involucrados, principalmente de estudiantes, profesores, profesoras y autoridades académicas.

Lo que la universidad espera de la investigación educativa para que tenga pertinencia social, parafraseando a De Roux (2011), pudiera referirse al estudio de problemas o situaciones apremiantes de los actores académicos, que impliquen el concurso inter y pluridisciplinario, contextualizados territorialmente y conectados al

estado del arte internacional de algún tema educativo. Adicionalmente, según Bozo (parafraseado por Rojo, 2003), las investigaciones deben estar vinculada a los planes de ciencia y tecnología, al contexto sociocultural y a las exigencias de los entes de financiamiento. Agrega Rojo (2003) que la pertinencia social requiere que los esfuerzos científico educativos se conecten con la actividad docente y con los requerimientos de la institución universitaria.

La pertinencia social de la investigación educativa también se refiere al desarrollo de las disciplinas científicas de la educación, las políticas educativas, las tecnologías educativas y los esfuerzos por modificar actitudes y comportamientos de los actores educativos (Muñoz, 2002). También se pudiera agregar la pertinencia con respecto a los procesos de reforma o transformación universitaria, el currículo, las líneas de investigación de los programas de estudio, los planes de formación docente y las estrategias de inclusión y equidad social de la educación.

En este orden de ideas, la pertinencia social exige, por una parte, que los problemas de investigación sean percibidos, demandados o bandera política de algún sector socioeducativo; por la otra, se requiere dejar en evidencia que la investigación tiene la potencialidad de generar un conocimiento útil y transformador de las prácticas socioeducativas, es decir, la pertinencia debe ser demostrada en términos de factibilidad (Cossio, 2012, p. 116). Arias, Cortés y Luna Cuero (2018) acotan que la pertinencia social es relativa a los cambios en el entorno y a las demandas de los actores socioacadémicos; además, es compleja porque en ella se conjugan variables de carácter histórico, político, educativo y económico.

La pertinencia social de la investigación educativa universitaria se puede definir, entonces, en los siguientes términos: proceso social y educativo de relación, adecuación, correspondencia, compatibilidad, consustanciación e integración entre la investigación educativa, y sus resultados, y la necesidad y demanda de conocimientos educativos existente en un contexto universitario dado, en materia de

formación docente, enseñanza aprendizaje, desarrollo curricular, gestión académica, transformación educacional, entre otros aspectos.

En la perspectiva del pensamiento y la pedagogía crítica, la pertinencia social se produce cuando la investigación educativa contribuye o tiene la potencialidad de contribuir a los procesos de transformación universitaria, si se conecta con los cambios en las relaciones de poder en las estructuras académicas desde escenarios verticales y excluyentes hacia escenarios horizontales y de mayor inclusión de la diversidad de sectores sociales en la educación universitaria.

Ahora bien, es evidente que la pertinencia social de la investigación educativa es definida, en última instancia, por los actores socioeducativos que la demandan para satisfacer necesidades propias de su hacer educativa. Surge entonces la siguiente interrogante ¿En qué medida los actores socioeducativos de la universidad demandan efectivamente algo de la investigación educativa? En este sentido, según la UNESCO (2005) los países en desarrollo, dado que sus economías se enfocan en el uso de tecnologías producidas en el extranjero como parte de una división internacional del trabajo, demandan poco o nada de la investigación nacional autóctona. Se configura así el fenómeno de la no demanda de la investigación por quienes se asumen como sus potenciales usuarios.

De esta manera, se deduce que cuando se presenta el fenómeno de la no demanda de la investigación educativa por los actores socioeducativos de la universidad, se reducen las posibilidades de uso, impacto y apropiación social de los resultados de investigación educacional en el desarrollo de la educación superior. Consecuentemente, los investigadores, investigadoras y gestores de la investigación educativa tienen ante sí el reto de la acción comunicativa y socializadora que permita generar la demanda. En el largo plazo, debe trabajarse en la idea de incrementar el prestigio de la investigación educación educativa como fuente generadora de soluciones a los problemas e inquietudes de los actores académicos, particularmente

de profesores, profesoras, estudiantes y directivos de la universidad, de modo tal que se incentive su demanda.

2.5.2. Impacto social de la investigación educativa universitaria

La importancia asignada a los estudios de impacto científico tiene su origen en los años posteriores a la segunda guerra mundial y son motivados por la necesidad de controlar y evaluar el desarrollo de las diversas áreas de investigación y su impacto en el fortalecimiento de la economía. Tema que llegó a ocupar enorme relevancia en las agendas políticas y sociales de los países de Europa y Norteamérica (Price, 1963, citado por Buslón , 2017).

En décadas posteriores, el Sociólogo Robert Merton se enfocó en el estudio sobre las maneras de alcanzar el reconocimiento profesional en el mundo científico y a tal efecto indagó sobre los modos de evaluación de la calidad de las contribuciones científicas para facilitar los sistemas de recompensa (Merton et al., 1977 citado por Buslón, 2017, p.52).

En la actualidad, Web of Science, propiedad de la empresa Thomson Reuters, estima el índice de impacto (IP) que tienen las revistas científicas clasificadas en la base de datos Journal Citation Reports (JCR). En parte, la valoración del impacto científico da cuenta de la calidad de las investigaciones científicas que se desarrollan en todo el mundo, con mayor énfasis en Europa y Norteamérica. (Reale, et al., 2014 citado por Buslón , 2017)

Asimismo, ha venido emergiendo un interés particular por la valoración del impacto de la investigación científica en los ámbitos sociales, políticos y culturales, particularmente en la solución de problemas tales como la pobreza, la violencia, el desempleo, entre otros (Buslón, 2017). Sobre este tipo de impacto social de la ciencia

gira en parte el objeto de estudio de la presente tesis doctoral, sobre el cual se reflexiona a continuación.

Al hablar de impacto social se hace referencia a “la efectiva contribución del conocimiento científico y tecnológico al desarrollo de las políticas sociales”, así como a “la evaluación de los riesgos asociados a la aplicación práctica de ciertos conocimientos”. Metodológicamente hablando, la noción de impacto resulta ser “una preceptiva a seguir para la anticipación de resultados sociales -positivos y negativos- a la hora de tomar decisiones de política, tales como la decisión de financiar proyectos de I+D” y, al mismo tiempo, adquiere “la forma de un conjunto de indicadores que puedan dar cuenta, a nivel “macro”, de los resultados globales de ciertas políticas en términos de su utilidad social” (Albornoz, Estébanez y Alfaraz, 2005, pp. 91-92).

El impacto social de la investigación educativa también se concibe como el resultado de la aplicación de los conocimientos generados por la investigación educativa en la resolución de problemas, potencialidades y necesidades de la educación universitaria referidos a cuestiones de enseñanza aprendizaje, formación docente, desarrollo curricular, gestión del conocimiento, transformación académica, entre otros aspectos.

De igual modo, el impacto social puede referirse a “...la incidencia práctica que tiene la investigación en la vida de las comunidades, en los cambios efectuados en sus prácticas cotidianas y en la solución que logran dar a sus problemas” (p.117). También puede traducirse como “conocimiento socialmente útil”, lo cual implica pensar en tres asuntos que se deben precisar al momento de planificar una investigación “...qué se va a hacer con el conocimiento que se produce, qué comunidad lo necesita y cómo le llegará” (Cossio, 2012, p.118).

En este orden de ideas, los análisis macro del impacto de la ciencia y la tecnología “dan cuenta de los efectos que el avance de la ciencia y la tecnología

produce sobre la estructura social, poniendo el foco sobre grandes ciclos, tales como, por ejemplo, la modernidad o las revoluciones industriales” (Albornoz, Estébanez y Alfaraz, 2005,p.76). En este sentido, los análisis macro del impacto de la investigación educativa dan cuenta de los cambios en las relaciones de poder entre los actores socioacademicos, que se expresan como saltos cualitativos en los modos de concebir y ejercer las funciones sustantivas de la universidad, que significan procesos de transformación académica de la universidad y que se operacionalizan en transformaciones en el currículo, los modos de enseñar y aprender, la formación docente y la gestión del conocimiento.

También a nivel macro, Albornoz, Estébanez y Alfaraz (2005) señalan el análisis de impacto de la ciencia y la tecnología se enfoca en las “características generales de un conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos y sus aplicaciones e impactos en un determinado entorno social a nivel de país o de una cierta región” (p.87). Se mencionan dentro de estos estudios de impacto social de la ciencia y la tecnología las encuestas nacionales de innovación, el análisis de la oferta de conocimientos y los diagnósticos sobre los conocimientos potencialmente transferibles. En todo caso, las metodologías que se utilicen, según los referidos autores, deben dar cuenta de “los flujos de transferencia de conocimientos, a fin de detectar la dinámica de vinculación del conocimiento científico y tecnológico con diversos sectores sociales” (p.87). En este sentido, el análisis de impacto monitorea los flujos de transferencia de los conocimientos de la investigación educativa en los modos como los actores socioeducativos- en particular profesores, profesoras, estudiantes y autoridades académicas- conciben y practican la educación universitaria en sus distintas dimensiones, tales como la enseñanza-aprendizaje, la formación docente, el desarrollo curricular, la gestión del conocimiento, entre otras.

Como parte de la evaluación de impacto científico, cada universidad tiene el reto de monitorear la oferta y demanda de conocimientos de la investigación educativa, al tiempo que establezca las condiciones de posibilidad de transferencia de

los mismos a sus actores socioeducativos, de modo que tengan mayores capacidades para mejorar o transformar sus prácticas educativas e institucionales.

En este orden de ideas, Albornoz (2010) se refiere a lo que él denomina cadena de producción académica, la cual consta de las siguientes fases: consumo, producción, productividad, difusión, impacto y efecto. La primera hace referencia al profesor en calidad de consumidor de literatura académica. La segunda tiene que ver con la producción de materiales de naturaleza académica. La productividad es una relación entre la producción y otras variables intervinientes. La cuarta fase se refiere a la difusión y comunicación científica mediante publicaciones y participación en eventos científicos. El impacto, quinta fase, se refiere a los cambios que produce la actividad académica en la vida intelectual y en la sociedad en general. La última fase de la cadena de producción académica es el efecto y se genera cuando un hallazgo académico (científico, Tecnológico, humanístico) es internalizado en la sociedad, en su comportamiento cotidiano. Finalmente, Albornoz acota que las tres últimas fases tienden a escapar del control de los profesores universitarios, es decir, allí entran en juego un conjunto de variables que escapan al dominio de la actividad profesoral.

De esta manera, se puede afirmar que el impacto científico educacional se refiere a los cambios que produce la investigación educativa y la aplicación de sus resultados en la praxis de la educación universitaria, mientras que el efecto es el equivalente a la apropiación social de los resultados o hallazgos de la investigación educativa, que implica la internalización de los mismos en la cultura académica de la universidad.

Otra arista del estudio del impacto científico educativo, se refiere a los momentos en que el mismo se realiza. Tradicionalmente éstos se expresan en las categorías *ex ante* y *ex post*. Mientras la primera consiste en la evaluación del impacto antes de que éste se produzca, es decir, se trata de una proyección del mismo con fines previsivos y de inducción; el segundo se refiere al juicio evaluativo que se

emite una vez que el impacto ocurre (Albornoz, Estébanez y Alfaraz, 2005). Generalmente, las convocatorias de los organismos de financiamiento exigen una evaluación de impacto ex antes a los fines de establecer la relevancia social de la asignación de recursos a la investigación educativa. La evaluación ex post, además del juicio que emite, genera aprendizajes sociales y científicos, y termina sugiriendo nuevas ideas de investigación e intervenciones socioeducativas.

Como evaluación ex post, el análisis de impacto de la European Commission (2015, citado por Buslón, 2017) asume los siguientes términos de referencia en la valoración del impacto de las investigaciones:

El impacto científico se refiere a las publicaciones, los patrones de citas y la difusión entre las redes científicas, así como el desarrollo adicional de la investigación, derivado de los resultados del proyecto

El impacto político significa la transferencia de los resultados de la investigación y las recomendaciones políticas en las políticas de la UE y nacionales y el uso de esos resultados de la investigación por parte de la sociedad civil u otras entidades en sus agendas políticas

El impacto social es diferente de la difusión y transferencia. Ocurre cuando hay evidencia de mejoras sociales en los objetivos sociales (como los objetivos de la UE2020) como resultado del proyecto de investigación (p.55).

Cada universidad, entonces, tiene el reto de valorar el impacto científico de la investigación educativa a partir de la contabilización de las publicaciones, citas, difusión en redes e impulso de nuevas investigaciones. El impacto político se traduce en valorar el nivel de incorporación de los resultados científicos educativos como fundamentos filosóficos, axiológicos, pedagógicos y metodológicos del diseño, desarrollo, control y evaluación de las políticas de docencia, investigación y vinculación social. El impacto social equivale al estudio de las incidencias de la investigación educativa y la aplicación de resultados científicos que produce en los objetivos de mejora, reforma o transformación de los procesos de enseñanza

aprendizaje, currículo, formación docente, desarrollo estudiantil, vinculación social, investigación universitaria y la institución universitaria en general.

Estas mediciones, en el caso europeo, resultan polémicas cuando las políticas públicas fundadas en resultados de investigación científica “no conducen a mejoras en la vida de los ciudadanos, ni en la consecución de los objetivos de las sociedades”, situación que conlleva regularmente a una pérdida de confianza y legitimidad de la investigación social. La imagen de la actividad se recupera mediante resultados favorables, es decir, se proporcionan evidencias indicativas de que los resultados científicos “son eficaces en la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, así como la transferibilidad de los mismos” (Buslón, 2017, p.59). No obstante, es conveniente acotar que el éxito o fracaso de las políticas públicas se encuentran condicionados por variables diferentes al impacto de los resultados de investigación, de modo que no resulta fácil discriminar los impactos y establecer juicios valorativos.

Según Laguna, Calzadilla y Sánchez (2013) en el campo de la educación, cuando se habla de impacto de la actividad científica se hace referencia a “un juicio de valoración sobre la dinámica de los cambios cuantitativos y cualitativos operados en la realidad educativa” (p.7) que son consecuencia de “la acción de introducir en la práctica los resultados científicos que genera la actividad científica educacional” (p.7), en el cual se configura una relación causa (introducción de resultados) efecto (cambios educacionales) directa o indirecta. Mediante la evaluación se busca establecer si la introducción de resultados de investigación produjo los cambios educativos y, al mismo tiempo, discriminar si los cambios fueron producto de la introducción de resultados científicos y no de otras variables. Asimismo, en la evaluación se identifican los efectos o consecuencias no previstos (positivos o negativos) en los beneficiarios de la acción de introducir resultados de investigación educativa. Generalmente la evaluación de impacto se realiza una vez que se haya producido la introducción de los resultados.

Sobre la introducción de resultados de investigación, en el contexto de las universidades chilenas se pudo constatar la acción individual de algunos académicos para fortalecer los vínculos entre la investigación y la docencia. No obstante, se plantea la inquietud de trascender la iniciativa personal de los académicos y avanzar hacia “una planificación e intervención estratégica que permitan hacer un seguimiento sistemático de las innovaciones curriculares y pedagógicas introducidas tendientes a potenciar el vínculo docencia-investigación” (González, Guzmán y Montenegro, 2016, p.208). Es decir, se trata de planificar estratégicamente el seguimiento a los impactos de la investigación educativa en el contexto de la educación universitaria.

Ahora bien ¿Dónde impactan las investigaciones educativas? Se pueden mencionar las siguientes áreas: política educacional, las instituciones educativas, la dirección del sistema educativo y el desarrollo de los actores educativos. Esta última es la más importante y donde mayormente se reflejan las transformaciones educativas en dimensiones tales como “el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de la personalidad de los educandos, el perfeccionamiento de la formación y superación del personal docente, entre otros indicadores” (Laguna, Calzadilla y Sánchez, 2013, p.8).

En resumen, el impacto social se refiere a las consecuencias, tanto positivas como negativas, de la aplicación de los conocimientos generados por la investigación educativa en la dinámica académica de la universidad. Consecuencias que se pueden producir durante y después del proceso investigativo, afectan las dinámicas macro, meso y micro sociales, cada una de las cuales son estudiadas apelando enfoques, criterios y métodos diferentes. Los impactos sociales de la investigación educativa universitaria pueden ser producto de la aplicación deliberada de los conocimientos científicos y tecnológicos o consecuencias imprevistas de dicha aplicación, tanto en sentido positivo como negativo. Los impactos sociales pueden manifestarse como transformaciones estructurales, reformas parciales o cambios pragmáticos en situaciones particulares, que pueden resultar más o menos reversibles o irreversibles

dependiendo de la profundidad que alcancen en la afectación de los fundamentos de las estructuras académicas y sociales intervenidas a partir de la aplicación de resultados de investigación.

Como síntesis y corolario de todo este proceso de reflexión acerca de la noción de impacto de la investigación educativa en el contexto universitario, el Cuadro 2 muestra lo siguiente: se ofrece una definición de lo que se entiende por impacto de la investigación educativa; se identifican sus elementos constitutivos a través de las subcategorías, las cuales se refieren a los ámbitos de la educación universitaria donde se producen los impactos; finalmente, las dimensiones resumen las maneras como se miden dichos impactos.

Cuadro 2.
Categorización del impacto social de la investigación educativa en la educación universitaria

Categoría	Definición	Subcategorías	Dimensiones
Impacto social de la investigación educativa en la educación universitaria	Resultados, contribuciones, beneficios, cambios y riesgos de la aplicación del conocimiento científico generado por la investigación educativa en los diversos ámbitos de la educación universitaria	Políticas académicas	Políticas, programas, planes y proyectos académicos.
		Dirección del sistema académico universitario	Currículo. Relaciones docencia, investigación y vinculación social. Liderazgo académico. Sistemas de motivación académica.
		Desarrollo de actores académicos	Prácticas educativas Aprendizaje de los estudiantes Desarrollo de la personalidad de los educandos Perfeccionamiento de la formación y superación del personal docente La innovación educativa.

Fuente: Elaboración propia.

2.5.3. Pertinencia, impacto y apropiación: modos complementarios de entender las influencias de la investigación educativa

Cossio (2012) indica que entre pertinencia e impacto social de la ciencia y la tecnología existe una relación de causa efecto, dado que solo es posible producir impactos cuando se investigan problemas pertinentes para las comunidades. También señala que lo justo es hablar de apropiación en lugar de impacto social, pues para que se produzca éste último debe darse una interacción entre el investigador y los sujetos investigados de modo tal que se genere un aprendizaje y apropiación social. Significa que es necesario trascender la relación sujeto-objeto, donde las comunidades dejan de ser solo fuentes de información para convertirse en los sujetos activos del impacto social

En otras palabras, "...lo pertinente es aquello que realmente tiene que ver con las realidades", mientras que "...el impacto tiene que ver con afectar esas realidades". Cuando los investigadores se comprometen con la pertinencia y el impacto social, la investigación trasciende o deja de "limitarse a la producción formal de artículos" y propicia empoderamientos sociales pues "la sociedad demanda mucho de los profesores como intelectuales y como investigadores" (Cossio, 2012, p.119).

De esta manera, para que se produzca impacto social se requiere que los actores sociales se apropien socialmente de los conocimientos generados, los cuales, al mismo tiempo, debieron haber sido pertinentes a los requerimientos de esos mismos actores. Sin embargo, también existe la posibilidad de que el impacto social de la investigación universitaria se produzca sin apropiación social, contra la voluntad y a pesar de la resistencia de los actores sociales involucrados, resultando, incluso, impertinentes a la vista de éstos, tal es el caso de los impactos negativos de la ciencia y la tecnología.

En términos generales, se puede afirmar que la pertinencia social de la investigación universitaria se refiere al nivel de congruencia y adecuación entre los contenidos-resultados de la investigación y las ofertas-demandas de conocimiento de los actores sociales vinculados que participan en los ámbitos interno y externo de la institución universitaria. Por su parte, el impacto social expresa los resultados, tanto positivos como negativos, que se producen a partir de la aplicación de los conocimientos generados por la investigación universitaria. Mientras que el rasgo distintivo de la apropiación social es que esos conocimientos son internalizados y empoderados por los actores sociales en las acciones, conscientes o inconscientes, que desarrollan en su dinámica de vida cotidiana.

2.5.4. Apropiación social de la investigación educativa universitaria

La sociedad del conocimiento implica la emergencia de una nueva organización social caracterizada por la innovación permanente y la amplificación de las oportunidades para acceder y producir conocimientos a todos los individuos y actores sociales. En este contexto, la apropiación social se asume como el proceso de renovación y difusión de conocimientos que facilita la adaptación y gestión del futuro de los individuos a la dinámica de ese nuevo entorno cambiante, inestable e incierto. Dicho en otras palabras, se trata de las estrategias y acciones desplegadas por las comunidades y comunicadores científicos, que se orientan a la socialización y popularización de los conocimientos generados en las investigaciones a los fines de que los mismos sean comprendidos y asimilados por diferentes actores de la sociedad (Marín, 2012).

En el contexto de la sociedad del conocimiento, López, Cerezo y Cámara (2004) definen la apropiación social como “la incidencia de la recepción y asimilación del conocimiento científico y tecnológico sobre las creencias y sobre la

vida cotidiana de las personas” (p.31). Por su parte Abello y otros (2005) la conceptualizan como “...el proceso mediante el cual el conocimiento es apropiado por parte del actor o actores a quienes está destinada la transferencia” de dicho conocimiento, e identifican tres tipos (científica, tecnológica y social) y cuatro escenarios (político, gubernamental, académico, económico y social) de apropiación social de la investigación (p.24).

En este orden de ideas, Barrio (2008) se pregunta ¿Qué es la apropiación social? Y a continuación señala, partiendo de la definición de un diccionario, que la palabra “apropiación” tiene dos acepciones: una que se asocia al cambio de propietario y otra entendida como adecuación de algo a una cosa. Luego argumenta que la apropiación social del conocimiento asumida como cambio de propietario “Implica claramente el que alguno pase a tener como propia alguna cosa, pero que no era suya inicialmente” (p.3). Más adelante apunta que quienes se ubican en esta perspectiva.

comparten la presuposición de la conveniencia o necesidad de hacer a la sociedad dueña de un conocimiento que hasta el momento no es suyo; tal planteamiento se cristaliza en la hipótesis del déficit cognitivo y en las correspondientes acciones que se planifican y realizan para eliminar o reducir tal déficit (Barrio, 2008, p.8).

La apropiación entendida como adecuar una cosa a otra cosa, se puede caracterizar de la siguiente forma: “Apunta hacia la adecuación de lo aplicado al soporte que lo recibe, pero sin que aparezca explicitada ya la connotación de ser ajeno”. Luego acota que “si probamos utilizar "apropiación social de la ciencia" con esta acepción... el conocimiento científico ya no se plantea como una construcción al margen de la sociedad ni en su génesis ni en su uso” (Barrio, 2008, p.10).

En definitiva, mientras la acepción vinculada al cambio de propietario “conduce a plantear e intentar resolver el problema de la transmisión del conocimiento científico y técnico de quienes lo poseen a los que no”, cuando la

apropiación se entiende como adecuación dicha transmisión se plantea “como un problema de redistribución del conocimiento, redefiniendo el papel de los actores implicados y disolviendo la brecha aparente entre el sistema de ciencia y tecnología y el resto de la sociedad” (Barrio,2008, p.10). No obstante, la tesis de la adecuación parece corresponder más a la categoría de pertinencia social de la investigación.

En este orden de ideas, Marín (2012) señala que la apropiación social del conocimiento, esencialmente, consiste en

la integración de los diferentes sectores de la sociedad orientados a propiciar espacios de discusión y retroalimentación sobre los conocimientos científicos y tecnológicos, mediante estrategias de difusión y divulgación, pero también de educación, formal o no, que busca la interiorización de las representaciones de la ciencia, la tecnología y la innovación (Marín, 2012, p.61).

Integrando los elementos de las definiciones expuestas, la apropiación social de la investigación educativa universitaria puede concebirse como un proceso de difusión, divulgación, discusión, popularización, comprensión, asimilación, retroalimentación y recreación de conocimientos, que es desarrollado por los investigadores y la comunidad universitaria con el propósito de facilitar la adaptación, gestión, reforma o transformación de las creencias, representaciones y la vida académica de los actores socioeducativos, en entornos universitarios llenos de incertidumbres y turbulencias, a los fines de construir una educación universitaria con calidad, pertinencia e inclusión social.

Ajustando un instrumento diseñado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), en septiembre de 2004, las dimensiones para valorar la apropiación social de la investigación educativa son los siguientes: nivel conocimientos educativos adquiridos, utilidad del conocimiento adquirido para la comprensión del mundo académico universitario, utilidad del conocimiento para orientar la conducta y la toma de decisiones, aporte de información para hacer frente a situaciones apremiantes de sus roles educativos y uso del conocimiento en la vida

académica cotidiana (López, Cerezo y Cámara, 2004). El nivel de apropiación social de un conocimiento o producto científico se incrementa proporcionalmente al incremento de cada una de las dimensiones señaladas

En este orden de ideas, los procesos mediante los cuales se construye la apropiación social de la investigación educativa son los siguientes: transferencia o intercambio de conocimientos, participación de los actores socioeducativos, gestión del conocimiento enfocada en la apropiación social y la comunicación científica fundada en el diálogo de los involucrados (Colciencias, 2012, en Cossio, 2012).

En este sentido, Marín (2012) señala que para que sea posible el avance de la sociedad del conocimiento en general, y la apropiación social del conocimiento en particular, es necesario que todos los actores de la sociedad participen en las siguientes condiciones:

- Uso de un lenguaje común por los diversos actores.
- Superación de barreras y mayor eficiencia en el uso de la información.
- Disponibilidad de la información científica y tecnológica en contextos y lenguajes amigables a los potenciales usuarios de la misma.
- La sociedad hace uso apropiado de las tecnologías e interactúa de modo libre a través de las mismas.
- Los diversos grupos o actores sociales aprovechan las bondades de la información circulante, al tiempo que la utilizan para generar nuevos conocimientos.
- La difusión, divulgación y aprovechamiento de los conocimientos científicos y tecnológicos se produce en un contexto democratizador en el acceso y uso de los mismos.

- Apropiación social de los conocimientos científicos y tecnológicos para un mejor desenvolvimiento de las condiciones de vida de las personas en su cotidianidad.

En el marco de esas condiciones, la apropiación social del conocimiento apuesta por una gobernanza política en materia científica y tecnológica, que implica la participación activa de los ciudadanos que viven dentro de una comunidad en la definición de las necesidades prioritarias de investigación, a partir de las cuales se diseñan planes, programas y proyectos de ciencia y tecnología enfocados en el mejoramiento de la calidad de vida de esos mismos ciudadanos (Marín, 2012, p.58).

La apropiación del conocimientos tiene implicancias de naturaleza política debido a los estrechos vínculos entre conocimiento y poder, los cuales se expresan, entre otros asuntos, en la vigilancia epistemológica y social que debe ejercerse sobre los adelantos científicos que se producen en el ámbito académico, expresada en la revisión y evaluación tanto de los modos de producción del conocimiento como de los usos, aplicabilidad y potenciales intervenciones sociales a partir de los avances de la ciencia (Carrizo, 2001, en Marín, 2012).

La apropiación social del conocimiento también hace alusión a la responsabilidad social que tienen los medios de comunicación social ante “la creciente mercantilización del conocimiento”, que consiste en el trato cotidiano de los temas de ciencia y tecnología, así como en “la socialización pública de los resultados de las investigaciones y adelantos en materia científica y tecnológica”, mediante la creación de espacios para el debate de esos temas en la esfera pública (Marín, 2012, p.58).

En los países latinoamericanos, el balance es negativo en materia de difusión y apropiación social de los conocimientos, puesto que toda la responsabilidad a recaído en los medios de comunicación y los periodistas, a los cuales el científico tiene un limitado acceso; asimismo, las difusiones se han concentrado en las grandes

urbes y los investigadores han jugado un rol secundario en la planeación estratégica de la comunicación científica. Asimismo, las enormes desigualdades económicas, sociales y culturales existentes también se han reproducido en una brecha digital que se expresa en una calidad diferenciada de la divulgación científica entre los jerarquizados sectores sociales. También existe un déficit, tanto en calidad como en cantidad, de profesionales de la comunicación dedicados a la divulgación y popularización de la ciencia y la tecnología (Marín, 2012).

Las estrategias comunicacionales enfocadas en la apropiación social del conocimiento tienen el desafío de “articular los medios y mediadores con los creadores de conocimiento, así como con los usuarios finales, es decir, la sociedad” (Marín, 2012, p.58), así como priorizar la divulgación y apropiación social frente a la información como negocio (Gómez y Arias, 2002 en Marín, 2012).

En este sentido, Nutley y otros (2007, citados por Perines, 2016) sugieren un conjunto de estrategias para una mejor difusión y uso de la investigación, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: aseguramiento de la relevancia social, facilitación del acceso, comprensividad, énfasis en las implicaciones prácticas, desarrollo de modelos de buenas prácticas y desarrollo de una cultura de investigación vinculada a la práctica.

Al analizar la perspectiva comunicacional de la investigación educativa es preciso considerar las estructuras mediadoras entre la producción del conocimiento y la acción, entendidas como aquellas que facilitan la comunicación entre profesores, investigadores y responsables de las políticas educativas, nacional e internacionalmente, a los fines mejorar las capacidades y oportunidades de aprovechamiento de los resultados de la investigación educacional en los procesos de transformación de los sistemas educativos (Muñoz-Repiso, 2010).

En los Estados Unidos una de las estructuras de mediación entre la generación del conocimiento y la acción educativa es el programa The What Works

Clearinghouse WWC, creado por el Departamento de Educación y cuenta con el apoyo de diversos institutos de investigación adscritos a universidades de ese país. Tiene tres objetivos: 1) Fomentar la rigurosidad metodológica de los procesos de investigación educativa 2) Fomentar el uso del conocimiento generado por la investigación educativa como soporte de las decisiones en materia de políticas públicas en la materia 3) Facilitar el acceso de diversos públicos interesados a los resultados de la investigación educativa. El programa coloca en internet informes temáticos de acceso público (Instituto de Ciencias de la Educación (IES), 2016).

En el Reino Unido, año 2001, se creó la Unidad de Investigación para la Utilización de la Investigación de Reino Unido (The Research Unit for Research Utilization-RURU) como un organismo de colaboración inter-universidades encargado de investigar y monitorear el uso de la investigación en ciencias sociales en el diseño, control y evaluación de políticas públicas. La sede principal de esta unidad investigativa se encuentra ubicada en la Escuela de Administración de Universidad de St Andrews (Perines, 2016, p.73).

También la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) constituye otra estructura de mediación entre la investigación y la acción educativa. Concretamente, esta organización, a través del Centro para la Investigación e Innovación en Educación (CERI), regula y sistemáticamente, elabora informes, estudios y evaluaciones para informar la toma de decisiones en materia de políticas educativas. Aquí se puede citar como ejemplo el proyecto sobre Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos (INES), las publicaciones referidas a un proyecto denominado La Escuela del Mañana y las evaluaciones practicadas en el marco del Programa internacional para la evaluación de los estudiantes (PISA) (Muñoz-Repiso, 2010).

Otra estructura de mediación de la investigación y la práctica educativa es la Red Institucional Eurydice, cuya misión principal es apoyar la toma de decisiones

referidas a los sistemas educativos europeos a través de procesos de recogida, análisis, generación y divulgación de información y conocimiento. Esta red fue creada hace más de 20 años y cuenta con unidades nacionales en los países miembros (Muñoz-Repiso, 2010).

En este orden de ideas, el Programa para la Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe, PREAL, tiene por misión promover el dialogo sobre las reformas y políticas educativas en toda la región a partir de conocimientos fundamentados científicamente y bajo un enfoque de aprendizaje organizacional, mediante el aprovechamiento de estudios y evaluaciones que, al mismo tiempo, sirven de base a la toma de decisiones (Reimers y McGinn, 1997, citado por Muñoz-Repiso, 2010).

Otras formas de mediadores no solo se refieren a organizaciones sino también a personas. Por ello se habla de la figura de intermediarios entre la investigación y los entes educativos de la misma mediante la facilitación del acceso a los datos, información y conocimientos de manera comprensible. La idea es que se produzca una relación de complementariedad entre investigadores, intermediarios y profesores (Perines, 2016). Quizás un modo de ejercer el papel de investigación educativa sea el de sistematizador de aquellas investigaciones que por su rigor científico y relevancia social sean más susceptibles de aprovechamiento por los educadores, los centros educativos y los gestores de la educación, presentado los resultados científicos educativos de la manera más didáctica posible. Estaríamos en presencia, entonces, de un investigador educativo intermediador entre investigación, actores sociales y centros educativos.

Estrechamente vinculado a la figura de académicos mediadores entre la investigación y los centros educacionales, se encuentra la propuesta de la presencia permanente de expertos en investigación educativa en cada uno de esos centros. Expertos que cumplirían labores de formación y asesoría orientadas a desarrollar las

capacidades de los docentes para investigar su propia praxis, así como acompañar la difusión de investigaciones a lo interno de los centros educativos (Perines, 2016). Aunque esta propuesta fue formulada para la educación primaria y secundaria de España, creemos que la misma es extrapolable a los contextos venezolano y universitario, la cual se traduciría en la presencia de expertos en investigación educativa en escuelas y facultades universitarias diferentes a las que forman educadores.

En definitiva, las estructuras y personas que ejercen la mediación cumplen un rol muy importante al servir de puente entre la investigación educativa, la práctica docente, las instituciones y las políticas educativas. También permiten vencer dificultades que regularmente impiden que tanto la práctica docente como las políticas educativas se fundamenten en las evidencias científicas generadas por la investigación educativa.

Otra mirada de la apropiación social de resultados de investigación educativa la ofrece Foucault (2007), mediante las nociones elecciones teóricas y propiedad del discurso. Las elecciones teóricas se refieren al proceso social e histórico a través del cual se eligen los temas y teorías que configuran un discurso en un contexto social determinado. Las elecciones teóricas son determinadas en una instancia que incluye: 1) la función que cumple un discurso en el campo de las prácticas no discursivas 2) “El régimen y los proyectos de apropiación del discurso”, los cuales hacen referencia a condiciones, normas, procesos y acciones que determinan quién y cómo se ejerce la propiedad de un discurso 3) Las posiciones favorables o desfavorables (“posiciones posibles de deseo”) de los sujetos sociales en relación con el discurso en un contexto social determinado (p.111-112)

El impacto de las elecciones teóricas en las prácticas no discursivas se encuentra vinculado tanto a la relación entre el posicionamiento de los deseos e intereses de la sociedad en un contexto dado con respecto al discurso, como al poder

que detenta el grupo social que se apropia socialmente del discurso mediante decisiones, instituciones y prácticas. Dicho impacto también se vincula a las relaciones de analogía, delimitación, oposición o complementariedad del discurso con respecto al otros discursos en el marco de una constelación discursiva (Foucault, 2007).

Extrapolando la tesis de las elecciones teóricas al campo de la investigación educativa en el contexto universitario, se puede afirmar que la apropiación social de la misma es posible en la medida en que los resultados de investigación se encuentren disponibles según los requerimientos de los potenciales usuarios, que los profesores participen en la construcción del conocimiento y tengan la capacidad de comprender los resultados científico educativos, y que, además, existan los dispositivos y la voluntad para integrar los productos de la actividad investigativa en las decisiones y prácticas de la institucionalidad universitaria. Asimismo, la apropiación social será posible siempre y cuando el discurso producido por la investigación educativa se conecte con los deseos e intereses de los actores académicos que hacen vida en las universidades.

Del mismo modo, la apropiación social se verá favorecida cuando el discurso educativo producido por la investigación educativa sea gestionado estratégicamente en sus vínculos de delimitación, complementariedad, analogía y oposición con otros discursos que participan en la misma constelación discursiva del mundo de vida de la educación universitaria

En este orden de ideas, Foucault (2007) define el derecho a la propiedad de un discurso como el “derecho a hablar, competencia para comprender, acceso lícito e inmediato al corpus de los enunciados formulados ya, capacidad, finalmente, para hacer entrar este discurso en decisiones, instituciones o prácticas” (p.112). La apropiación social del discurso, por tanto, se refiere al ejercicio de la propiedad del discurso por sujetos sociales determinados.

A partir de los conceptos de propiedad del discurso y elecciones teóricas expuestos por Foucault (2007) se puede deducir que la apropiación social del discurso de la investigación educativa se puede definir como el proceso y las decisiones mediante las cuales un sujeto social educativo adquiere, asume e internaliza el discurso educativo, político, epistémico y metodológico de la investigación educativa, en un contexto socioeducativo y epistémico determinado, en términos de derecho a hablar sobre los temas y teorías generados, competencia para comprender los procesos metodológicos y resultados de investigación, acceso lícito e inmediato al corpus de los enunciados emergentes y acumulados, y, finalmente, la capacidad para que dicho discurso se integre en las decisiones, instituciones o prácticas educativas

En este sentido, según la ideología de los discursos, cuando los sujetos sociales asumen la propiedad de un discurso asumen también su pertenencia a determinados grupos sociales (Gee,1990, citado por Perines, 2016, p.231). De esta manera, cuando se asume la propiedad del discurso de la apropiación social de la investigación educativa se asume también una identidad social y académica vinculada a la investigación educativa y sus impactos en la educación universitaria. Identidad que entre otras autopercepciones podría suponer que se asuman a sí mismos no solo como profesores y profesoras sino también como investigadores e investigadoras, como parte de una comunidad científico educativa comprometida con la transformación de la educación universitaria.

MOMENTO III

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Visión ontoepistémica.

La presente tesis doctoral, en su sentido ontoepistemológico, propicia el encuentro entre el pensamiento complejo y el pensamiento crítico. El primero facilita los principios generales que orientan el proceso de comprensión del fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación educativa en sus múltiples posibilidades y determinaciones. El pensamiento crítico, sin perder la perspectiva compleja, ofrece un enfoque del fenómeno en estudio como un campo minado de relaciones de poder y de estrategias emancipatorias.

El campo epistemológico de la complejidad abre nuevas posibilidades para pensar y construir el mundo, que sustituyen la relación causa-efecto, el simplismo mecanicista y las solución especializada por miradas globales e integradoras de diversas perspectivas, que posibilitan la generación de conocimientos que ofrecen más dinámicas y mejores representaciones de la realidad y, consecuentemente, mejores posibilidades de intervención social para resolver los problemas y desafíos del mundo actual (Noboa y Suárez, 2018).

En la perspectiva de la complejidad, el desarrollo de la presente tesis doctoral se orientó a partir de siete principios, complementarios e interdependientes, sugeridos por Morín (2002), a saber los siguientes:

1. “*El principio sistémico u organizativo* que une el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo”, el cual “se opone a la idea reduccionista, consiste en que el todo es más que la suma de las partes” y uno de sus

fundamentos esenciales es que “la organización de un todo produce cualidades o propiedades nuevas en relación con las partes consideradas de forma aislada: las emergencias” (p.98)

2. “El principio holográfico”, que muestra la siguiente paradoja de las organizaciones complejas: “no solamente la parte está en el todo sino en la que el todo está inscripto en la parte” (p.99)
3. “El principio del bucle retroactivo o retroalimentación” que posibilita “el conocimiento de los procesos autoreguladores”, al tiempo que “rompe con el principio de causalidad lineal: la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa “(p.99).
4. “El principio del bucle recursivo”, que “supera la noción de regulación por la de autoproducción y autorganización”, en el cual “los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que produce”. Así, por ejemplo, “nosotros, individuos, somos los productos de un sistema de reproducción que surge de los tiempos más remotos, pero ese sistema no puede reproducirse salvo que nosotros mismos nos convirtamos en los productores al acoplarnos” (Pp.99-100). La idea de bucle recursivo se puede definir en los siguientes términos:

Es un proceso en el que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo, y en el que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales. De este modo, el proceso recursivo es un proceso que se produce/reproduce a sí mismo, evidentemente a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior (p.111-112).

5. “El principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización)” sostiene que “los seres vivos son autorganizadores que sin cesar se autoproducen y, por esta causa, gastan energía en mantener su autonomía”, razón por la que éstos “necesitan encontrar la energía, la información y la organización en su medio ambiente, su autonomía es inseparable de esta dependencia y, por lo tanto, hay que concebirlos como seres auto-eco-organizadores”. En este

sentido, “el principio de auto-eco-organización es específicamente válido para los humanos, que desarrollan su autonomía en dependencia de su cultura, y para las sociedades, que se desarrollan en dependencia de su entorno geoecológico” (p.100).

6. “El principio dialógico” se ilustra en la frase de Heráclito: “vivir de muerte, morir de vida”, consiste en la posibilidad de unión de “dos principios o nociones que deberían excluirse entre sí pero que son indisociables en una misma realidad” y sugiere “concebir una dialógica orden/desorden/organización” que permita “asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo” (p.100). En otras palabras, del mismo autor: “El principio dialógico puede ser definido como la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias, necesarias conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado” (p. 109).
7. “El principio de reintroducción” que reivindica al sujeto y coloca en evidencia “el problema cognitivo central: desde la percepción a la teoría científica, todo conocimiento es una reconstrucción/traducción que hace una mente/cerebro en una cultura y un tiempo determinados”. En este contexto, “la reforma del pensamiento es de naturaleza no programática sino paradigmática, porque concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento” y por tanto es necesario “comprender que nuestra lucidez depende de la complejidad del modo de organización de nuestras ideas” (p.101).

El pensamiento complejo aporta a la presente tesis doctoral la idea realizar la indagación sobre el fenómeno de estudio en una actitud de total apertura a todas las alternativas posibles de visualización del mismo en sus múltiples relaciones, interacciones y determinaciones, las cuales se generaron a partir de la revisión documental y el análisis cualitativo de la información empírica disponible. Asimismo,

los siete principios del pensamiento complejo, antes descritos, en todo momento guiaron tanto el análisis de la información como las construcciones conceptuales y teóricas que representan la explicación y comprensión del fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación educativa.

En relación al pensamiento crítico, la presente tesis doctoral parte de una idea expuesta por Habermas (2007), que, en su radical crítica al positivismo, sostiene que, dadas las implicaciones éticas de todo trabajo científico, la ciencia es incompetente para juzgar sus propios fines y, consecuentemente, se caen los argumentos de su objetividad neutralidad y objetividad. En otras palabras, se asume la subjetividad e intersubjetividad en los procesos interpretativos de la información referida al fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación educativa.

La teoría crítica cuestiona a la ciencia positivista en los siguientes términos:

Una ciencia que, en una independencia imaginaria, ve la formación de la praxis, a la cual sirve y es inherente, como algo que está más allá de ella, y que se satisface con la separación del pensar y el actuar, ya ha renunciado a la humanidad (Horkheimer, 2003, p.273-274).

En lugar de la separación entre el pensar y el actuar, la teoría crítica alienta un dialogo donde la teoría orienta la práctica y al mismo tiempo la práctica repercute en la teoría, conformando de esta manera una dinámica incesante de realimentación recíproca (Horkheimer, 2003).

En este orden de ideas, se declara el interés práctico y emancipatorio de la presente investigación. Cuando el interés es de naturaleza práctica la ciencia responde con una racionalidad comprensiva, signada por la empatía y la aceptación del otro, que esencialmente se ocupa de descripción de los significados que el hombre otorga a su acción social y asume que el ser humano se conoce mejor a sí mismo cuando es capaz de ubicarse en el lugar del otro, de sentir y pensar como el otro, de capturar el sentido de las cosas para el otro (Habermas, 1982). Significa que el proceso de

recolección e interpretación de la información, en el marco de la presente tesis doctoral, constituyó un esfuerzo de comprensión de la subjetividad e intersubjetividad de los actores sociales académicos involucrados (profesores, profesoras, investigadores, investigadoras y directivos universitarios) acerca del fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación educativa.

En este sentido, el interés es emancipatorio en tanto plantea la emergencia de una racionalidad dialéctica y crítica que promueve la liberación de sujetos manipulados y dominados, que direcciona la producción conocimientos, también dialécticos y críticos, hacia a la acción. Procura distinguir si los enunciados teóricos corresponden a leyes invariantes de la acción social o si, por el contrario, expresan relaciones de dependencia ideológica. Por tanto, la ciencia social crítica busca colocar en evidencia las maniobras y dispositivos del sistema de dominación ideológica para manipular y controlar a los seres humanos, al tiempo que procura mayor conciencia, creatividad e innovación de los seres humanos en relación al contexto, posibilidades y alternativas de transformación social (Habermas, 1982). En la presente tesis doctoral se develan los dispositivos epistémicos, políticos, comunicacionales y educativos que dificultan el desarrollo y las concreciones de los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa, de modo tal que puedan producir efectos liberadores en los diferentes ámbitos de la educación universitaria.

Del mismo modo, en la perspectiva del pensamiento crítico, la presente investigación se fundamenta en la ciencia educativa crítica expuesta por Kemmis (1990), quien desarrolla la tesis de los “cinco requisitos formales de una teoría educativa” que debe reunir “una ciencia social o educativa crítica” con capacidad para mejorar y transformar la educación. Son los siguientes:

Un primer requisito que debe reunir una ciencia y una teoría que sirva de fundamento al mejoramiento y transformación de la educación es que rechace “...las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad como limitadas y

parciales, y, en términos de la historia de la ciencia social y de la evolución de la sociedad, como peligrosamente desorientadoras” (Kemmis, 1990, p.159). Para Kemmis (1990) se trata de un cuestionamiento a una racionalidad instrumental que se expresa al “...percibir los asuntos de la educación como si solo fueran de carácter técnico” e ignorar los aspectos morales y políticos (p.159). En efecto, “los problemas educativos son problemas de la acción humana y social, determinados social e históricamente” (p.160). Al mismo tiempo, debe admitirse que “el conocimiento sobre educación se produce en acciones guiadas por valores e intereses de grupos particulares” (p.160). Contextualizando, se puede afirmar que el fenómeno en estudio fue visto desde la subjetividad, intersubjetividad e intereses de los actores socioacadémicos que participan en su construcción social. Se trata esencialmente de profesores y profesoras de la universidad en sus roles de investigadores (as) educativos, autoridades académicas, editores (as) y profesores (as) propiamente dichos.

Para Kemmis (1990) el segundo requisito se refiere a que la ciencia y la teoría, hermenéuticamente, deben ser capaces de “captar los significados que las prácticas educativas tienen para aquellos que las ejecutan” y, al mismo tiempo, “debe aceptar la necesidad de emplear las categorías interpretativas de los maestros, o más bien de todos los participantes en la acción educativa a ser comprendida o teorizada” (p.160). En efecto, la mayoría de las categorías constitutivas del modelo teórico generado en la presente tesis doctoral se originan del discurso, los significados, de los actores educativos que participan en el proceso de la apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario.

Como mecanismo de control del requisito anterior, Kemmis (1990) indica que una tercera cualidad es que la ciencia y la teoría adecuadas para mejorar y transformar la educación deben admitir que en el enfoque interpretativo “...las autocomprensiones de los individuos pueden estar teñidas de creencias ilusorias sobre formas irracionales y contradictorias de las relaciones sociales” y, en

consecuencia, la ciencia crítica "...debe proporcionar los modos de distinguir entre interpretaciones ideológicamente distorsionadas y aquellas que no lo son" (p.160). Es conveniente reconocer que en la presente tesis doctoral no se encontró la forma de distinguir "las interpretaciones ideológicamente distorsionadas" en el discurso de los actores socioacademicos; sólo asumimos que las comprensiones de éstos sobre el fenómeno en estudio se corresponden con sus intereses individuales, grupales e institucionales, los cuales entran en el juego de las relaciones de poder donde se disputa la direccionalidad de los procesos investigativos y educacionales, y las vinculaciones entre ellos.

Según el cuarto requisito, como reconocimiento de otra debilidad del enfoque interpretativo, la ciencia y la teoría educativas apropiadas admiten "...que los fines propuestos por los maestros no siempre son el resultado de una opción consciente sino de las limitaciones del sistema social sobre los cuales ellos ejercen poco o ningún control directo" y, por tanto, deben ser capaces de "identificar y exponer aquellos aspectos del orden social existente que frustran el logro de fines racionales" y, al mismo tiempo, "ofrecer explicaciones teóricas que hagan conscientes a los maestros de cómo superar o eliminar esa dificultad" (Kemmis, 1990., p.161). En todo momento, el análisis de la información empírica y documental estuvo pendiente de identificar las condiciones favorables y las resistencias a la concreción del fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación. Asimismo, no se preguntó directamente a los informantes clave acerca de las relaciones de poder en el contexto de la investigación educativa, sino que las mismas fueron develadas en el proceso interpretativo crítico de la información.

El quinto y último requisito de una teoría y ciencia capaces de mejorar y transformar la educación es que deben ser prácticas, lo cual significa que "...su estatus educacional estará relacionado con las formas en que se relacione con la práctica" y, en consecuencia, están llamadas a "informar y guiar las prácticas de los educadores indicando las acciones que son necesarias para solventar sus problemas y

eliminar sus dificultades” y, por tanto, deben orientarse hacia “la transformación simultánea de las formas en que se perciben a si mismo los educadores y las maneras en que visualizan sus situaciones ” (Kemmis, 1990., p.161). De algún modo u otro, se intentó que los actores académicos develaran sus prácticas socioeducativas vinculadas a los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa, procurando distinguir aquellas que potencian y dificultan dichos procesos.

Contextualizando la teoría educativa crítica en el marco de la presente tesis doctoral, se asume que el proceso de apropiación social de la investigación educativa, más que un asunto técnico, es un fenómeno de naturaleza política y educativa, signado por relaciones de poder entre actores sociales que pugnan por otorgarle direccionalidad y sentido a los procesos investigativos y educacionales, y a las relaciones entre éstos. La comprensión del fenómeno en estudio se concibió mediante la visión y el diálogo intersubjetivo (categorías interpretativas) de los actores sociales involucrados. Categorías interpretativas que fueron evaluadas críticamente desde el punto de vista de sus relaciones de correspondencia y contradicción con los sistemas de poder y dominación social en el ámbito universitario.

3.2. Metódica

Bajo la orientación epistémica de la teoría y la pedagogía crítica, el fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación educativa es visualizado como un campo minado de intereses y relaciones de poder. Los informantes clave son investigadores e investigadoras educativas de las universidades del estado Barinas organizados en grupos focales de discusión. Analíticamente se apela a la ruta metodológica indicada por la teoría fundamentada (codificación abierta, axial y selectiva), la cual permite el proceso interpretativo del discurso de los informantes clave, al tiempo que hace posible la proyección de un modelo teórico interpretativo

del fenómeno en estudio mediante la contrastación de los referentes empíricos del contexto universitario del estado Barinas (grupos focales de discusión) y los referentes documentales sobre el mismo fenómeno en los contextos de Venezuela, América Latina, Europa y Norteamérica.

Para explicitar la metódica seguida en la presente tesis doctoral se toman en consideración las siguientes estrategias, técnicas de investigación y procesos de recolección e interpretación de la información:

- Los informantes clave
- Los grupos focales de discusión
- La teoría fundamentada
- El recorrido metodológico

3.3. Los informantes clave

Los informantes clave fueron investigadores educativos adscritos a las universidades públicas y privadas del estado Barinas, en sus diferentes roles de: profesores universitarios, investigadores educativos, gestores de la investigación y autoridades académicas. Las universidades participantes se mencionan a continuación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Universidad Nacional Abierta (UNA), Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), la Universidad Politécnica Territorial del estado Barinas José Félix Ribas (UPT JFR), Universidad Santa María (USM) y Universidad Fermín Toro (UFT).

En la medida de las posibilidades, la selección de los informantes clave atendió a una variedad de características que teóricamente condicionan las comprensiones del fenómeno de estudio: género, grado académico, pertenencia a grupo de investigación, adscripción paradigmática, campo de conocimiento, trayectoria como investigador, la importancia de la universidad en el campo de la investigación educativa, y, finalmente, la experiencia en procesos de intervención socioeducativa a partir de sus resultados de investigación. Atendiendo a los criterios antes señalados, se seleccionaron los siguientes informantes clave:

Cuadro 3.
Los informantes clave

Universidad	N° de informantes clave
UNELLEZ	3
UPEL	3
UNEFA	2
UPT JFR	2
UNA	1
Universidad Santa María	2
Universidad Fermín Toro	1
UNES	1
Total informante clave	15

3.4. Los grupos focales de discusión

Las características definitorias de un grupo focal de discusión son las siguientes:

El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contratación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista,

y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Martínez, 2006, p.170).

Dentro de los fundamentos epistemológicos de los grupos focales se encuentra el asumir que:

Sólo con el diálogo, la interacción y el intercambio con los otros espectadores –especialmente con aquellos ubicados en posiciones contrarias e, incluso, con una episteme radicalmente diferente– podemos lograr enriquecer y complementar nuestra percepción de la realidad” (...) “Descartes, en el Discurso del Método –y en un contraste paradójico con la orientación general de su doctrina– dice que “la razón es la cosa mejor distribuida que existe” (Martínez, 2006, pág. 173).

De esta manera, los grupos focales tiene como objetivo principal “... alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo” (Martínez, 2006, p.175). El mismo autor sugiere que el número de miembros de cada grupo focal oscile entre 2 y 10.

A los fines de la presente tesis doctoral, los grupos focales se constituyeron mediante la convocatoria a un Simposio denominado “Apropiación social de la investigación educativa en el contexto universitario de Barinas” realizado en la Sede de la Universidad Politécnica Territorial del estado Barinas José Félix Ribas (UPT JFR), en la ciudad de Barinas, durante los días 06 y 07 de marzo de 2018. Para cada grupo focal fueron convocados diez profesores de todas las universidades que hacen vida en el estado Barinas y atendiendo a las características determinadas para los informantes clave. Dicha convocatoria fue acatada por quince participantes, siete en un grupo y ocho en el otro.

Cada grupo de discusión respondió a las siguientes preguntas generadoras:

- ✓ ¿Cómo describiría usted la situación de los procesos de producción, difusión-divulgación y uso-aplicación-impacto-apropiación de los resultados de investigación educativa en la universidad de la que forma parte?
- ✓ ¿Cómo se comprende o explica eso que ocurre en su universidad en cuanto a la producción, difusión-divulgación y uso-aplicación-impacto-apropiación de los resultados de la investigación educativa en la universidad de la que forma parte?
- ✓ ¿Qué se puede hacer, proponer o cambiar en su universidad para mejorar los procesos de producción, difusión-divulgación y uso-aplicación-impacto-apropiación de resultados de investigación educativa?
- ✓ ¿Cuáles son las situaciones, explicaciones y propuestas comunes para todas las universidades del estado Barinas en materia de producción, difusión-divulgación y uso-aplicación-impacto-apropiación de la investigación educativa?
- ✓ ¿Es posible organizar una red-organización de universidades del estado Barinas para promover y mejorar los procesos de producción, difusión-divulgación y uso-aplicación-impacto-apropiación de los resultados de investigación educativa en el estado Barinas? ¿Cómo sería esa red-organización?

El debate dentro de cada grupo tuvo una duración de tres horas y fue grabado mediante dispositivo de audio. En paralelo, el investigador y el resto de los organizadores del simposio lo sistematizaron de forma manual. La discusión se produjo en dos fases: en la primera los profesores y profesoras de cada universidad expusieron la situación de sus respectivas universidades en materia de producción, difusión y apropiación social de la investigación educativa (las tres primeras

preguntas). En la segunda fase los participantes fueron orientados a generar consensos en torno a los asuntos tratados (dos últimas preguntas).

En general, la participación de los informantes clave atendió a los parámetros del consentimiento informado en cuanto información, comprensión y voluntariedad (Koepsell y Ruiz, 2015). En efecto, se informó con anticipación sobre las preguntas generadoras que orientarían la dinámica de los grupos focales, así como quienes participarían, los dispositivos de grabación que serían utilizados y el uso eminentemente académico que se daría a la información recolectada.

Las grabaciones de los debates, así como las transcripciones de los mismos, fueron enviadas a los informantes clave para su correspondiente validación. Dichos materiales fueron remitidos nuevamente por los informantes clave al investigador en conformidad con los contenidos auditivos y escritos generados mediante los grupos focales.

Mediante sucesivos correos y llamadas telefónicas nos aseguramos que los informantes clave comprendieron adecuadamente el sentido de su participación en nuestra tesis doctoral. La condición voluntaria se demuestra tanto en las respuestas dadas a los correos enviados por el investigador como en el hecho de que acudieron por sus propios medios al lugar y hora fijada para la realización de los grupos focales.

3.5. La teoría fundamentada

El material grabado y transcrito, generado mediante los debates de los grupos focales de discusión, fue sometido a un proceso interpretativo atendiendo a los principios epistémicos de la teoría crítica y el pensamiento complejo. Instrumentalmente se apeló al esquema metodológico de la teoría fundamentada expuesto por Strauss y Corbin (2002), el cual se orienta a la construcción de teorías

científicas mediante la generación, relacionamiento e integración de categorías a partir de información cualitativa, siguiendo los siguientes procesos:

- “Codificación abierta: el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110).
- “Codificación axial: proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p.134).
- “Codificación selectiva: proceso de integrar y refinar la teoría” (p.157).

Vinculados a los procesos centrales de codificación abierta, axial y selectiva, es necesario precisar los siguientes conceptos:

Fenómenos: ideas centrales en los datos, representadas como conceptos

Categorías: conceptos que representan fenómenos.

Propiedades: características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado.

Dimensiones: escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría.

Subcategorías: conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad (Strauss y Corbin, 2002, p. 110).

Adicionalmente, es necesario acotar los conceptos de estructura y proceso:

...la estructura o las condiciones establecen el escenario, o sea, crean las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos pertenecientes al fenómeno. El proceso, por su parte, denota la acción/interacción, en el tiempo, de las personas, organizaciones y comunidades, en respuesta a ciertos problemas y asuntos (...) Si uno estudia sólo la estructura, entonces aprende por qué pero no cómo ocurren ciertos acontecimientos. Si uno estudia sólo el proceso entonces

comprende cómo actúan o interactúan las personas, pero no el por qué (Strauss y Corbin, 2002, p.139).

El procedimiento seguido, entonces, para analizar los discursos de los actores socioacademicos que participaron en los grupos focales fue el siguiente:

- Transcripción de la interacción discursiva que se produjo en los grupos focales.
- Primera fase de la codificación abierta de los discursos de cada uno de los informantes clave: consistió en la generación o emergencia de categorías a partir del contenido de las transcripciones.
- Segunda fase de la codificación abierta: clasificación de las categorías emergentes en torno a las cinco categorías seminales (categorías a priori) mediante las cuales se estructura la presente tesis doctoral, a saber, las siguientes: universidad, prácticas de gestión investigativa, investigación educativa, relaciones de poder y apropiación social de resultados de investigación educativa
- Primera fase de la codificación axial: clasificación de las categorías en subcategorías, propiedades y dimensiones, tomando como eje axial a la subcategoría. Cada subcategoría corresponde a alguna de las cinco categorías seminales (categorías a priori) de la tesis doctoral. Al mismo tiempo, significa que cada categoría emergente, al relacionarse con las demás, se convierte en subcategoría, propiedad o dimensión. De esta manera, cada subcategoría se encuentra integrada por propiedades y cada propiedad se manifiesta en dimensiones.
- Segunda fase de la codificación axial: clasificación de las categorías en estructuras, procesos y consecuencia asumiendo como eje axial la categoría apropiación social de resultados de investigación educativa, que es el núcleo principal de la presente tesis doctoral. Significa que cada categoría, al relacionarse con las demás, se convierte en estructura, proceso o consecuencia. De esta manera, cada estructura se despliega mediante un proceso y, a su vez, cada proceso genera sus consecuencias. El objetivo

de esta segunda fase fue visualizar como se relacionan todas las categorías emergentes con el proceso de apropiación social de resultados de investigación educativa.

- Primera fase de la codificación selectiva: relacionamiento de todas las subcategorías, propiedades y dimensiones mediante diagramas que axialmente corresponden a cada una de las categorías seminales de la tesis doctoral antes señalada. En esta fase se incorporan otras subcategorías, propiedades y dimensiones provenientes de la revisión documental referida al comportamiento de fenómeno en estudio en Venezuela, América Latina, Europa y Norteamérica.

- Segunda fase de la codificación selectiva: integración de los diagramas generados en la segunda fase de la codificación axial que corresponden a las cinco categorías seminales, en un diagrama general pensado para interpretar y comprender sistémicamente el fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación educativa. Este diagrama general es el equivalente al modelo teórico interpretativo prometido por esta tesis doctoral.

El resultado de todo el proceso de tratamiento de información cualitativa que se acaba de describir es una teoría sobre la apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario, entendida en los siguientes términos: “Teoría: conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 17). Dicha teoría se expone ampliamente en el Momento IV de la presente tesis doctoral.

La teoría resultante de esta investigación doctoral se resume bajo la forma de un modelo teórico entendido de la siguiente manera: “Un modelo teórico es el que permite ilustrar la explicación de un proceso o de un fenómeno. Para ello, integra los diferentes eventos que participan en ese proceso y la manera como ellos se relacionan

e interactúan” (Hurtado, 2012, p.945). El modelo teórico ilustra la explicación del proceso de apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario a través de la red conceptual expuesta en las Figuras 6 y 7 que aparecen en el Momento IV de este documento doctoral, en los cuales se integran los siguientes eventos: universidad pertinente, prácticas de gestión democratizadoras, investigación educativa influenciadora, horizontalización de las relaciones de poder y apropiación social deliberada.

3.6. La revisión documental

La revisión documental se enfocó en la localización y registro de hallazgos relevantes en los documentos arqueados referidos a las categorías fundamentales que orientan la investigación: institucionalidad universitaria, prácticas de gestión investigativa, investigación educativa, relaciones de poder y apropiación social de resultados de investigación educativa. Los resultados de la revisión documental fueron contrastados con los resultados del análisis de los discursos de los actores socioeducativos que participaron en los grupos focales para permitir la generación del modelo teórico interpretativo de la apropiación social de resultados de investigación educativa desde las perspectivas de las prácticas de gestión investigativas y las relaciones de poder.

3.7. Síntesis del recorrido metodológico de la tesis doctoral

El recorrido metodológico seguido para lograr los objetivos de la tesis doctoral fue el siguiente:

- a) Integración e instrumentación de los grupos focales de discusión (Anexo A)
- b) Transcripción textual del discurso de los grupos focales

- c) Validación del discurso de los grupos focales por los informantes clave
- d) Codificación abierta del discurso de los grupos focales, en la cual se generan las categorías emergentes (Anexo B).
- e) Codificación axial del discurso de los grupos focales en torno a las cinco categorías seminales (a priori) que fundamentan la presente tesis doctoral, a saber, las siguientes: universidad, prácticas de gestión investigativa, investigación educativa, relaciones de poder y apropiación social de resultados de investigación educativa. Codificación que consiste en la clasificación de las categorías emergentes en subcategorías, propiedades y dimensiones - así como en estructuras, procesos y consecuencias – comprensivas de la apropiación social de resultados de investigación educativa (Anexos C y D).
- f) Codificación selectiva mediante la diagramación de las relaciones entre las categorías emergentes, tanto del discurso de los actores académicos participantes como de la revisión documental sobre el fenómeno en estudio. La misma se produjo en dos fases: primero, se generó un diagrama para cada una de las categorías seminales o a priori; segundo, se integraron todos los diagramas en un diagrama general, el cual viene a representar la proyección del modelo teórico interpretativo como promesa principal de esta tesis doctoral (Anexos E, F y G).

MOMENTO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y CONTRASTACIÓN TEÓRICA

En el momento IV corresponde a los resultados de la investigación, tanto del estudio empírico como del proceso de contrastación que dieron cumplimiento a la promesa fundamental de nuestra tesis doctoral: un modelo teórico interpretativo que da cuenta de la dinámica y el proceso de gestión de un fenómeno denominado apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario. Modelo construido cualitativamente desde la interacción discursiva de investigadores, investigadoras, expertos (as) y responsables de investigación de ocho universidades venezolanas, a saber las siguientes: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) mediante el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), Universidad Nacional Abierta (UNA), Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Universidad Politécnica Territorial del estado Barinas José Félix Ribas (UPTB JFR), Universidad Nacional de la Seguridad (UNES), Universidad Santa María (USM) y Universidad Fermín Toro (UFT).

Los actores sociales que sirvieron de informantes clave fueron agrupados y participaron en dos grupos focales de discusión. La interacción discursiva de los grupos fue grabada en audio, transcrita e interpretada siguiendo los parámetros la teoría fundamentada. Las categorías emergentes fueron organizadas en torno a cinco (5) grandes categorías seminales:

- Institucionalidad universitaria socialmente pertinente
- Prácticas de gestión de la actividad investigativa

- Investigación educativa
- Relaciones de poder en la investigación educativa
- Apropiación social de resultados de investigación educativa

La interacción discursiva, una vez grabada y transcrita, fue analizada según el método de la teoría fundamentada expuesto por Strauss y Corbin (2002), el cual consta de tres fases: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. En la primera fase, codificación abierta, se generaron las categorías emergentes, las cuales fueron clasificadas atendiendo a las siguientes definiciones:

- “Categorías: conceptos que representan fenómenos” (p. 110).
- “Subcategorías: conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad y especificidad” (p. 110).
- “Propiedades: características de una categoría, cuya definición la define y le da significado” (p. 110).
- “Dimensiones: escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría” (p. 110).

En la segunda fase, la codificación axial, las categorías emergentes fueron agrupadas en subcategorías que al mismo tiempo forman parte de las categorías seminales o categorías a priori en torno a las cuales se estructuró inicialmente la investigación. Finalmente, en la codificación selectiva se refina e integra el proceso de categorización axial para producir cinco subsistemas que juntos forman el modelo teórico interpretativo de la dinámica y la gestión del fenómeno de la apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario.

Los cinco subsistemas que forman el modelo teórico son los siguientes:

- Subsistema institucionalidad universitaria socialmente pertinente
- Subsistema prácticas de gestión de la actividad investigativa
- Subsistema investigación educativa
- Subsistema relaciones de poder en la investigación educativa
- Subsistema apropiación social de resultados de investigación educativa

En este sentido, el referido modelo se apoya genéricamente en el principio de la acción comunicativa expuesto por Habermas (1987): Se trata de una racionalidad fundada en la necesidad de entendimiento entre sujetos que tienen la capacidad de ejercer el lenguaje y la acción. Mediante la acción comunicativa, entendida como esfuerzo cooperativo e intencionado de entendimiento, los discursos de la dominación pueden ser comprendidas en libertad, pues se vuelven transparentes para la comprensión de todos. Ese esfuerzo de acción comunicativa fue desarrollado mediante grupos focales de discusión.

En los hallazgos que presentamos a continuación, las denominaciones de las categorías emergentes del discurso de los actores académicos que participaron en los grupos focales se escriben en cursiva y cada una de las citas es referenciada con un código encerrado entre paréntesis que contiene datos referidos a la codificación abierta aplicada a la interacción discursiva, bajo la siguiente forma: Número asignado a la categoría en la codificación abierta; iniciales del nombre y apellido del o la informante clave, iniciales de la universidad a la que pertenece el o la informante clave. Así por ejemplo, en el código (*54, mam, unellez*), el *54* corresponde al número asignado a la categoría en la codificación abierta, las iniciales *mam* corresponden a las iniciales del nombre y apellido del o la informante clave, y *unellez* son las iniciales de la universidad a la que pertenece el o la informante clave.

4.1. Subsistema universidad socialmente pertinente

El subsistema *Universidad socialmente pertinente* hace referencia a las orientaciones estratégicas y formas estructurales de la universidad que la impulsan como facilitadora de procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa. Muestra un modo de asumir la institucionalidad universitaria transversalizada por la pertinencia en todo lo que hace, en cada uno de sus

componentes, en sus relaciones internas y con el exterior. Implica una vigilancia epistemológica que de modo permanente y a cada momento se pregunta ¿es pertinente lo que se hace? En este sentido, la figura 1 resume los elementos que configuran la universidad socialmente pertinente.

Las orientaciones estratégicas y formas estructurales a través de las cuales se construye la universidad socialmente pertinente al tiempo que se facilita la apropiación social de resultados de investigación educativa son las siguientes: territorialización de la universidad, liderazgo histórico de la universidad, la autotransformación y autoregulación, y la universidad como proyecto político educativo plural e inclusivo (figura 1).

La territorialización de la universidad (13, ba, upt) supone planear estratégicamente la universidad a partir de las condiciones objetivas y simbólicas de un territorio determinado, considerado éste como unidad geográfica, económica, cultural, ambiental y social: “Nosotros tenemos un trabajo en equipo, realmente no está individualizada nuestra investigación. Nos amarra la territorialización, nosotros tenemos un Departamento de Territorialidad, nosotros no hacemos investigaciones aisladas” (13, ba, upt). En este orden de ideas, la *Misión de la UBV (3, lj, ubv)* se refiere a “una visión de vinculación social de formación de profesionales, que respondan realmente a las necesidades de las regiones y por supuesto a la transformación del país” (3, lj, ubv). Misión que se operacionaliza, por una parte, en que la UBV *responde a las políticas de Estado (16, va, ubv)*. Significa, además, que dos de los criterios para evaluar la actividad la pertinencia social de la universidad son sus grados de territorialización y de vinculación con las políticas públicas.

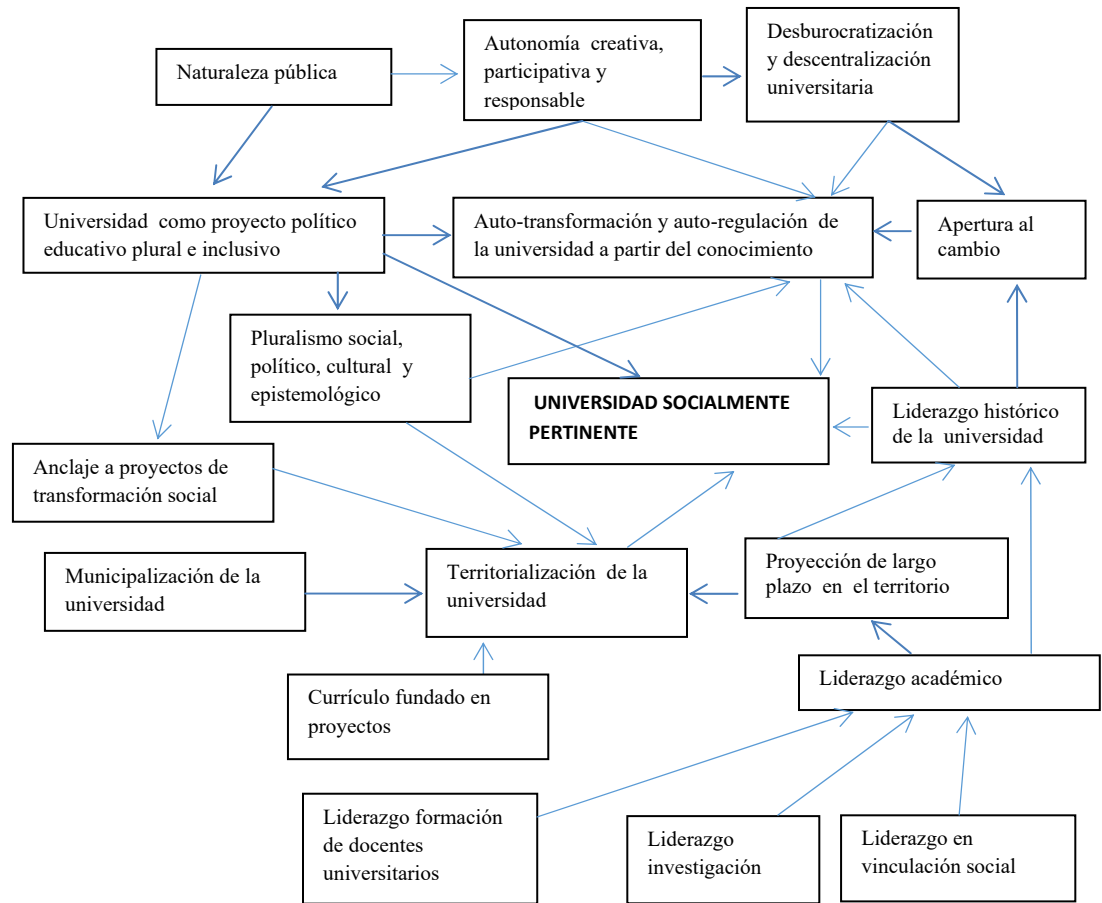


Figura 1. Subsistema universidad socialmente pertinente

La territorialización, en resumen, se puede definir como la contextualización de las funciones sustantivas de las universidades en las potencialidades, necesidades y problemas de un territorio determinado. Se trata de una educación universitaria que atiende a las características de un contexto sociocultural determinado, lo cual propicia que la actividad de investigación educativa que desarrolla responda más a las particularidades socioculturales del territorio, y, por tanto, es posible que se incrementen las probabilidades de apropiación social de los conocimientos generados.

La territorialización se despliega, véase la figura 1, mediante la Municipalización de la universidad (14, va, UBV) y el Currículo fundado en

proyectos (2, ba, upt). La municipalización implica, entre otras acciones estratégicas, la generación de líneas de investigación y programas de estudio enfocados en los planes de desarrollo local (14, va, UBV). Un rasgo esencial de la UPT JFR se refiere al Modelo *curricular fundado en Proyectos (2, ba, upt)*: “Veo que el fuerte de este modelo curricular es el aprendizaje basado en un proyecto y eso nos da la vinculación social” (2, ba, upt). Correlativamente, ese modelo curricular se expresa mediante la pedagogía del *Aprendizaje basado en proyectos (4, ba, upt)*.

El currículo fundado en proyectos supone una estrategia de enseñanza aprendizaje que promueve el trabajo en equipo y la contextualización de los conocimientos mediante el diseño y desarrollo de diversas formas de intervención económica, social, cultural y educativa. Los proyectos, además, constituyen una estrategia de la universidad para participar en el desarrollo de la sociedad.

El currículo basado en proyectos, como estrategia de territorialización, implica el desarrollo de proyectos que respondan a requerimientos del desarrollo local, a través de los cuales se busca la generación de soluciones y la contextualización e integración de los conocimientos teóricos de las diferentes asignaturas que conforman los planes de estudio de las universidades. De igual manera, la territorialización conlleva a procesos de vinculación social, lo cual asegura una mayor pertinencia social del conocimiento.

En este orden de ideas, la territorialización de la universidad supone la producción de conocimientos en los contextos de aplicación: se atiende prioritariamente a la generación de conocimientos en los contextos donde serán aplicados, con la participación de actores académicos y no académicos, y con el diálogo de los conocimientos científicos y los saberes del territorio.

En este orden de ideas, la territorialización exige el *Anclaje de la universidad a diversos a diversos proyectos de transformación social (15,ba,upt)*, de modo que sus intervenciones adquieren un sentido estratégico enfocado en la inclusión social y

democratización de la sociedad, particularmente con respecto a las desigualdades sociales vinculadas con el acceso y uso del conocimiento (15,ba,upt). Anclaje que implica que la universidad se ajusta a la dinámica del mercado y la globalización al tiempo que no se desdibuja, conserva su identidad y responde a objetivos de carácter nacional y territorial.

Dicho anclaje, debe darse en un contexto de *Pluralismo social, político, cultural y epistemológico* (54,mam,unellez): “las universidades están impregnadas de elementos ideológicos, tenemos que fortalecer la universidad, que significa la universalidad del pensamiento” (54,mam,unellez).

El pluralismo que, en la perspectiva del pensamiento crítico y decolonial, consiste en el establecimiento de puentes, diálogos o prácticas articuladoras entre la ciencia occidental y los saberes que fueron excluidos por ésta al considerarlos “supersticiosos”, “pre-rationales” o simplemente no científicos, provenientes de las poblaciones de América Latina, África y Asia sometidas a la colonización europea (Castro-Gómez, 2007, p.87).

Pluralismo epistemológico que, en su versión más radical, se expresa como decolonización de la universidad, la cual no implica “una cruzada contra Occidente en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas” como opinan algunos detractores. Asimismo, de ninguna manera significa “ir en contra de la ciencia moderna y de promover un nuevo tipo de oscurantismo epistémico”. Decolonizar la universidad es una apuesta por “un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos” (Castro-Gómez (2007,p.90). En el contexto argumentativo de la territorialización de la universidad, el pluralismo viene a significar un dialogo de la ciencia occidental con los saberes presentes en el territorio.

Se deduce, entonces, que la territorialización de la educación universitaria, usando como estrategias el currículo basado en proyecto, la vinculación social, el anclaje a proyectos de transformación social y universitaria, y una visión decolonial de la universidad, conducen a una mayor pertinencia social de la educación universitaria y del conocimiento, lo cual, al mismo tiempo, se deduce incrementa las posibilidades de que los resultados de la actividad científica-educativa sean apropiados socialmente.

La territorialización, por tanto, potencialmente convierte a la universidad en una institución facilitadora de procesos de apropiación social de resultados de investigación para resolver problemas, necesidades y potencialidades de su entorno. Esta orientación estratégica supone la apuesta por la generación de conocimientos contextualizados socioculturalmente, lo que a su vez eleva las probabilidades de que los mismos sean transferidos y apropiados por sus potenciales beneficiarios.

La contextualización de los procesos de producción, transferencia y apropiación social de resultados de investigación, también se ve reforzada en el hecho de que la territorialización de la universidad se manifiesta, a su vez, como contextualización de su encargo social (visión y misión) en clave de políticas científicas y políticas de gobierno (16, va, ubv), todo lo cual puede favorecer el vínculo entre los resultados de investigación y los procesos de toma de decisiones en los ámbitos político, educativo, científico y gubernamental.

No obstante, la vinculación a de las políticas a académicas a las políticas universitarias puede resultar perjudicial cuando se producen *Cambios en las políticas públicas* (17 ,ba, upt): “lo malo es que muchas veces las políticas cambian, van cambiando, no te dejan desarrollar una línea, madurar una línea de investigación, porque cambian las políticas de repente” (17,ba,upt). Estos cambios en las políticas públicas, al mismo tiempo, condicionan y no ofrecen el tiempo suficiente y necesario para la *Maduración de las líneas de investigación* (18, ba, upt).

Se deduce, entonces, que el desarrollo de las líneas de investigación, para el caso de las universidades territoriales, se encuentra condicionado a la dinámica de las políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales. Ahora bien, dado que la planificación gubernamental carece de continuidad, las líneas de investigación se ven afectadas en su proceso de fortalecimiento y consolidación.

La otra categoría explicativa de la universidad socialmente pertinente es el *liderazgo histórico de la universidad* (23,mam,unellez), el cual se refiere a la influencia y la confianza que se tiene la universidad como portadora de soluciones ante las demandas, problemas, potencialidades e inquietudes de la sociedad, construida a través de sus prácticas y desempeños sociales e institucionales a lo largo del tiempo (23,mam,unellez). Liderazgo que puede variar a lo largo de la historia institucional, en la cual es posible identificar hitos de elevado desempeño y periodos de letargo.

El Liderazgo puede fundarse en una o dos de las funciones sustantivas de la universidad o en un desempeño integral de las tres funciones tradicionalmente reconocidas: investigación, extensión y docencia. En este sentido, se pudo observar una *Secuencia en el desarrollo de las funciones universitarias* (3, mam, unellez): “La UNELLEZ empieza su desempeño con la profesionalización, es decir, con el desarrollo de la función académica. La función de investigación nace y se incorpora mucho después, en función prácticamente del ejercicio de la docencia” (3, mam, unellez). Se infiere, entonces, que en sus orígenes algunas universidades se enfocan en la formación del talento humano; significa que se estructuran para cumplir esa función. La investigación, por tanto, emerge como una función agregada a esa estructura, lo cual, seguramente, tiene muchas implicaciones en el desarrollo histórico de esa universidad y de la función investigativa propiamente dicha.

El privilegio de profesionalización como función de la UNELLEZ, durante sus primeras décadas de existencia, se corresponde con la herencia napoleónica que

ejerció considerables influencias en las universidades de América Latina, la cual sustituyó al modelo hispánico, de estilo magisterial, por un modelo enfocado en la formación de profesionales bajo una orientación liberal y positivista (Ribeiro, 2006).

El modelo universitario napoleónico se refleja, para el caso venezolano en general, tanto en la conformación histórica de la UPEL (Peña y de Tejada, 2011) como los primeros tiempos y desarrollo posterior de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad de Carabobo (Ruiz, 2010). En efecto, esos estudios revelan el papel secundario de la investigación, en sus orígenes, cuando se compara con la predominancia asignada a la docencia, fenómeno que se dimensiona en la reducida cantidad de horas y esfuerzos dedicados por los profesores a la actividad científica (FACE-UC) y en el incumplimiento de la condición obligatoria de hacer investigación que consagra la legislación venezolana para el caso de los docentes universitarios.

Asimismo, históricamente las universidades venezolanas se han organizado a partir de diseños curriculares que tienen por objeto la formación de profesionales a partir de la actividad docente, situación que estructuralmente ha situado la actividad investigativa en una posición desventajosa con respecto a la función sustantiva de la docencia (Ruiz, 2010).

No obstante al énfasis en la formación de profesionales que tienen las universidades, en Venezuela 74,70% de las actividades de ciencia y tecnología se producen en el contexto de la educación superior en contraste con la empresa privada (0,60%) y la administración pública (23,10%) (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2005).

De esta manera, uno de los retos principales que tienen las universidades venezolanas consiste en trabajar para que su influencia social se vincule a la función investigativa, de modo que se incrementen las probabilidades de que los

conocimientos por ésta generados (resultados de investigación) sean transferidos y apropiados socialmente por los potencialidades usuarios o usuarias de los mismos.

...que es lo que hemos hablado en nuestras reuniones de los coordinadores de investigación la universidad, debería ser el medio o el ente que promueve los cambios de la sociedad, es la universidad donde se aglutina la mayor cantidad de investigadores y la mayor cantidad de producción del conocimiento” (44, ccl, upel).

La figura 1 muestra que otra de las estrategias que conducen a la pertinencia social de la universidad es la *Auto-transformación y auto-regulación de la universidad a partir del conocimiento* (57, ccl, upel). La primera, la autotransformación, se refiere a la confianza que tiene la universidad en sus propias capacidades para modificar sus estructuras internas a los fines de adaptarse a las exigencias del entorno, incrementar sus capacidades creativas y hacerse más pertinente de modo diverso e integral; la autoregulación, por su parte, hace referencia a la existencia de dispositivos institucionales que permiten a la universidad regular y renovar de modo permanente su dinámica interna evitando recurrir a mecanismos de control exterior. Los procesos de autoregulación se ven afectados por la *Resistencia al cambio en universidades* (57,ccl,upel).

¿Qué está pasando dentro nuestras universidades? y yo creo que todos somos testigos de ello: la institucionalidad como tal presenta lo que es la ley del topo, es decir, presenta un techo porque bueno la organización universitaria, aunque promueve cambios cambia muy difícilmente, dura años, con la misma estructura, por todo una serie elementos burocráticos (57, ccl,upel)

El impulso de los procesos de auregulación y autotransformación universitaria es una respuesta de la universidad que asume a plenitud de la competencia impuesta por la economía del conocimiento, que se expresa de modo manifiesto en los rankings universitarios, los cuales se han convertido en verdaderos campos de batalla por la hegemonía en la educación universitaria mundial. En este sentido, para el caso de América Latina, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC/UNESCO recibe un mandato de la Conferencia Regional

de Educación Superior, celebrada en la ciudad de Cartagena en el año 2008, que consiste en:

...preparar un proyecto sobre un Mapa de Educación Superior en América Latina y el Caribe el cual pretende constituirse en un sistema de información con un enfoque regional. El mapa conjuga posibilidades de análisis descriptivos, comparativos y prospectivos y se desarrollará como un proceso, avanzando paulatinamente en niveles de complejidad. Será abierto para permitir su reconfiguración y perfeccionamiento y la información permitirá un uso flexible de los datos en función de las necesidades de usuarios diversificados (García Guadilla, 2010, p.37).

Ese mapa de la educación superior forma parte de la búsqueda de un ranking para América Latina que, en lugar de concebirse como instrumento de competitividad mercantil, sea un instrumento transparente y adecuado a la realidad regional, que genere información útil para: "...las necesidades de los estudiantes, a la autoevaluación y autorreflexión de las instituciones, a la necesaria rendición de cuentas a la sociedad, a una sana competitividad, y a una integración académica con cooperación" (García Guadilla, 2010, p.37).

En este contexto, la investigación educativa es, potencialmente, una capacidad de auto-transformación y un dispositivo de autoregulación de la universidad. En efecto, cuando la universidad evalúa, reflexiona y dialoga su praxis educativa mediante la investigación, y lo hace de modo sistemático, regular y crítico, se encuentra en la capacidad y en la posición de autotransformarse y autoregularse, para convertirse en una institución de mayor pertinencia social tanto es sus estructuras internas como en sus relaciones con el entorno.

Los procesos de autoregulación y autotransformación requieren que la universidad active la vigilancia epistemológica: evaluación permanente de la pertinencia, aplicabilidad, transferibilidad y complejidad de los conocimientos producidos por la investigación educativa desde la perspectiva de la transformación universitaria y las contribuciones de la universidad a la transformación de su entorno.

Asimismo, en el discurso de los actores académicos entrevistados, la universidad ejerce su rol transformador a través de la formación del talento humano, que responda a las exigencias de los procesos de cambio, tanto internos como del entorno. Se deduce, entonces, que la apropiación social del conocimiento educativa es inherente al desempeño de la institución universitaria como factor de autotransformación y autorregulación educativa y social.

Los procesos de autotransformación y autoregulación se producen mediante participación de la comunidad universitaria en los procesos de transformación social y universitaria, es decir, cuando se involucra en aquellos procesos donde la universidad es capaz de modificar sus estructuras internas para responder a las cambiantes dinámicas de sus entornos al tiempo que conserva su identidad institucional. También supone la participación de la comunidad universitaria en procesos de transformación de su entorno. Involucramiento que bien puede impulsar la integración de la producción intelectual en la transformación social y universitaria, lo cual significa que la universidad genera el conocimiento y las capacidades para transformarse a sí misma y transformar su entorno.

En este orden de ideas, la autoregulación universitaria, según García Guadilla (2001) tiene sus bases en las nuevas tendencias en las formas de control público, las cuales, a su vez, se fundamentan en la descentralización administrativa, la autonomía de ejecución y la evaluación como instrumento de cambio.

Es conveniente acotar, entonces, que se reconoce la potencialidad de las universidades como agentes de cambio social a partir de la actividad investigativa y la producción de conocimientos. Potencialidad transformadora que se encuentra condicionada por la Resistencia *al cambio en universidades* (57, ccl, upel).

¿Qué está pasando dentro nuestras universidades? y yo creo que todos somos testigos de ello: la institucionalidad como tal presenta lo que es la ley del topo, es decir, presenta un techo porque bueno la organización universitaria,

aunque promueve cambios cambia muy difícilmente, dura años, con la misma estructura, por toda una serie elementos burocráticos (57, *ccl, upel*).

Resistencia al cambio de las universidades venezolanas, que se expresa históricamente en el hecho de que durante las décadas de los 80 y 90 éstas no asumieron las reformas que si se produjeron en las universidades de América Latina, particularmente las referidas a los sistemas de acreditación y financiamiento (García Guadilla, 2001). Asimismo, se manifiesta en que, hasta la presente fecha, no ha sido posible lograr un consenso para reformar la vetusta ley de universidades del año 1970.

Para desarrollar sus capacidades y dispositivos de autotransformación y autoregulación la universidad necesita de su Autonomía creativa, participativa y responsable (53, *mam, unellez*), de modo que pueda desarrollar todo su potencial creativo mediante la participación de sus actores sociales internos y externos, asumiendo que sus acciones tienen consecuencias y debe responder por ellas ante la sociedad y el Estado, que son sus grandes benefactores. La autonomía para gestionar las funciones sustantivas de la universidad hace referencia a las posibilidades y capacidades de la institución universitaria para adecuar sus funciones sustantivas, entre ellas la investigación, a las turbulentas y cambiantes condiciones de la sociedad, para gestionar las relaciones de la universidad con su entorno en función del logro de sus objetivos. En ese círculo virtuoso de la autonomía, la universidad se hace más pertinente e incrementa las posibilidades de apropiación social del conocimiento que genera, dialoga y recrea.

En este sentido, De Sousa Santos (2007) sostiene que la crisis institucional de la universidad gira en torno a la contradicción entre la lucha por la autonomía para definir sus valores y objetivos de competencias profesionales y la presión que recibe de las empresas y la responsabilidad social para que actúe apegada a determinados patrones de productividad y eficiencia.

De esta manera, el fortalecimiento de la autonomía universitaria pasa por la *consciencia* acerca de las relaciones de poder que condicionan su autonomía, es decir, la universidad se encuentra sujeta multidimensionalmente por factores de poder que operan tanto a lo interno de sí misma como en su entorno local, nacional e internacional. Tener conciencia de esos condicionamientos ayuda a trazar estrategias para fortalecer su autonomía y, consecuentemente, ampliar sus capacidades para impulsar procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa.

Según Ribeiro (2006), si la universidad aspira constituirse en un factor de transformación sociocultural debe reconocer sus vínculos, limitaciones y condicionamientos en la trama de las relaciones de poder nacional e internacional, al tiempo que asume una actitud de renovación universitaria vinculada a proyectos políticos con intencionalidad transformadora, creatividad cultural y conciencia crítica de la sociedad. El dialogo plural y epistémico se convierte en el modo como la universidad puede encarar las limitaciones que impone el poder.

En el contexto particular de una de las universidades estudiadas, la UNELLEZ, se estima que la experimentalidad es perfectamente compatible con la autonomía universitaria, en tanto que juntas pueden hacer avanzar a las universidades en modos alternativos e innovadores de ejercer sus funciones sustantivas (53, *mam, unellez*), que pudieran implicar mayores posibilidades de transferencia y apropiación social de los resultados de investigación.

Autonomía creativa, participativa y responsable empuja y al mismo tiempo es empujada por la *desburocratización y descentralización universitaria* (1, *mp, upel*; 7, *mp, upel*) que hace más horizontal la forma de la organización y acerca y agiliza la toma de decisiones en los espacios donde se produce la acción académica, lo cual a su vez genera una mayor apertura al cambio y posiciona un sistema de relacionamientos que facilita la autotransformación y autoregulación de las universidades. Estos procesos son posibles en la medida en que la universidad asume el hábito de la

reflexividad y la vigilancia epistemológica permanente sobre sus procesos, recupera la confianza en sus propios conocimientos y capacidades para reformarse a sí misma y crea dispositivos que le permiten ajustar o transformar sus estructuras internas tales como los sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas sobre la pertinencia y la calidad académica.

Históricamente, la decisión de las universidades de promover su propia transformación se genera, en particular, durante la década de los 80 y durante toda la década de los 90, empujadas por el rol protagónico que asume el conocimiento en la dinámica económica mundial, así como por el proceso de globalización, las universidades asumen el desafío de transformarse a sí mismas, proceso que operativamente se expresó en el impulso de los programas y sistemas de acreditación y evaluación de la calidad de la educación superior (García Guadilla, 2010).

Asimismo, la economía del conocimiento profundizó un enfoque de mercado y productivista que generó un vaciamiento de las inquietudes humanísticas y culturales de la universidad. De este modo, la autonomía universitaria tiende a concebirse hegemónicamente como capacidad para ajustarse al mercado en detrimento de la visión de la autonomía como libertad académica para crear (De Sousa Santos, 2007).

En la línea discursiva de la presente tesis doctoral, la autonomía universitaria debe conllevar al fortalecimiento universidad como agente de cambio social. A su vez, que la universidad se asuma a sí misma como un agente de cambio social implica el reconocimiento y compromiso de la investigación y los investigadores educativos con los procesos de transformación de los modos de concebir y practicar la educación universitaria en función y de cara a las transformaciones de la sociedad que le circunda.

Por otro lado, otra de las cualidades de la universidad socialmente pertinente es la Desburocratización y descentralización universitaria. Al respecto, nos

encontramos con la paradoja de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) que es una *Universidad centralista* (34, lj, ubv) y al mismo tiempo ha desarrollado un proceso de *Municipalización universitaria* (14, va, ubv). Centralista en tanto que “...nosotros somos una universidad que depende de Caracas, dependemos de Caracas, esta revista depende de Caracas. Por tal motivo, los primeros que publican son de Caracas, hay demasiada centralización de todos esos procesos” (34, lj, ubv). Municipalización en tanto la UBV ofrece sus programas de formación de grado en la mayoría de los municipios del país en contraposición a las universidades autónomas y experimentales que esencialmente operan en sus campus universitarios.

Uno de los rasgos características de dos de las universidades privadas que hacen vida en el estado Barinas, Universidad Santa María (USM) y la Universidad Fermín Toro (UFT), es precisamente que sus estructuras son centralistas, en el sentido de que la tomada de decisiones se concentra en las sedes centrales de esas universidades, ubicadas en las ciudades de Caracas y Barquisimeto, respectivamente.

Asimismo, encontramos la calificación de *Estructura burocrática UPEL* (58, ccl, upel), bajo el argumento de la resistencia al cambio que se manifiesta a lo interno de las instituciones universitarias. La misma también es caracterizada como *Academia desconcentrada UPEL* (7, mp, upel) que se dimensiona en los institutos y sus respectivas extensiones académicas. En este sentido, según el principio sistémico u organizativo (Morin, 2002) las influencias y tensiones recíprocas entre las estructuras desconcentradas y la estructura centralizada generan cualidades emergentes en la organización, que, en el caso de la UPEL, corresponde a las extensiones académicas en diferentes ciudades del país.

En este sentido, avanzar en la construcción de organizaciones académicas cada vez más descentralizadas y horizontales, y menos burocráticas, exige un manejo transparente e interactivo de la información, así como trabajar los valores de la confianza y la responsabilidad (García Guadilla, 2001).

En general, se presume que la descentralización (acercamiento de las decisiones a las instancias de base) y la desburocratización (horizontalización y flexibilización de sus estructuras verticales y rígidas) pudieran incidir en que el conocimiento generado por la investigación universitaria en general, y por la investigación educativa en particular, sean apropiados socialmente por los actores académicos en la dinámica interna de la universidad y en sus relaciones con el entorno.

La figura 1 también muestra que la universidad socialmente pertinente se desarrolla en parte cuando la misma es concebida como como proyecto político educativo plural e inclusivo. Significa que no es neutra y asume intencionalidades y objetivos que expresan los intereses de los actores sociales participantes, tanto a lo interno como en sus vinculaciones con el entorno, en dependencia de los recursos y posiciones de poder que ocupan. De esta manera, la pertinencia social se incrementa en la medida en que el proyecto universitario exprese el mayor Pluralismo *social, político, cultural y epistemológico* (54, *mam, unellez*). Las posibilidades de apropiación social de los resultados de investigación, por tanto, se incrementan cuando el proyecto político educativo que ejerce la hegemonía política dentro de la universidad expresa los intereses plurales existentes dentro de la misma.

El pluralismo y la autonomía como valores de la universidad venezolana han sido puestos en tensión durante buena parte del siglo XX y lo que va del siglo XXI. Los gobiernos de turno han intentado reducir la autonomía universidades a través de la Ley de Universidades, así como mediante los juegos políticos asociados al presupuesto universitario. Asimismo, en la década de los 70 se crean las universidades experimentales cuyas autoridades, en principio, eran designadas por el gobierno nacional. Por su parte, a partir de 1999 se crearon universidades cuyo control político es ejercido por el ejecutivo nacional (Moreno, 2008). De modo que, tanto la autonomía como el pluralismo universitario han estado en tensión debido al juego de intereses políticos que se mueven en torno a las instituciones universitarias.

No obstante, se trata de valores esenciales defendidos por los universitarios venezolanos.

Con respecto al *Anclaje a proyectos de transformación social (15,ba,upt)*, como condición impulsora de la universidad socialmente pertinente, encontramos el caso de la Universidad Bolivariana de Venezuela UBV, que, evaluada en la perspectiva de De Sousa Santos (2007), es una universidad que se crea como parte de un proyecto político orientado al fortalecimiento del estado nacional, como alternativa a las tendencias neoliberales que procuran lo contrario, lo cual implica un anclaje entre las políticas universitarias y las políticas de gobierno. Al igual que las universidades experimentales creadas en la década de los 70, según Parra Sandoval (2015), la UBV, junto a las universidades politécnicas territoriales, también creadas en el mismo periodo, se constituyen como base política de apoyo al gobierno nacional, como alternativa a las universidades autónomas, las cuales se encuentran políticamente desligadas, e incluso enfrentadas, a los designios de la política universitaria del gobierno de turno. De esta manera, la polarización política también se reproduce en el ámbito universitario.

En la perspectiva de la presente tesis doctoral, el anclaje de las universidades a proyectos de transformación social y política favorece la pertinencia social de la universidad en tanto que la impulsa a vincularse socialmente con la sociedad bajo directrices que orientan el ejercicio de sus funciones sustantivas hacia objetivos concretos.

En resumen, la territorialización, autonomía responsable y participativa, descentralización, desburocratización, autotransformación, autoregulación y el anclaje a proyectos de transformación social son estructuras y procesos de la institución universitaria que pueden potenciar y asegurar las condiciones que promueven su pertinencia social y, consecuentemente, faciliten los procesos de

apropiación social de los resultados de investigación educativa en el contexto universitario y en su entorno.

Finalmente, si todas las orientaciones estratégicas y las formas estructurales de la universidad se conciben holísticamente se pudiera pensar en un modelo universitario enfocado en la pertinencia social, representado en la Figura 1, una de cuyas características sería la facilitación y promoción de procesos de apropiación social de resultados de investigación.

4.2. Subsistema prácticas de gestión democratizadora de la investigación educativa

El otro componente del modelo teórico interpretativo de la apropiación social de resultados de investigación es el subsistema prácticas de gestión democratizadoras de la investigación educativa, el cual hace referencia a los enfoques, políticas y mecanismos que orientan el hacer de los actores académicos en materia investigativa, bajo el principio de la democratización del conocimiento y a los fines de la apropiación social de resultados científico educativos. Este subsistema se muestra en la figura 2.

Subsistema que se constituye en la interacción de las siguientes prácticas de gestión investigativa: enfoque de gestión del conocimiento, la educación como base de la educación universitaria, cultura investigativa, políticas de investigación, validación práctica de resultados de investigación, financiamiento de la investigación, gestión del tiempo de los profesores universitarios y la motivación a la investigación. Las mismas se pueden visualizar en la Figura 2.

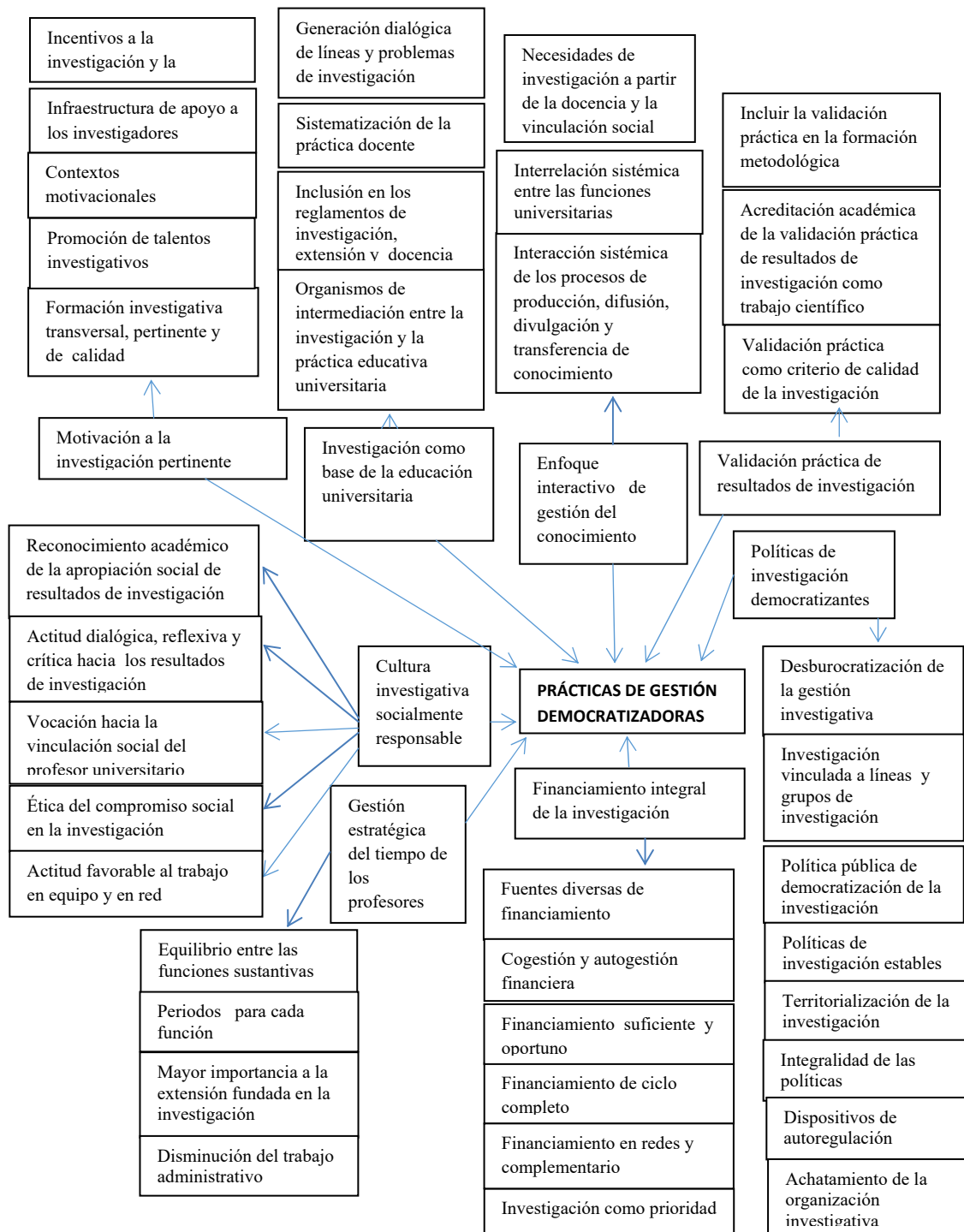


Figura 2. Subsistema prácticas de gestión democratizadoras

Las prácticas de gestión de la investigación educativa, en el contexto de la presente tesis doctoral, se conciben como acciones, actuaciones y realizaciones de los actores socioeducativos - de manera individual, colectiva o institucional - que se expresan en el desarrollo de concepciones, políticas, programas, planes, estrategias, financiamientos y organización de la actividad investigativa, a los fines de elevar el desempeño, eficacia e impacto emancipador y transformador de los procesos de producción, difusión, divulgación, transferencia y apropiación social de resultados de investigación educativa, tanto en los modos de ser, actuar y relacionarse de los mismos actores socioeducativos como en las estructuras, procesos y métodos educacionales.

Asimismo, esas prácticas son asumidas como praxis en el sentido de Paulo Freire: como investigación, acción y reflexión sobre la educación universitaria para su transformación. La praxis de gestión investigativa implica que los y las docentes reflexionen sobre el qué, para qué, para quien, y por qué investiga, y al hacerlo vinculan su hacer investigativo con su práctica pedagógica y con sus respuestas a las demandas de la sociedad. En efecto, al reflexionar sobre su práctica (praxis), el profesor y la profesora que investigan, desde su ser, expanden su conciencia sobre los procesos y consecuencias de su hacer (Villegas, 2016),

El *Enfoque de gestión del conocimiento (32, ccl, upel)* como práctica de gestión investigativa supone que la actividad científico educativa no solo debe ser pensada en términos de la producción de conocimiento, sino que es necesario proyectar lo que se hace o debe hacerse con los resultados de investigación. En este sentido, la figura 2 muestra que este enfoque se expresa como *Interacción sistémica de los procesos de producción, difusión, divulgación y transferencia de conocimiento (51, ccl, upel)*: “Lo que producimos, lo difundimos, lo divulgamos y lo transferimos a nuestros estudiantes, para no seguir copiando y repitiendo conceptos y elementos que han dicho otros” (51, ccl, upel). Se plantea una relación menos lineal y más interactiva entre las dimensiones de la gestión del conocimiento.

La gestión del conocimiento también se manifiesta como *Interrelación sistémica entre las funciones universitarias* (34,mam,unellez):

...si nos sectorizamos como profesores universitarios con tendencias hacia una sola función, la docencia, la investigación o a la extensión, estaríamos rompiendo con la interrelación sistémica del proceso de investigación que se cumple a través de las tres funciones universitarias, donde supone la investigación como proceso de generación y creación del conocimiento, que alimenta al Profesor para la docencia, y a su vez para la transferencia de ese conocimiento, a través de la extensión (34 ,mam,unellez)

En general, se reconoce la *Baja integración de las funciones universitarias* (2,mp,upel): “Es poca la integración de las actividades que nos caracterizan a las universidades, que son la extensión, la investigación y la docencia” (2,mp,upel), propiedad que se dimensiona a través del grado de interacción entre esas funciones.

Como alternativa frente al docentismo, se sugiere la *Reorganización de las funciones universitarias* (24, mam, unellez): “...un proceso de reorganización que incluye revisar la docencia, la investigación y la extensión” (24, mam, unellez). Reorganización que, en primer lugar, se dimensiona pragmáticamente en el *Cumplimiento de las tres funciones universitarias* (1, bg, unellez): “y yo creo que como universidad debemos respetar y trabajar en la tres actividades que nos indica los reglamentos y la Ley de Universidades, que son la docencia, investigación y la extensión” (1, bg, unellez). Le sigue la dimensión *Investigar fortalece la docencia y la extensión* (2 ,bg, unellez):

Para mí es fundamental la investigación porque eso te permite, no solamente mejorar los aspectos que tiene que ver con tu docencia, sino también ver un panorama mucho más amplio del que hay frente a tus ojos y por eso creo que la investigación en una gran oportunidad para fortalecer el conocimiento en función de esos tres aspectos, creo que es fundamental la investigación (2,bg, unellez).

La gestión del conocimiento también aparece como la práctica de identificar las *Necesidades y problemas de investigación a partir de la docencia y la extensión* (3, mp, upel): “...en esa interactividad de docencia y de extensión la universidad generó ejes conductores de ese proceso y de allí debería surgir la necesidad de investigación que nosotros, como personal académico, abordemos” (3, mp, upel). Grosso modo, el movimiento entre linealidad y la interactividad marca la dinámica de las relaciones entre las funciones sustantivas de la universidad.

Es posible deducir, entonces, que la práctica de la gestión del conocimiento como concepción integral de la gestión de la investigación universitaria, que comprende o incluye todo el proceso y las fases desde la creación, pasando por la difusión, transferencia, hasta concretarse en el uso, internalización y recreación del conocimiento, abre mayores posibilidades al aseguramiento de la apropiación social de resultados de investigación educativa universitaria, la cual, en ese contexto teórico, se traduce en la fase cuando el conocimiento “...se incorpora en las bases de conocimiento tácito de los miembros de la organización en la forma de modelos mentales compartidos o prácticas de trabajo” (Nonaka y Takeuch, 1995, citados por Farfán y Garzón, 2006, p.61). En otras palabras, la apropiación social se concreta cuando los resultados de investigación educativa se convierten reflexivamente en modelos mentales o prácticas de trabajo de profesores, profesoras, estudiantes, gestores y gestoras de la investigación, autoridades universitarias, entre otros.

Al concebir las prácticas de gestión de la investigación educativa universitario bajo el enfoque de gestión del conocimiento, tomando en consideración a Muñoz-Repiso, (2010), se piensa en un «sistema que aprende» como espacio donde se produce la creación, transferencia e integración de los saberes en la praxis educativa, soportado en la innovación, el trabajo en equipo y la renovación como actitudes motoras. Allí, los y las docentes se conciben como profesionales que innovan y producen conocimientos desde la acción y la reflexión, que son, a su vez, transferidos a los investigadores, investigadoras y los responsables de la política educativa. Se

busca configurar a las universidades como redes de gestión del saber que faciliten y otorgan fluidez a las relaciones entre docentes, investigadores e investigadoras educativos, estudiantes, gestores y gestoras de la investigación, autoridades universitarias, medios de difusión científica, organismos de mediación entre la investigación y la praxis educativa.

Cuando contrastamos los resultados de investigación con los registros teóricos disponibles, se puede asumir que en las relaciones entre los procesos de gestión del conocimiento, así como los vínculos entre docencia, investigación y extensión universitaria, todo apunta a la superación de la linealidad y a que la dinámica de las relaciones entre los componentes señalados tiene un carácter interactivo, igualitario, horizontal, transversal recíproco (Boyer,1997), hológramático (Morín, 2001) y crítico (Freire, 1972; Villegas, 2016). Así mismo se trata de relaciones mediadas por intereses y el poder (Foucault, 1979; Law, 1998). Lo interactivo, igualitario y transversal traduce una relación no lineal y menos jerárquica entre las funciones sustantivas y los componentes de la gestión del conocimiento que conforman el sistema universitario. La condición hologramática supone que cada componente incluye en su interior al resto de los componentes del sistema. Y la condición crítica asume que las relaciones entre los componentes del sistema académico universitario se desarrollan bajo el esquema interactivo de investigación, acción y reflexión sobre la educación universitaria para transformarla, en tanto instancia que expresa relaciones de intereses y de poder que afectan la circulación y el acceso al conocimiento en la sociedad.

La investigación como base de la educación universitaria (figura 2) es una de las ideas fuerza que mueven y promueven la necesidad e importancia de realizar investigación educativa. Se trata de una apuesta por la investigación como estrategia para el mejoramiento continuo o la transformación de la actividad educacional. Uno de los mecanismos que permiten avanzar en la construcción de esa apuesta

académica, es la *Generación dialógica de líneas y problemas de investigación* (52, mam, unellez):

¿Qué hizo la Universidad Experimental de Guayana en un momento? Convocó a todos los sectores productivos y a instituciones públicas y privadas de la región de Guayana, específicamente de Puerto Ordaz y en tres días de trabajo pidió a los sectores productivos, a las comunidades y a la sociedad en general expresar ¿Qué querían, ¿qué necesitan de la universidad? y en función de ese producto la universidad regresó a su recinto a revisar y adecuar sus temas y líneas de investigación. Esa fue una experiencia pertinente para ese momento” (52, mam, unellez).

Básicamente, entonces, la metodología para generar líneas de investigación consta de dos fases: 1) Consultar a la sociedad, los sectores productivos y las comunidades sobre lo que demandan de las universidades 2) Crear o ajustar sus líneas, temas y proyectos de investigación a las demandas identificadas. Extrapolando esta metodología al ámbito de la investigación educativa universitaria, la metodología a seguir sería: 1) Identificar las demandas de la comunidad académica de la universidad en materia pedagógica, didáctica, curricular, formación docente y políticas académicas 2) crear y ajustar las líneas, temas y proyectos de investigación educativa a las demandas de la comunidad academia universitaria.

La definición de las prioridades, temas y asuntos a investigar, por tanto, es un proceso de naturaleza colectiva y reflexiva, en la cual participan tanto los investigadores como los potenciales usuarios y usuarias del conocimiento que se puede generar; estos últimos, inclusive, participan en calidad de coinvestigadores.

La generación dialógica de líneas y problemas de investigación se ve fortalecida por las *Líneas vinculadas a grupos y redes de investigación* (12, aa, unellez) (12, aa, unellez): “Los procesos que se están adelantando en este momento es creando líneas de investigación, es formando grupos de investigación, tratando de unirnos, los grupos para crear redes intraprogramas” (12, aa, unellez). Por tanto, la creación de líneas de investigación se encuentra estrechamente vinculada a la constitución de grupos y redes de investigación, de modo que la creación de líneas

impulsa la creación de grupos, al tiempo que la creación de grupos impulsa la creación de líneas de investigación.

La sistematización de la práctica docente, según la figura 2, es otro mecanismo que se inscribe en la apuesta de la investigación como base de la educación universitaria. El y la docente, en este caso, asume el rol de investigador de su propia práctica educativa, proceso que le permite identificar sus fortalezas y debilidades como educador o educadora, al tiempo que genera un conocimiento educativo que puede ayudarle a mejorar su desempeño profesional y el de sus colegas más cercanos. En general, se trata de una forma de producción de conocimiento educativo que tiene bastantes probabilidades de aplicación, uso, transferencia y apropiación social.

Ligada y previa a la sistematización se encuentra la práctica de gestión orientada al desarrollo de capacidades de los profesores y directivos para evaluar críticamente su praxis educativa mediante el desarrollo de una tradición investigativa que apunte en esa dirección. Tradición investigadora que consiste en el establecimiento de “...rutinas para el cambio, el desarrollo y la experimentación, que sean en sí bien conocidas y que, por tanto, confieran seguridad” (Stenhouse, 2010, p. 280).

Y aunque las normas no siempre se cumplen, se sugiere la inclusión, en los reglamentos de investigación, extensión y docencia, de una normatividad que consagre la idea de una educación universitaria fundada en las evidencias científicas de la investigación educativa como una estrategia permanente de su mejoramiento y transformación educacional (Figura 2). Normativa que puede resultar un aliciente para la apropiación social de resultados de investigación educacional.

La inclusión de la apropiación social de resultados de investigación en los reglamentos de investigación, extensión y docencia, así como la consagración de periodos a dedicación exclusiva de los profesores universitarios a las actividades de

extensión, constituyen dos procesos que otorgan fundamento legal y facilitan los procesos de apropiación social de resultados de investigación.

También, como mecanismo para favorecer la investigación como base de la educación universitaria, la figura 2 expone la necesidad de organismos de mediación entre la investigación educativa y la práctica docente. Se trata de la creación unidades académico-administrativas dentro de las universidades que se encargan de crear las condiciones y procedimientos para que la investigación educativa sea utilizada para mejorar la calidad y el desempeño educativo. Cumplen la función de monitorear la producción científico-educativa en la universidad y fuera de éstas, a los fines de identificar trabajos de investigación que potencialmente pueden ser útiles a la praxis educativa, ayudar a organizar su divulgación y gestionar procesos de introducción de esos resultados científicos en la praxis educativa de los docentes y de las instituciones universitarias. En otras palabras, estos organismos se encargan de seleccionar las investigaciones que tengan mayor aplicabilidad, así como de gestionar el uso, aplicación, transferencia y apropiación social de las mismas en los modos de concebir y hacer educación universitaria.

La figura 2 muestra que otra de las prácticas de gestión de la actividad investigativa es la política de fomento de la apropiación social de resultados de investigación como valor de la *Cultura investigativa*. En general se reconoce la Inexistente *cultura investigativa en las universidades (7 ,tc, unes)*, la cual se define en las siguientes tres dimensiones:

- *Carencia de visión investigativa (3, ms,unefa):*

Yo estoy en el Departamento de Desarrollo Docente y desde que estoy aquí estoy con esa lucha. Vamos a hacer programas, vamos a difundir los reglamentos, porque no hay pertinencia, no hay una visión en el área de investigación (3, ms,unefa).

- *Ambiente investigativo incipiente (1, ms, unefa):*

Desde que estoy en este ámbito universitario me llama mucho la atención que cuando estoy en este tipo de reuniones me transportó a cada uno en la universidad donde ustedes están y yo digo, caramba, la UNEFA es una niña, está en pañales, nosotros no tenemos, yo no veo allí este ambiente (1, ms, unefa).

- *Subestimación de la investigación* (15, bg, unellez): "...creo que hemos dado una importancia limitada al proceso de investigación y de difusión" (15, bg, unellez).

La débil cultura investigación existente en las universidades del estado Barinas, también se refleja en el resto de las universidades venezolanas. En efecto, la actividad investigativa en Venezuela también ha sido caracterizada en términos de una escasa comunión de las comunidades académicas con los valores propios del mundo científico, es decir, tienen un autoconcepto vinculado a lo docente y disminuido en lo investigativo (Pereira, 2013 y Ruiz, 2010).

En sentido propositivo, la subcategoría cultura de la investigación, se manifiesta en dos propiedades, a saber, las siguientes: como cambio y como estrategia de cambio de cambio de la cultura investigativa. La primera, es decir como *Cambio en la cultura investigativa* (39, na, upt) consiste en la manifestación de la intencionalidad de cambio en la cultura investigativa y se valora en dos dimensiones: la primera, en *Rescatar el valor de la investigación* (39, mam, unellez) y, la segunda, *Trascender la investigación como requisito* (26, aa, unellez), tanto de trabajo de grado y tesis doctoral como de ascenso en el escalafón universitario.

En la línea discursiva de la presente tesis doctoral, un modo de fortalecer la cultura investigativa consiste en el reconocimiento académico de la apropiación social de resultados de investigación como un deber del profesorado, como mérito científico, como fundamento de la educación y como posibilidad de mayores ingresos para los académicos. Asimismo, se sugiere fomentar una actitud dialógica, reflexiva y

crítica hacia los resultados de investigación como alternativa a la difusión y divulgación unidireccional a través de revistas y medios parecidos. Para promover la apropiación social del conocimiento como valor de la cultura investigativa también se propone fomentar la vocación extensionista y la ética de compromiso social de la investigación en los miembros del personal académico. La dimensión cultural otorga sostenibilidad a los procesos de apropiación social de resultados de investigación.

No obstante, es conveniente tener conciencia del siguiente contexto: al referirse a la investigación que se desarrolla en las universidades venezolanas, Villegas (2016) señala: "...en las prácticas de investigación de los profesores universitarios, se evidencia una actividad desvinculada de las áreas de demanda social, al investigar se busca obtener reconocimiento científico, obviando así el para qué, por qué y para quién se investiga" (p.347). Asimismo, el Ministerio de Ciencia y Tecnología (2005) ha señalado que la comunidad científica venezolana fue formada bajo la concepción del ethos mertoniano de la ciencia, la cual, antes que preocuparse por la responsabilidad social de las actividades científicas, coloca el énfasis en la valoración de la ciencia por la ciencia misma.

Ante ese diagnóstico se plantea "...la necesidad de contar con investigadores con plena consciencia de para qué y para quién investiga, sabiendo que al hacerlo logrará transformarse y transformar la realidad en la que está inmerso, dando las respuestas que la sociedad requiere, convirtiendo las prácticas de investigación en praxis" (Villegas, 2016, p.347). En este sentido, "cuando se investiga estando consciente de para qué y para quién se realiza, entonces las prácticas de la investigación se traducen en una praxis reflexiva y crítica" (Villegas, 2016, p.351).

En otras palabras, avanzar en una praxis reflexiva y crítica de la investigación, conectada con la calidad educativa y las demandas de la sociedad, supone repensar las prácticas y políticas investigativas, de modo que tributen al desarrollo profesional investigativo de un y una docente con el siguiente perfil: "que comprenda la realidad

educativa, que problematice, que tome decisiones, con un desarrollo pleno de las dimensiones del ser y el hacer para la investigación, porque solo mediante la investigación logrará la transformación de su realidad educativa” (Villegas, 2016, p.351). Se requiere, por tanto, un profesor y profesora investigadores que asuman el protagonismo de su acción y sean capaces de traducir las prácticas investigativas en una praxis concebida como “reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1972, citado por Villegas, 2016, p.351). Es decir, la praxis investigativa “...consiste en la reflexión que hace el investigador acerca de su quehacer” (Villegas, 2016, p.352).

La democratización de las prácticas de gestión investigativa incluye la necesidad de una política pública de democratización de la investigación, la cual busca convertir en investigadores a los potenciales usuarios de los conocimientos que se pueden generar y quita el velo de élite que tradicionalmente ha tenido la investigación universitaria. Sobre la *Democratización de la investigación* (74, ccl, upel) una participante de los grupos focales señala: “creo que es necesario que nosotros desde las bases promovamos una política pública social y se democratice, utilicen el término ideológico que ustedes decidan, popularizar lo que es la investigación, todo el proceso de gestión de la investigación” (74, ccl, upel). La democratización de la investigación se concibe, entonces, en términos de la participación e inclusión de la comunidad universitaria y la sociedad en general en el desarrollo de actividades de carácter científico.

Otro objetivo es alcanzar políticas de investigación estables: que otorgan el tiempo necesario para que se puedan madurar y cristalizar los esfuerzos del direccionamiento de la investigación para resolver problemas concretos. *La Estabilidad de las políticas de investigación* (21, ja, unefa) hace referencia a que “podemos impulsar y generar políticas más amplias, que sean estables en el tiempo para garantizar la prosecución” (21, ja, unefa). Se deduce, por tanto, que la intencionalidad del informante clave expresa la preocupación existente por la

estabilidad en el tiempo de las políticas de investigación (temporalidad), que, en su articulación a políticas públicas gubernamentales, resultan afectadas en su permanencia en el tiempo por la falta de continuidad de éstas últimas. En el contexto de estudio, se asume el carácter cambiante de las políticas y programas gubernamentales, situación que dificulta que las políticas de investigación tengan el tiempo necesario para impactar positivamente en la realidad objeto de la intervención gubernamental.

La territorialización de la investigación, como objetivo de la política de investigación universitaria, se orienta a producir un conocimiento contextualizado en las características culturales, económicas y sociales del territorio de referencia. La territorialización de la investigación, la cual se dimensiona en *Polos de investigación* (4, ja, unefa), que constituyen espacios territoriales determinados que, por sus potencialidades de desarrollo, se toman como contextos prioritarios para enfocar las actividades de investigación. En esos polos, en parte, las actividades de investigación y vinculación social se concretan mediante *Proyectos territoriales de investigación para el desarrollo integral de la nación* (5, ja, unefa). La territorialización también se expresa bajo la forma de municipalización de la educación universitaria.

Le sigue el objetivo de la integración de la investigación de pre y postgrado: otorga sentido de continuidad, complementariedad y calidad de los esfuerzos que se realicen en materia de investigación. Se intenta promover una mayor *Vinculación entre la investigación de pre y postgrado* (46, mam, unellez), que en lo específico se dimensiona en la *Articulación investigativa de pre y postgrado* (1, aa, unellez):

Hemos articulado con la Secretaría Ejecutiva de Investigación, con postgrado, que antes se veía dissociado, lo que se hacía en posgrado no se conocían pregrado. Hemos trabajado para articularnos y darles una secuencia y un seguimiento a los investigadores que se inician, a los verdaderos productores de conocimiento (1, aa, unellez).

La articulación investigativa de pregrado y postgrado se encuentra condicionada por la coherencia en el desarrollo de los pregrados y postgrado en las universidades, si están vinculados en sus áreas temáticas o si, por ejemplo, los postgrados surgen de la madurez y producción intelectual de los pregrados o viceversa. De cualquier modo, se asume que los postgrados tienen la responsabilidad de liderar la investigación en las universidades, de marcar la pauta en líneas y temas de investigación, de servir de soporte a la investigación de pregrado en cuando a documentación, asesorías y tutorías. En esta estructura, la investigación de pregrado puede ser un escenario para recolectar información de casos de estudio y validar en la práctica los resultados de investigación de postgrado que, se presume, tienen mayores niveles de abstracción. Por su parte, la investigación de postgrado, cumple la función de integrar los resultados de investigación de pregrado. En ese proceso integrado, se facilitan las condiciones para que los procesos investigativos cumplan el ciclo completo de generar, transferir, aplicar, evaluar y recrear el conocimiento.

El objetivo de la integralidad de las políticas consiste en que todas las políticas de investigación deben interconectarse y hacer sinergias en su propósito de avanzar en niveles de calidad, pertinencia, impacto y apropiación social de los conocimientos. Asimismo, la *Integralidad de las políticas de investigación* (34, na, upt): consiste “darle la relevancia completa a la investigación, el apoyo financiero, revisar los perfiles de ingreso y los roles de los docentes en la universidad, seguir impulsando los centros de estudios” (34, na, upt). Es decir, el diseño de una política de investigación debe tomar en consideración la complejidad de factores que intervienen para asegurar una investigación de calidad, pertinente y con impacto social.

La validación práctica de resultados de investigación es otra práctica de gestión que apunta hacia la apropiación social de los resultados de investigación. La misma consiste en trascender la teleología explicativa y predictiva de la actividad científica, y avanzar hacia la puesta en contexto social de los conocimientos

generados a los fines de valorar su eficiencia y eficacia en la solución de problemas reales y en el acompañamiento de procesos de transformación educativa. La misma motiva la aplicación y uso de los conocimientos generados y, consecuentemente, impulsa su transferencia y apropiación social. Se fomenta la validación práctica cuando ésta se reconoce como criterio de calidad científica, así como también cuando dicho proceso se asume como un trabajo científico acreditable a los fines de la carrera académica. De igual manera, como condición precedente, se recomienda incluir la validación práctica en la formación metodológica de los profesores, profesoras, estudiantes, investigadores e investigadoras.

Un modo de estimular la validación práctica de resultados de investigación consiste en el reconocimiento del trabajo de aplicación como una de las funciones académicas que cumplen los profesores que proponer Boyer (1997), el cual consiste en el uso del conocimiento para resolver problemas sustantivos. El trabajo académico de aplicación no se produce solo bajo la forma lineal de descubrir y aplicar el conocimiento. Su proceso es dinámico e incluye la posibilidad de generar nuevas comprensiones intelectuales a partir de los actos mismos de aplicación del conocimiento, mediante una interacción creativa, renovadora y recíproca entre la teoría y la práctica. Se trata, por tanto, de una visión del servicio académico en la que se aplica y al mismo tiempo se genera conocimiento.

El trabajo de aplicación, concebido de esa manera constituye una práctica social favorable a la apropiación social del conocimiento educativo, que asume la aplicación del conocimiento como un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica, en el cual se genera, aplica, apropia y recrea socialmente el conocimiento educativo en un movimiento permanente en espiral.

Dentro de las prácticas de gestión de la actividad investigativa que favorecen la apropiación social de la investigación educativa se encuentra la gestión del tiempo de los profesores y profesoras en tanto protagonistas fundamentales del mundo

académico. A tal efecto, surge la siguiente pregunta ¿Cómo se puede distribuir el tiempo de los profesores en el ejercicio de las funciones sustantivas de la universidad de modo que tributen a la apropiación social de resultados de investigación? La *Distribución del tiempo docente (5, va, ubv)* para el caso de la Universidad Bolivariana presenta las siguientes características:

...se generan nueve funciones del plan integral de desarrollo académico. Esas funciones permiten enfocarlas en cuatro elementos fundamentales: la producción y recreación con 14 horas para el docente, gestión político académica con doce horas, interacción social productiva; ocho horas en el ámbito de lo que es la generación de la investigación educativa, si nos vamos al contexto docente (5, va, ubv).

Una alternativa para administrar el tiempo de los docentes es la *Distribución variable del tiempo de los profesores (4, ea, upel)*, variabilidad que se expresa en las siguientes posibilidades o dimensiones:

- *Concentración exclusiva de los profesores en la función de su preferencia (20, ea, upel).*
- *Dedicación exclusiva a la investigación (21, ea, upel)*
- *Minusvalía de la función extensionista (19, ea, upel)*
- *Trabajo administrativo de los investigadores (13, mp, upel)*
- *Excesivo trabajo docente (20, lj, ubv)*
- Cumplimiento equilibrado de las tres funciones sustanciales que se entiende es el espíritu de las normas que regulan el ejercicio de la docencia universitaria.

La *Concentración exclusiva de los profesores en la función de su preferencia (20, ea, upel)*, constituye una visión innovadora del ejercicio de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior por los profesores universitarios, la cual es descrita por un informante clave en los siguientes términos:

...en las universidades existimos unos que nos gusta más dar clase y a otros que nos gusta más investigar, yo pienso que a esa gente que investiga en las universidades, la universidad debería liberarlos y concentrarlos solamente la investigación. Por ejemplo, los cubanos el que investiga se dedica a eso y tienen altos rendimientos. Yo me imagino que en la universidad a quien le

guste investigar, debería existir una política que lo concentre en la investigación (20, ea, upel).

La concentración exclusiva de los profesores en una determinada función, según se puede interpretar la intencionalidad del informante clave, hace énfasis en el fortalecimiento de la actividad investigativa, en la obtención de importantes rendimientos en esa función, mediante la posibilidad de que los profesores que tengan vocación científica ejerzan la *Dedicación exclusiva a la investigación* (21, ea, upel). Puede pensarse en variantes intermedias en las cuales el profesor pueda dedicarse, por ejemplo, un semestre completo a la docencia, el siguiente a la investigación y finalmente a la extensión

La *Minusvalía de la función extensionista* (19, ea, upel) , parece ser otra práctica académica-investigativa asociada a la distribución variable del tiempo de los profesores universitarios:

...en las universidades existimos docentes, vuelvo y lo repito, que hacemos docencia, investigación y muy poquita extensión, porque, me decía el Profesor Félix Sánchez mi tutor de maestría por allá en el año 85, ¿y por qué usted hace tanta extensión en Margarita? Me dijo porque allá me dan mucho caldo de gallina, que es lo único que nos dan a los extensionistas. ¿Qué quiso decir él con eso? Que la extensión en la universidad no era una función de prestigio y que el que lo hacía era porque realmente le gustaba (19, ea, upel).

Preliminarmente, se puede afirmar, entonces, que la subvaloración de la extensión en las universidades es, a su vez, de la subvaloración de los procesos de apropiación de resultados de investigación que son, de hecho, procesos que forman parte de las actividades propias de la extensión universitaria.

La subvaloración de la función extensionista a partir de los resultados de investigación, se constata, para el contexto español, en estudio realizado acerca de las relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente. En el mismo, los profesores de educación primaria y secundaria expresan que los profesores

universitarios se enfocan en investigar, publicar y asistir a eventos científicos, mientras descuidan el trabajo con las comunidades educativas (Perines, 2016, p.231).

Otro elemento que cada día cobra mayor fuerza en la distribución variable del tiempo docente, es el *Trabajo administrativo de los investigadores (13, mp, upel)*:

¿Cómo se comprenden los mecanismos de articulación de esfuerzos? quedan menguados por lo administrativo. Nosotros aquí en la extensión somos diez, de esos diez hay cinco cargos administrativos, entonces se cumple todo el tiempo en la mayor cantidad de tiempo estás exigencias administrativas, entonces el que lo ocupa tiene mucho más, tiene que hacer mucho más esfuerzo para separar eso y dedicarse a lo que nos gusta realmente (*13, mp, upel*).

Se deduce, entonces, que, si la gestión académica y el contexto de la situación universitaria generan un mayor trabajo administrativo a los profesores, entonces, se ve afectado el desempeño de los docentes en las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.

Finalmente, y no por eso menos importante, otra práctica académica que repercute en la actividad investigativa, es el *Excesivo trabajo docente (20, lj, ubv)*, el cual puede provocar que los profesores y profesoras universitarios no cumplan cabalmente con las funciones que deben cumplir. Sobre el particular, a continuación, se describe el caso de la UBV:

Ahora ¿qué podemos hacer en nuestras universidades para mejorar los procesos de generación difusión y apropiación social? Cada período por parte de los centros de estudios se discuten esas nueve funciones del plan integral de desarrollo académico y hablamos de esas horas de producción y recreación, gestión político académica, formación e integración socio educativa, esas nueve funciones, que son la formación integral, investigación socio formativa, labores de interrelación social y comunitaria, realización de cursos y talleres tutoriales y asesorías, y labores de materiales de apoyo, yo diría partiendo de la formación que tengo y de la concepción de la universidad a la cual pertenezco, es necesario que nosotros los docentes asumamos con responsabilidad las funciones que emergen del plan de desarrollo académico desde la universidad (*20, va, ubv*).

Los profesores universitarios, como consecuencia de la excesiva carga laboral, vienen presentando dificultades para cumplir con las actividades implicadas en las funciones de docencia, investigación y extensión, las cuales se supone debe ejercer armoniosa e integradamente. Situación que pudiera estar generando que los profesores y profesoras opten por concentrar sus mayores esfuerzos en la función de su preferencia, asignándole un rol marginal a las demás funciones. En este contexto, dado que la docencia tiene implicaciones de mayor obligatoriedad, que se manifiesta en una *Evaluación docente centrada en la docencia (13, lj, ubv)*, la investigación y la extensión terminan ocupando menos tiempo en la vida académica de los profesores y profesoras.

Frente a la problemática planteada acerca de la distribución del tiempo docente, una alternativa es el equilibrio entre las funciones sustantivas, es decir, cumplir con todas al mismo tiempo sin descuidar ninguna. Otra opción es asignar periodos de tiempo a dedicación exclusiva para cada una de las funciones sustantivas. Asimismo, para fomentar los procesos de apropiación social de la investigación educativa, se encuentra la vía de asignar mayor importancia a la extensión universitaria fundada en resultados de investigación, al tiempo que debe reducirse el tiempo que los profesores dedican a las actividades de tipo administrativo.

En investigación realizada en España el debate acerca de la manera como los profesores universitarios distribuyen su tiempo se asocia con el tema los criterios de evaluación del desempeño. En ese país y en la mayoría de las universidades de los países europeos y norteamericanos, se asigna una desproporcionada importancia a las publicaciones, particularmente aquellas que inciden en el factor de impacto medido mediante el *Jornal Citation Reports (JCR)*, las cuales constituyen la principal fuente de prestigio y reconocimiento de los académicos. Ahora bien, la contradicción se encuentra en que publicar pensando en el factor de impacto no se relaciona, y a veces

entra en contradicción, con el interés por el impacto social educativo que debería cumplir la investigación universitaria (Perines, 2016).

En efecto, concentrarse en las publicaciones en revistas de alto impacto produce una especialización de los artículos científicos que tiende a acercar a quien los escribe a la comunidad de investigadores educativos pero que los aleja de los profesores, profesoras, estudiantes y responsables académicos como potenciales usuarios y usuarias del conocimiento. Se sugiere, que los mismos también sean publicados en formatos más amigables a los actores académicos, o que en todo caso el investigador e investigadora se pregunte por aquellos asuntos que puedan ser publicados en esas revistas y que al mismo tiempo tengan incidencia en la práctica. Asimismo, se sugieren cambios en los criterios de evaluación del desempeño docente que estimulen el interés de los investigadores e investigadoras por el impacto educativo de su acción científica educacional, particularmente el reconocimiento a las formas de comunicación científica dirigidas a la divulgación

De modo general, se sugiere procurar un equilibrio entre la búsqueda de prestigio y reconocimiento académico mediante las publicaciones, y la preocupación y acción por las incidencias de la investigación educativa en la práctica docente. Los criterios de evaluación de la investigación deben orientarse a procurar ese equilibrio (Perines, 2016).

Según la Figura 2, en el campo de las prácticas de gestión investigativa se encuentra el financiamiento de la investigación. Dentro de los aspectos que más se discuten en esta materia se encuentran: diversificación de las fuentes de financiamiento, cogestión y autogestión financiera, financiamiento suficiente y oportuno y financiamiento de ciclo completo. Este último, hace referencia a que el financiamiento incluya no solo la realización de investigaciones, sino que también comprenda las fases donde dicha investigación pueden contribuir a la solución de problemas de la sociedad y la educación. Es decir, el financiamiento a ciclo completo

consiste en planificar la asignación de recursos para que cada investigación pueda cumplir el ciclo de producción del conocimiento, validación práctica de resultados de investigación, transferencia y apropiación social del conocimiento generado. En general, el tema del financiamiento se resume en que la investigación sea considerada como una prioridad de la universidad, lo cual implica asignarle un rol importante tanto en el desarrollo de la actividad docente como en los vínculos de la universidad con su entorno.

En el contexto de la investigación se reconoce la existencia de un *Financiamiento exiguo de la investigación* (28, ccl, upel), que no alcanzan ni para las cosas más elementales. La ausencia o mínimo financiamiento genera una *Afectación de la actividad académica e investigativa* (8, mp, upel) que, entre otros perjuicios, se manifiesta en la *Parálisis de actividades de transferencia de conocimientos* (16, ea, upel) pues no es posible siquiera cubrir los gastos mínimos que estas actividades requieren.

Entre una de las causas del escaso financiamiento de la investigación en las universidades, se cuenta la *Concentración del presupuesto en gastos administrativos e infraestructura* (13, bg, usm), que, específicamente se expresa en un *Presupuesto enfocado en mantenimiento y pago de personal* (11, gt, usm), lo cual, a su vez, genera las *Limitaciones presupuestarias para investigación y divulgación* (12, gt, usm).

La concentración del presupuesto universitario en gastos administrativos, presenta como una de sus caras la *Necesidad de asignar recursos a la investigación* (17, bg, usm), propiedad que se dimensiona en la necesidad *Presupuestos apropiados para la investigación* (17, gt, usm). La escasa asignación presupuestaria a la investigación en las universidades, en comparación con el gasto administrativo, y por tratarse de una institución de carácter científico, constituye una de las más notables distorsiones y contradicciones que se observan en el mundo universitario venezolano.

Ante las notables insuficiencias presupuestarias para el financiamiento de la investigación surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas de gestión en términos de estrategias de financiamiento de las actividades científico-educativas? Una de esas estrategias es la *Cogestión financiera de la investigación* (15, ea, upel), bien sea entre el investigador y las instituciones de gobierno involucradas en la problemática de estudio, o entre el investigador y las comunidades beneficiarias.

El Autofinanciamiento de las investigaciones (37, lj, ubv) es otra de las estrategias para cubrir los costos de la actividad investigativa:

A nivel del financiamiento, o yo creo que no nos preocupamos por financiamiento porque sabemos que no los hay, por lo menos a nivel de la universidad no lo haré. Entonces, se realizan las investigaciones con lo que tenga cada investigador, debe resolver por su cuenta que se puede hacer (37, lj, ubv).

Otra estrategia de financiamiento son los Proyectos de financiamiento para la red de investigadores (42, na, upt):

Entre todos nosotros es presentar un proyecto para lograr el financiamiento a la investigación, pero como una política pública entre todos, debemos unirnos, montar el proyecto, presentarlo y resaltar que la investigación necesita el apoyo financiero. Con ese financiamiento nosotros podemos crear las redes, su mantenimiento y sostenibilidad. Si no logramos ayudarnos para obtener financiamiento estamos condenados a morir antes de nacer (42, na, upt).

Significa, entonces, que los investigadores actuando en equipos o redes pudieran tener mayores posibilidades de acceder a financiamiento mediante la presentación de proyectos conjuntos. Estas iniciativas tienen una dimensión en la Participación *en financiamiento internacional de proyectos* (29, ccl, upel):

Ahora los investigadores buscan participar en convocatorias de tipo internacional, porque los financiamientos son en moneda extranjera y ese financiamiento, cuando es internacional, siendo de la universidad, son otros los entes que se apropian de la investigación y de los procesos de investigación que se generan con nuestros docentes en nuestra universidad. Es la situación real que estamos viviendo y que es preocupante para nuestra universidad el acceso a plataformas para la generación del conocimiento

como la EXCO. Se hacen alianzas con universidades en Colombia, ellos no dan los datos, las claves, entramos por otras universidades (29, *ccl,upel*).

El financiamiento internacional tiene el riesgo de que los controles, méritos y beneficios de la actividad científico-educativa respondan a los intereses de las entidades extranjeras que otorgan dicho financiamiento. Presentan la ventaja de ser asignados en moneda extranjera lo cual repercute en la suficiencia de los recursos asignados.

El deficitario, irregular y cortoplacista financiamiento también es característico de la actividad investigativa que desarrollan las universidades venezolanas en general, situación que está ligada al déficit presupuestario general e incide en que los programas de investigación no sean desarrollados a plenitud, pues ameritan una visión de largo plazo. Las dificultades se agravan aún más a partir del año 2009 con el advenimiento de la crisis que se ha extendido hasta los actuales momentos (Peña y de Tejada, 2011). Asimismo, para el caso venezolano en general, los principales actores del Sistema Nacional de Investigación e Innovación, señalan que las actividades de ciencia y tecnología vienen siendo limitadas por la insuficiencia de recursos económicos, déficit de recursos humanos calificados y la escasa vinculación orgánica con el entorno (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2005).

Ahora bien, desde la perspectiva argumentativa de la presente tesis doctoral, el tema del financiamiento de la investigación educativa, además de atender oportunamente los requerimientos de la producción científica, amerita que incluya las fases de difusión, transferencia y apropiación social de resultados de investigación educativa. Pudiera interpretarse que los gestores de la investigación universitaria, ante la baja productividad investigativa, concentren esfuerzos y recursos en que, al menos, los profesores universitarios hagan investigación y soslayan los aspectos de la comunicación y usos de los resultados científicos.

Finalmente, la figura 2 muestra que dentro de las prácticas de gestión se encuentra la *Motivación a la investigación* (29, na, upt), que es la fuerza que impulsa tanto la producción como las actividades para los resultados de la misma se operacionalicen como soluciones de los problemas sociales y educativos.

La subcategoría *Motivación a la investigación* (29, na, upt) se expresa, en primera instancia y de manera diagnóstica, en un *Déficit de motivación para la investigación* (12, ms, unefa): “¿Que podemos hacer en nuestra universidad? aprender de los que están encaminados en ello, ya para poder difundir en mi universidad y que mis compañeros se motiven falta mucha motivación” (12, ms, unefa). Sensación de déficit motivacional que se genera, en el informante clave, mediante la comparación con lo que ocurre en otras universidades.

El déficit de motivación para la investigación se manifiesta también en una *Parálisis de la investigación docente* (9, na, upt): “Si ya logras esa meta, obtener el título de Magíster o de Doctor, o ascender de categoría, como que te paras a descansar, no investigas más” (9, na, upt). Se refiere, por tanto, a la reducción total de la actividad investigativa en los periodos cuando no existe un requisito pendiente de por medio que obligue al docente a investigar.

Bajo la forma de causa, el déficit de motivación para la investigación se dimensiona en la *Ausencia de incentivos a los docentes para la producción intelectual* (5, bg, usm): “Y con respecto a los docentes de pregrado, la universidad, hasta los momentos, no ofrece incentivo ni motivación para que los docentes realicen producción de creación intelectual e investigaciones”(5,bg, usm). Es decir, el déficit de motivación para la investigación se manifiesta como déficit de incentivos para investigar.

A continuación, se describen algunas estrategias de motivación a la actividad investigativa. Una de ellas es la *Sensibilización sobre el hacer investigativo* (44, mam, unellez): “Hay que sensibilizar desde las autoridades y todos los actores

sociales de la universidad para el hacer investigativo” (44, mam, unellez). Asimismo, se encuentran los *Incentivos a la investigación y la innovación*: uso de mecanismos financieros y reconocimientos académicos para que los profesores y profesoras universitarios y los y las estudiantes de pregrado y postgrado realicen actividades de investigación susceptibles de traducirse en procesos de innovación educativa.

La *infraestructura de apoyo a los investigadores* es otra estrategia de motivación a la actividad investigadora y se refiere a las condiciones que la universidad ofrece a los investigadores en aspectos tales como bases de datos, organización eficiente de la investigación, asesorías, tutorías, procesamiento de información, entre otras. En este orden de ideas, se encuentran los *Contextos motivacionales* (13, na, upt): Se trata de impulsar situaciones académicas que estimulen a los miembros de la comunidad académica a realizar actividades de investigación, difusión, transferencia y apropiación social de resultados de investigación educativa. De esta manera, existe la posibilidad de construir, mediante la activación de determinados procesos, contextos socioacadémicos que inspiren y promuevan la realización intensa de actividades investigativas por parte de comunidades académicas. Es decir, se trata de activar procesos académicos que a su vez desencadenen procesos investigativos. Es un reto para quienes tiene la responsabilidad de gestionar las actividades científicas en las universidades. Sobre el particular, citemos la opinión de una de las participantes en los grupos focales:

Cuando a nosotros se nos presentó la situación del concurso fue una época maravillosa, que no supimos aprovechar, hicimos una enorme labor de investigación con nuestros Análisis Críticos, para ingresar a fijos. Nos abrieron el concurso, eso fue un florecer que lamentablemente dejamos disecar. Entonces, cuando pienso en ese momento digo: la capacidad la tenemos, la motivación, fue equivocada, pero la tuvimos, ¿qué pasó después?, nos olvidamos de eso (13, na, upt).

La *Promoción de talentos investigativos* (42, mam, unellez) es otra de las estrategias motivadoras. Se busca establecer rutinas institucionales que permitan la

identificación, captación y desarrollo de talentos investigativos: “Para mí hay que enamorar, motivar, a las generaciones más jóvenes, enamorarlos de la investigación, no sé cómo se hace eso, sí, lo desconozco, pero creo que es por allí, la vía certera” (42, mam, unellez).

La Formación investigativa transversal, pertinente y de calidad (16, bg, usm) es una estrategia de motivación extrínseca que consiste en la conversión todos los espacios académicos en escenarios de formación investigativa con sentido de relevancia social y educativa, al tiempo que se aseguren las condiciones para que dicha formación se haga bajo estrategias pedagógicas pertinentes y con el talento humano adecuado: “No solamente falta la motivación para que investiguen, sino también generar un proceso de formación para los futuros investigadores a través de talleres, cursos que motiven a los estudiantes y a los docentes” (16,bg, usm). Un modo de motivar a la investigación mediante la formación es *Predicar la importancia de la investigación* (10, tc, unes):

La universidad no sabe qué tratamiento darle a los investigadores ¿Que podemos hacer? En nuestra universidad para mejorar todo esto ¿qué puedo hacer? yo continuar investigando y predicando la importancia que tiene para la ciencia y la universidad investigar, eso es mentira en mi universidad (10, tc, unes).

Un salto cualitativo en materia de formación de investigadores es la *Investigación educativa como programa de formación de postgrado* (8, ccl, upel): “Evidentemente, la investigación educativa es unas de las áreas donde nosotros sí tenemos postgrado, en investigación educativa, están acreditados y autorizados” (8, ccl, upel). Mayor es el salto cuando se produce la *Acreditación internacional del programa de postgrado en Investigación educativa* (10, ccl, upel), lo cual, a su vez, abre las puertas a la *Internacionalización de la investigación universitaria* (12, ccl, upel), que se apoya en las tendencias de la globalización, los espacios de cooperación educativa y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Otro aspecto importante se refiere a la gerencia de los procesos formativos en materia de investigación, la cual se desarrolla mediante tres propiedades, a saber las siguientes: en primer lugar, se encuentra la *Captación-formación de investigadores* (21, ccl, upel): “para darle cumplimiento a esa palabra extraordinaria que tiene nuestro diseño curricular y no dejaremos que sea retórica y palabras, tenemos que buscar investigadores y por tanto tenemos que formarlos” (21, ccl, upel). Propiedad que, a su vez, se dimensiona en *Captación-formación de tutores de trabajos de investigación* (33, mam, unellez). Se incluyen en esta fase gerencial dos procesos: captación y formación de investigadores, investigadores, tutores y tutoras de trabajos de investigación.

Otra de las prácticas de gestión investigativa, presente en el contexto universitario del estado Barinas, son los principios de la formación de investigadores. Uno de esos principios es que *Se aprende a investigar investigando* (17, ccl, upel): “porque no se puede dar lo que no se tiene, que uno no puede formar en investigación sino eres investigador” (17, ccl, upel). El siguiente principio es *Formar para motivar* (17, ma, uft): “esa motivación va acompañada de un proceso de formación en investigación, por lo tanto, se deben crear espacios donde esos procesos se vayan desarrollando” (17, ma, uft). En otras palabras, la idea es concebir los procesos formativos en la perspectiva de motivar a los y las participantes para que hagan investigación.

El otro principio que orienta la formación de investigadores e investigadoras es la *Rigurosidad en la formación metodológica* (14, tc, unes):

...que, si hace falta enseñar metodología de la investigación, con toda la rigurosidad, sino cómo le enseñó a un estudiante. Hubo tutoriales a nivel de maestría o como yo en esa red de investigación que voy a aportar si no se nada. Necesitamos formarnos seriamente (14, tc, unes).

Le sigue el principio denominado *Actitud crítica, reflexiva e interpretativa* (14, gt, usm), el cual es definido por un informante clave en los siguientes términos:

...al buscar formar a los participantes de estudios de postgrado como investigadores donde la adquisición y descubrimiento de nuevos conocimientos, con actitud reflexiva, crítica e interpretativa que permita su aplicabilidad en todos los sectores y contextos que forman parte de esta sociedad compleja y dinámica (14, gt, usm).

El informante clave sugiere que la formación en los postgrados genere una actitud reflexiva, crítica e interpretativa en los procesos de investigación, que implica el desarrollo de esa mirada compleja que permite comprender contextos complejos y dinámicos en sus múltiples dimensiones, interacciones y determinaciones. Actitud que, al mismo tiempo, requiere de la Apertura *al cambio de los formadores* (13, gt, usm): “seleccionar personal profesional calificado y dispuesto al cambio para impartir la formación en materia de investigación educativa” (13, gt, usm).

Ahora bien, la *Formación investigativa en el currículo* (13, ccl, upel) adopta diversas modalidades:

¿Cómo se hace la generación de conocimiento dentro de nuestro currículo? En el diseño anterior, en relación al componente de investigación, había un eje de investigación en pregrado, empezaba con una fase que se llama fase de observación, que era el encuentro inicial de nuestros estudiantes con las escuelas; luego el curso Introducción a la investigación seguido de una materia que se llama investigación educativa; luego la fase de ejecución del proyecto y luego la interacción de docencia administración. Actualmente no es así, con el actual diseño curricular que se aprobó en el año 2014 y entró en ejecución hace poco, en el año 2015, la investigación contiene un eje que permea todo el currículo de la universidad, inclusive se llama algo así como componente estratégico, es decir, una materia de metodología uno, son cuatro o cinco materias de metodología, sino que en todas las materias debe estar presente el elemento investigación (13, ccl, upel).

Una de las modalidades curriculares que adopta la formación investigativa es el Componente *investigación como asignatura* (14, ccl, upel):

En el diseño anterior, en relación al componente de investigación, había un eje de investigación en pregrado, empezaba con una fase que se llama fase de observación, que era el encuentro inicial de nuestros estudiantes con las

escuelas; luego la fase de una materia que se llama investigación educativa; luego la fase de ejecución del proyecto y luego la interacción de docencia administración (14, ccl, upel).

No obstante, en otros diseños curriculares, es posible encontrar, aun cuando se exige la presentación de trabajos de grado, Pensum *de estudio sin metodología* (2, bg, usm):

La situación que se plantea en la universidad es, desde ese punto de vista, un poco cuesta arriba porque los únicos que realizan trabajos de investigación son los estudiantes de ingeniería, los de comunicación social, derecho y contaduría no, resaltando con preocupación que los de ingeniería son los únicos estudiantes de la universidad Santa María que no cursan la materia metodología de la investigación por no estar contemplada en el pensum de estudio (2, bg, usm).

Otra modalidad curricular de la formación de investigadores, es el *Componente investigación como eje transversal del currículo* (15, ccl, upel):

Actualmente no es así, con el actual diseño curricular que se aprobó en el año 2014 y entró en ejecución hace poco, la investigación contiene un eje que permea todo el currículo de la universidad, inclusive se llama algo así como componente estratégico, es decir, una materia de metodología uno, son cuatro o cinco materias de metodología, sino que en todas las materias debe estar presente el elemento investigación (15, ccl, upel).

La siguiente modalidad curricular, son los *Programas de formación de investigadores* (36, na, upt), que básicamente consisten en programas orientados a la formación metodológica, que adoptan diversas formas, entre las cuales destacan los programas de *Especialización y diplomados en metodología de la investigación* (12, tc, unes).

Yo soy partidario de que se aperture una especialización en metodología de la investigación social o mínimo dos diplomados: uno metodología básica y otro avanzado. Esto sólo lo pueden hacer las universidades destacadas en Barinas. Es decir, la UBV, UNES, la UNEFA, es mentira que vamos a poder hacer eso acá. Barinas quienes pueden hacer eso la UNELLEZ y UPT, porque necesitan varios movimientos operativos y las demás universidades no la pueden hacer

porque una especialización, digo algo, hay que enseñar metodología de la investigación (12, tc, unes).

Finalmente, se plantea la necesidad de una *Revisión curricular para la pertinencia social* (12, ma, uft): “Estamos en un proceso de revisión curricular y de revisión de las líneas de investigación para que sean más pertinentes a las realidades” (12, ma, uft). Y, concretamente, se plantea la *Adecuación de programas de grado para formar investigadores* (24, aa, unellez): “Quizás la adecuación en los nuevos programas que se ofrezcan, tanto en pregrado como postgrado, para formar los verdaderos investigadores” (24, aa, unellez).

En este sentido, Rodríguez (2014) hizo investigación con el objetivo de generar lineamientos estratégicos para formar docentes investigadores en el contexto de la Universidad Politécnica Territorial del estado Barinas José Félix Ribas (UPT JFR), entre los cuales destacan los siguientes: participación de los docentes a ser formados en el diseño de los mismos programas de formación investigativa; la formación debe estar ligada al desarrollo de procesos investigativos; y, los procesos formativos requieren el apoyo institucional de la universidad, conexión con las decisiones educativas, para que las investigaciones que se desarrollen en el marco de la formación sean auténticas y no meros ejercicios academicistas.

En este orden de ideas, investigación desarrollada por Díaz (2009) en el contexto español deja en evidencia que los profesores con mayor formación y experiencia investigativa valoran en mayor magnitud y adquieren mayor conciencia las bondades de la investigación educativa en el mejoramiento de la praxis docente:

...pareciera que, a mayor formación en investigación educativa, los docentes tuvieran una mejor apreciación de la utilidad de los hallazgos de la misma, incluso en aquellos casos que han participado en investigaciones fuera del ámbito académico. Al tiempo que este colectivo se encuentra esperanzado en las posibilidades de la investigación educativa, parece tener una mayor conciencia del bajo impacto sobre la práctica que caracteriza a la investigación educativa actual (p.303).

Entre los prácticos, a mayor experiencia en investigación educativa, se visualiza mayor confianza en el potencial de los hallazgos surgidos de esta actividad y sobre la posibilidad de acercar la práctica educativa a la investigación (p.304).

Después de la formación de los investigadores, otra estrategia de motivación se refiere al estímulo a la *Vocación investigativa* (13, ms, unefa):

Creo que el común denominador acá es sin duda la necesidad de investigadores por vocación. No por tener un título o por un ascenso o una categoría, sino que todo aquel que se involucre en la investigación es porque le nace hacer un trabajo de investigación, para solucionar un problema local (13, ms, unefa).

Se puede inferir, entonces, que uno de los objetivos estratégicos de la gestión académica es justamente la identificación de las vocaciones investigativas en quienes cursan estudios de pregrado y postgrado. Asimismo, es necesario incorporar el elemento de la vocación investigativa en los procesos de concurso docente en el ámbito universitario.

Como estrategia motivacional a la investigación se plantea la necesidad de diseñar una metodología para la identificación de *Temas motivadores* (10, na,upt): “A veces lo hacemos como por impulso, nos gusta un tema y nos enfocamos en investigar en eso” (10, na,upt). Se puede deducir que es necesario, como parte de los procesos de formación investigativa, darles a los estudiantes de pregrado y postgrado, a los profesores universitarios, los criterios, habilidades y metodologías que les permitan identificar y elegir temas de investigación que se correspondan con sus más íntimas preferencias vocacionales.

Recapitulando integralmente el subsistema prácticas democratizadoras de gestión investigativa, figura 2, puede ser concebido desde tres campos teóricos: las relaciones entre los procesos de gestión del conocimiento; los vínculos entre docencia, investigación y extensión universitaria; y, finalmente, desde las relaciones

entre investigación, práctica docente y políticas académicas. Empíricamente, el subsistema en cuestión se constituye en la interacción de las siguientes prácticas de gestión investigativa: enfoque de gestión del conocimiento, la educación como base de la educación universitaria, cultura investigativa, políticas de investigación, validación práctica de resultados de investigación, financiamiento de la investigación, gestión del tiempo de los profesores universitarios y la motivación a la investigación.

A la luz de la información teórica y empírica valorada, las prácticas de gestión tributan con los procesos de apropiación social de resultados de investigación en la medida en que se organicen bajo los siguientes principios generales y operativos:

- La superación de la linealidad: asumir que la dinámica de las relaciones entre la investigación docente, la práctica docente y las políticas académicas, así como los componentes de la gestión del conocimiento educativo, tienen un carácter interactivo, igualitario, horizontal, transversal recíproco (Boyer, 1997), hológramático (Morín, 2001) y crítico (Freire, 1972; Villegas, 2016). Así mismo se trata de relaciones mediadas por intereses y el poder que condicionan la circulación y acceso al conocimiento educativo (Foucault, 1979; Law, 1998).
- Organización de la gestión de la actividad de investigación educacional bajo una concepción interactiva, no lineal, de la gestión del conocimiento
- Generación de condiciones orientadas a fortalecer la investigación educativa como base de la educación universitaria.
- Motivación a la investigación pertinente y reflexiva
- La validación de resultados de investigación como protocolo ordinario de investigación y mérito académico
- Políticas de investigación enfocadas en la democratización e impacto social de la investigación y el conocimiento
- Revalorización del trabajo de aplicación del conocimiento en el trabajo académico de los profesores

- Financiamiento integral de la investigación desde la generación del conocimiento hasta su apropiación social

Finalmente, todas las prácticas de gestión antes señaladas, para que tengan sentido de continuidad y permanezcan en el tiempo, requieren estructurarse como dispositivos permanentes y autoreguladores orientados al mejoramiento continuo y transformación de la educación universitaria, de manera tal que faciliten la producción investigativa, con la mayor rigurosidad científica posible, al tiempo que promuevan la difusión, transferencia, aplicación y apropiación social de resultados de investigación como soluciones educacionales.

4.3. Subsistema investigación educativa influenciadora

El subsistema investigación educativa influenciadora se refiere a las cualidades, modos de realización y contextos sociales de la investigación educativa que facilitan los procesos de apropiación social de resultados científico educativos en los modos de concebir y hacer la educación universitaria (Figura 3).

La investigación educativa influenciadora se distingue por las siguientes características: calidad, aplicabilidad, prestigio social, diversificación de formatos de producción del conocimiento, relación de la investigación con los procesos formativos y relación dialógica entre investigadores e investigados. Cualidades que se complementan, se afectan y se fortalecen entre sí, tal como lo muestra la figura 3.

Según la figura 3, la calidad se refiere al rigor, complejidad y capacidad explicativa de la investigación educativa para dar cuenta de la dinámica de la realidad educacional que estudia. El rigor valora qué tanto se ajusta el proceso investigativo a los criterios de científicidad convencionalmente aceptados. Acerca del *Rigor científico de la investigación cualitativa (10, ba, upt)* una participante de los grupos focales señala: “Ahora, lo que vemos en el trasfondo es que hay un error conceptual,

porque, a pesar de que sea la investigación cualitativa, no significa que no exista un rigor científico, que debe seguirse para soportar las conclusiones a las que lleguen las investigaciones” (10, *ba, upt*).

En efecto, dado que la investigación cualitativa constituye un enfoque emergente, existe un margen de incertidumbre sobre cómo se entiende la rigurosidad científica, la cual se mueve desde un extremo de total flexibilidad hasta otro que aboga por el establecimiento de estrictos criterios e indicadores de calidad científica.

Un elemento definitorio de la rigurosidad de la investigación educativa es Coherencia *paradigmática y metodológica* (11, *ba, upt*), es otro criterio de calidad de la investigación educativa:

...hay muchas investigaciones, hay casos de casos, uno se encuentra muchas cosas que dicen ser investigaciones y cuando usted nada más ve el planteamiento, en el resumen de la investigación, uno se da cuenta que hay incoherencia paradigmáticas y metodológicas en esa investigación (11,*ba,upt*)

Este criterio de calidad se refiere a la coherencia o compatibilidad entre paradigmas, métodos y técnicas de investigación. Sobre el particular existen posiciones extremas desde quienes apuestan al no dialogo entre paradigmas, métodos y técnicas de naturaleza diferente hasta quienes se inclinan por los estudios interparadigmáticos y multimetodológicos en función de lograr conocimientos más profundos y útiles sobre la realidad investigada. Existen posiciones que abogan por el no dialogo a nivel paradigmático y por el dialogo a nivel metodológico e instrumental. Otro enfoque complementario aboga por investigaciones que utilizan diversos paradigmas y métodos, pero cada cual se procesa e interpreta por separado. También se estila que una investigación realizada bajo ciertos paradigmas y métodos, luego es continuada de manera diferente con otro paradigma

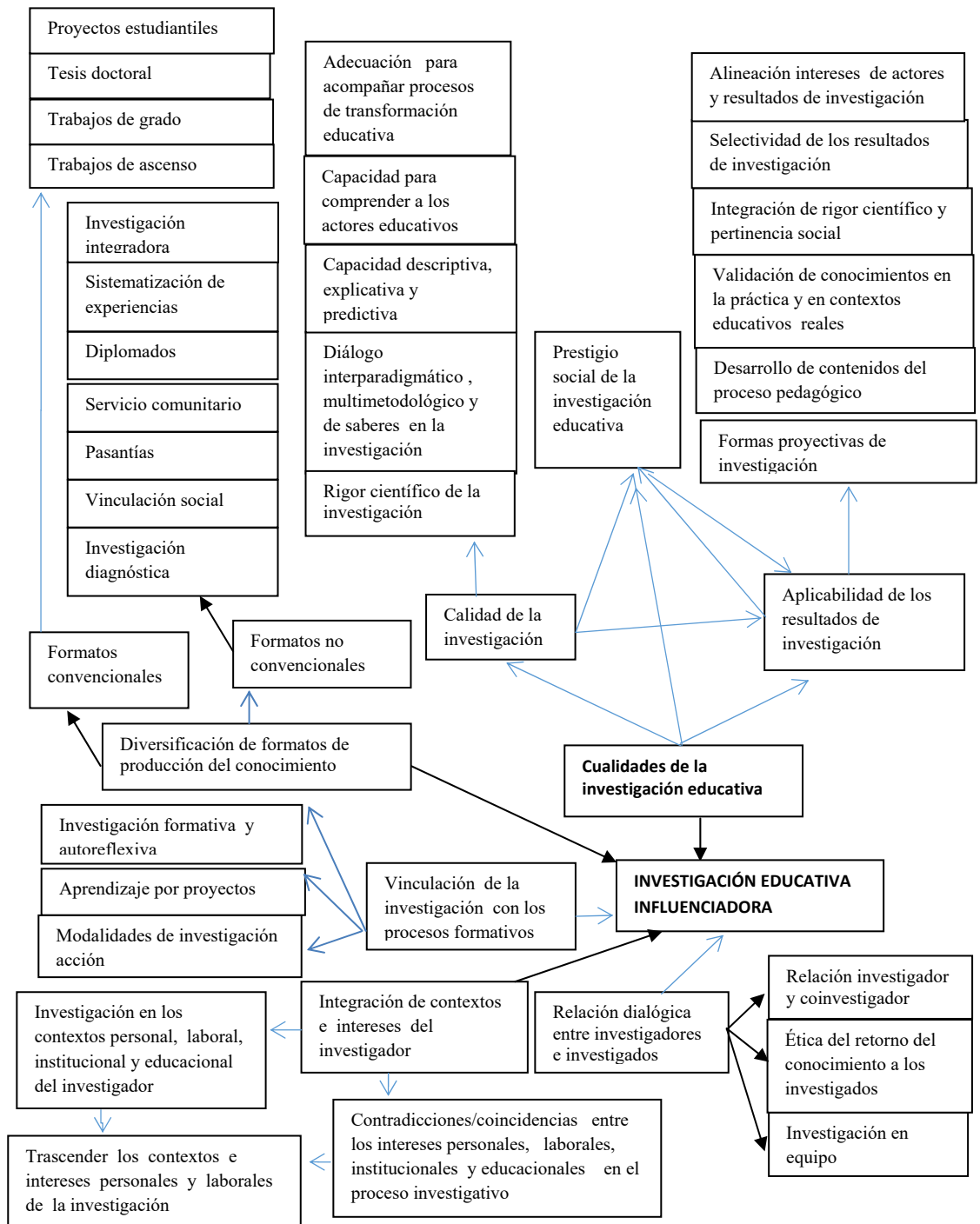


Figura 3. Subsistema investigación educativa influenciadora

La rigurosidad de la investigación educativa se expresa como Rigurosidad *metodológica* (1, tc, unes). En investigación realizada sobre los trabajos de pregrado presentados en la UNES en los últimos cinco (5) años se obtuvieron los siguientes resultados:

Se detallaron que habían 78 por ciento de debilidades, se revisaron esos trabajos y se categorizaron y se categorizaron de la siguiente manera: categoría uno incongruencia entre el objetivo general y planteamiento del problema y las dos inadecuadas aplicaciones de las técnicas recolección de datos con información. La no relación entre objetivos y formulación del problema, el inconsistente procesamiento de datos, de la información y la incongruencia entre la naturaleza de la investigación y el método usado (1, tc, unes)

En este sentido, Sancho (2010) indica que la calidad de las investigaciones se expresa en el rigor científico aplicado a los siguientes procesos: definición los problemas, diseño de recolección de evidencias, análisis de resultados, formulación de las conclusiones y capacidad para relacionarse y dar cuenta de la práctica educativa. También se manifiesta como amplitud en el conocimiento de los objetos de estudio.

La *Capacidad explicativa* (9, mam, unellez), por su parte, hace referencia “...a la preocupación en cuanto a que pareciera que los problemas sociales se agudizan a una velocidad galopante, muy distante de ser aprehendida por la investigación universitaria, para la necesaria indagación de causas y efectos” (9, mam, unellez). Capacidad explicativa que es vista en términos del establecimiento de relaciones de causa-efecto, como una manera de valorar la calidad y como una dificultad real existente dada la velocidad en la agudización de los cambios de los problemas sociales. Al respecto Zorrilla (2010) indica que la calidad de la investigación educativa puede ser concebida en términos de su capacidad, tanto para comprender y explicar la realidad desde múltiples perspectivas, como para predecir o

iluminar el desarrollo futuro del ámbito educativo e identificar y denunciar los factores que dificultan el cumplimiento del derecho a la educación para todos y todas.

La capacidad explicativa de la investigación también se puede concebir en términos de la funcionabilidad de la teoría generada: “Una teoría debería explicar qué ocurrió, predecir qué ocurrirá e interpretar qué está pasando en un área substancial de la interrogante formal” (Glaser, 1978, citado por Hurtado, 2011).

En este sentido, la complejidad se refiere a las múltiples posibilidades epistémicas y metodológicas desde las que se pueden abordar los objetos de estudio. De esta manera una investigación es de calidad si logra saturar las posibilidades pertinentes de abordaje de su objeto de estudio de modo que se alcance una visión lo más compleja posible. Al respecto, Morín (2002) muestra su preocupación por que “existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (p.13). En otras palabras, los conocimientos y saberes, por la fragmentación que impone la organización disciplinaria, se muestran cada vez menos capaces de dar cuenta de realidades y problemas cada vez más complejos.

De esa modo, la inteligencia que todo lo fragmenta y descontextualiza, y no hace otra cosa que fragmentar y descontextualizar, limita y compromete “las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo”, al tiempo que resulta insuficiente “para tratar nuestros problemas más graves” y se vuelve cada vez más “ciega, inconsciente e irresponsable” en la medida en que se incrementa la condición global de la crisis y los problemas (Morín, 2002, p.14).

Ahora bien, la mirada de la investigación educativa desde el pensamiento complejo implica el abordaje de los fenómenos educativos en sus múltiples

posibilidades, enfoques, perspectivas y dimensiones. Se trata de asumir la búsqueda de conocimientos con una actitud abierta a la emergencia de nuevas categorías explicativas y comprensivas de los fenómenos. Es el encuentro con la interdisciplinariedad de todas las ciencias de la educación en el estudio de las realidades educativas. Es la disposición de ir avanzando en aproximaciones cada vez más complejas de los fenómenos educativos. Es desde el pensamiento complejo que progresivamente se puede ir avanzando en la comprensión y concreción de un fenómeno educativo denominado apropiación social de resultados de investigación educativa.

El rigor y la complejidad inciden en la capacidad de la investigación para describir, explicar y predecir el comportamiento de la realidad (enfoque positivista), así como para comprender la subjetividad de los actores educativos (enfoque interpretativo) e impulsar transformaciones en las estructuras de poder dentro del mundo educativo (enfoque sociocrítico).

Otro criterio para entender de calidad de la investigación educativa es por lo que no es: *No toda investigación produce conocimiento (2, aa, unellez)*: "...no todo el que investiga produce conocimiento y una de las tareas que nos hemos dado, tanto en pregrado como en postgrado en la UNELLEZ, es desmitificar, quitarle ese mito a la gente de la UNELLEZ que se ha autonostrado investigador" (2,aa,unellez). Se establece, entonces, la posibilidad de que ciertos esfuerzos investigativos no concluyen necesariamente en la generación de conocimientos nuevos, sino que simplemente repiten resultados de investigación ya alcanzados por otros investigadores. También puede pensarse en la posibilidad de que ciertos resultados de investigación no pueden considerarse conocimientos científicos dadas las debilidades que presentan desde el punto de vista ontológico, epistemológico, metodológico o instrumental.

En este orden de ideas, un criterio de calidad en la investigación educativa es asumir que Investigar *es algo más que metodología* (25, aa, unellez): “que no se pretenda que la investigación es un acto metodológico para obtener ascensos dentro de la universidad” (25, aa, unellez). La intencionalidad del informante clave es que se trascienda la investigación como el mero acto de aplicación de un procedimiento metodológico como criterio de calidad científica y como requisito para obtener un grado académico o ascenso en el escalafón universitario. Significa darle importancia tanto al proceso ontológico de definir el objeto de estudio, entendido como ¿Qué se estudia?, ¿Por qué se estudia? ¿Para qué se estudia?, así como a la fundamentación teórica que le sirve de soporte. Del mismo modo, implica que el acto de investigar conlleva asumir compromisos y responsabilidades en el contexto social y político donde se investiga. Grosso modo, cuando se intenta establecer criterios de calidad de la investigación educacional debe considerarse la importancia que tienen las dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, teóricas y metodológicas.

Definitivamente, al analizar la calidad de la investigación educativa nos topamos con el fenómeno de *Pertinencia sin calidad en la investigación* (12, ba, upt):

Entonces, la pertinencia social por sí sola no dice quizás si se estás haciendo bien la investigación. Un proyecto puede ser muy pertinente socialmente, sin embargo, llegar a conclusiones erradas con los mismos métodos que se apliquen o con la misma forma de levantamiento información o porque las fuentes no son confiables etcétera (12, ba, upt).

Pertinencia y calidad de la investigación son dos aspectos constitutivos de una investigación educativa deseable; no obstante, no siempre marchan juntos. Por tanto, es posible encontrar investigaciones educativas con pertinencia, pero sin calidad, o investigaciones con calidad, pero sin pertinencia social. Aunque también es posible considerar la pertinencia social como un elemento constitutivo de la calidad de la investigación. Sobre el particular, Arocena (2014) sugiere que apostar por una investigación ligada a la democratización del conocimiento supone pensar en

sistemas de evaluación que conjuguen indicadores de calidad académica y compromiso social, que, en particular, debieran ser metas definitorias de la universidad pública

La otra cualidad de la investigación educativa influenciadora, según muestra la figura 4, es la aplicabilidad de los resultados de investigación, la cual hace referencia a las formas, contribuciones y vinculaciones de los resultados de investigación con la práctica educativa, los cuales incrementan y hacen viable su uso para resolver, problemas necesidades y potencialidades del mundo educacional.

Las formas proyectivas de investigación son aquellos estudios que deliberadamente se proponen generar resultados de investigación que tienen la forma y el contenido adecuado para resolver problemas de la realidad educacional. Dentro de éstas destacan los proyectos factibles y la investigación tecnológica.

En el contexto de estudio pudimos identificar un Predominio *del proyecto factible* (16, *fd, una*). Una de las razones de ese predominio es la estandarización de los objetivos que contiene un proyecto factible, a saber, los siguientes: diagnóstico, diseño y factibilidad. Estandarización que es consenso en la comunidad académica regional, lo que a su vez incrementa el consenso aprobatorio de las investigaciones que desarrollan bajo esa modalidad. La aplicabilidad de esta forma de investigación radica en que, teóricamente, produce soluciones para resolver problemas reales.

Dentro de las formas proyectivas de investigación se encuentra el desarrollo de proyectos como fundamento de la educación universitaria. Uno de estos enfoques es la *Investigación con las comunidades* (8, *aa, unellez*):

Precisamente, por nuestra posición política, creemos que la universidad no debe estar a espaldas del pueblo como lo estuvo por muchos años, creemos que necesariamente la universidad debe caminar de la mano con las comunidades y que sean las comunidades los espacios idóneos para investigar y producir conocimiento (8, *aa, unellez*).

Investigación con las comunidades se expresa mediante *Proyectos comunitarios productivos e institucionales* (15, ja, unefa), que involucran tanto a la comunidad universitaria como a las comunidades *del* entorno en procesos de apropiación social del conocimiento. La investigación con las comunidades también se manifiesta en *Proyectos comunitarios asistencialistas* (4, fd, una):

...a la par que empezaron a realizar proyectos de investigación, proyectos de acción social, pero sin ninguna incidencia, si se quiere, en lo que es la calidad educativa interna, sino que atendía casos puntuales en comunidades, pero de corte asistencialista, más que de apropiación social del conocimiento como tal” (4, fd, una).

Los proyectos asistencialistas, según se desprende de la opinión de la informante clave, generalmente se desarrollan para generar un beneficio concreto a la comunidad, pero no implican procesos de apropiación social de los conocimientos para elevar las capacidades autogestionarias comunitarias.

Otro de los enfoques de investigación comunitaria es el *Trabajo comunitario-científico* (13, fd, una):

Hace poco se acaba de implementar una normativa de ascenso en el escalafón que permitirá también otras fases de apropiación porque da oportunidad en nuestro reglamento a que los profesores podamos ascender con libros, con trabajos en comunidades pero que tengan lo que decía el profesor una coherencia científica, que realmente no sean trabajos, por decirlo, simples y asistencialistas, sino que realmente tengan un impacto en esa comunidad y un profundo quehacer científico (13, fd, una).

A los fines de impulsar los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa es importante fomentar los enfoques proyectuales comunitarios de investigación científica, que implican procesos indagatorios en los contextos donde se aplicarán los conocimientos, tienen rigurosidad científica, trascienden los objetivos explicativos y predictivos de la ciencia, y tienen por objetivo establecer el cómo se solucionarán problemas concretos de la sociedad y la educación. Sería conveniente agregarles a las características antes señaladas de las

investigaciones proyectuales, otras fases que consisten en aplicar las soluciones generadas y evaluar la efectividad de las mismas.

La aplicabilidad se incrementa cuando los resultados científicos son el resultado de la *validación de conocimientos en la práctica y en contextos educativos reales*, es decir, de su puesta en práctica bajo la forma de intervenciones socioeducativas. Teóricamente, la aplicación de resultados científicos sube cuando las investigaciones integran el rigor científico con la relevancia social.

Según la Figura 3, las otras condiciones de la investigación educativa que facilitan la aplicabilidad de los resultados científicos obtenidos, son, por una parte, la coincidencia de éstos con los intereses de los actores académicos, con sus modos de concebir los procesos educativos, particularmente de los profesores, profesoras, estudiantes y autoridades académicas; y por la otra, la *selectividad de los resultados de investigación*, que consiste en el trabajo que hacen los organismos de mediación para escoger aquellos resultados de investigación que potencialmente resultan más aplicables para resolver problemas educativos.

En relación a la aplicabilidad de la investigación, Glasser (1978, citado por Hurtado, 2011) acota lo siguiente:

Nuestra meta de generar teoría también incluye el establecimiento de generalizaciones empíricas, ya que las generalizaciones no solamente ayudan a sentar los límites de aplicabilidad de una teoría fundamentada, sino más importante aún, que ayudan a ampliar la teoría para que sea más aplicable y que tenga mayor poder explicativo y predictivo (p.130).

Se infiere, entonces, que si las teorías son el producto de generalizaciones empíricas bien fundamentadas no solo incrementan su capacidad explicativa y predictiva, sino que también aumentan sus probabilidades de aplicabilidad. En este caso, se entiende que la aplicabilidad se refiere a que los incrementos en las

generalizaciones empíricas amplían las situaciones en las cuales se puede usar la teoría para orientar la toma de decisiones de los actores sociales ante las mismas.

La tercera cualidad de la investigación educativa, que actúa como factor facilitador de los procesos de apropiación social de los resultados científicos que ella genera, es el prestigio social. Cualidad que consiste en la confianza que los actores socioeducativos colocan en la investigación educativa como fuente de soluciones a problemas, necesidades y potencialidades del mundo educativo. Según se evidencia en la figura 3, tanto la calidad como la aplicabilidad inciden en el prestigio de la investigación educativa, en tanto aumentan la confianza y valoración utilitaria que se tiene de los resultados de investigación que se ofrecen a la comunidad académica. Asimismo, el prestigio se construye en la medida en que cada vez más los resultados de investigación contribuyan efectivamente a ofrecer respuestas a las inquietudes y demandas de los actores socioeducativos.

De la investigación desarrollada por Hancock (1997, c.p. Muñoz-Repiso, 2010) se puede inferir que el prestigio de la investigación educativa en el mundo de los educadores depende de los siguientes factores: cumplimiento de las expectativas que tengan sobre los beneficios que le genera la investigación educativa; utilidad de la investigación educativa para resolver los problemas de la cotidianidad de los profesores; la importancia atribuida a la opinión de los educadores en los discursos de la investigación educativa; y, finalmente, congruencia entre el modo como trabajan los educadores y los métodos de investigación

Según la figura 3, otra cualidad de la investigación educativa que la acerca a los procesos de apropiación social de los resultados que ésta genera, es la diversificación de formatos de producción del conocimiento. La misma se refiere al encuentro y la complementariedad entre los formatos convencionales (tesis doctorales, trabajos de grado y trabajos de ascenso) con otras formas no convencionales de producción investigativa tales como sistematización de experiencias, diplomados, servicio comunitario, pasantías, la vinculación social, la

investigación integradora y la investigación diagnóstica que se realiza para identificar necesidades y problemas de investigación. La investigación integradora, según Boyer (1997), se refiere al estudio o esfuerzo intelectual que realizan los profesores, como parte su actividad docente, orientada a fusionar diversos horizontes teóricos, que incluyen su disciplina científica, a los fines de cumplir objetivos curriculares.

Los formatos no convencionales son aquellos cuyo fin no es la producción de conocimiento pero que, concebidos como investigaciones, pueden lograr tal fin, es decir, generar conocimientos, dentro de los cuales se pueden mencionar *la sistematización de experiencias* (3, ccl, upel), *el servicio comunitario* (7, ja, unefa) y las *pasantías de los estudiantes* (7, ja, unefa). Estos formatos no convencionales pueden ser enfocados como trabajos de investigación; asimismo, constituyen fuentes generadoras de problemas de investigación y pueden servir como medios de difusión y socialización de los resultados de investigación educativa.

Estas formas no convencionales emergen para propósitos diferentes a la producción de conocimientos; no obstante, la práctica social de las mismas ha dejado en evidencia que es posible generar conocimiento educativo a través de las mismas. Dichas formas tienen sus detractores entre los académicos que ponen en duda su validez científica. Será necesario, entonces, asegurar el rigor científico de esas nuevas prácticas investigativas cuando las mismas se propongan la generación de conocimiento científico, o en su defecto aceptar las fortalezas del conocimiento práctico generado al tiempo que se reconocen las debilidades desde el punto de vista del rigor científico.

Asimismo, esas formas no convencionales de producción científica constituyen espacios educativos donde se pueden poner a prueba los resultados de investigación científica. Es decir, constituyen formas de validación en la práctica del conocimiento generado, que pueden ser parte de los mismos procesos de investigación educativa convencionalmente aceptados.

Acerca de la apuesta por la diversificación de los formatos de producción del conocimiento, la pedagogía crítica sugiere que los métodos de investigación deben ser capaces de capturar las múltiples perspectivas del mundo cultural educativo, de cómo éstas se despliegan desde los macroniveles, pasando por los niveles intermedios hasta su proyección en los microniveles del poder. También implican asumir una concepción y una práctica compleja, multidimensional y multimetodológica. Solo de esa manera serán capaces de propiciar cambios de naturaleza sociopolítica en el mundo educativo (Kincheloe, 2008).

Se deduce, entonces, que solo una investigación educativa que sea capaz de vincularse y reproducirse en los diversos espacios y niveles culturales de la actividad académica puede ser apropiada socialmente como fundamento de la educación universitaria. Asimismo, para lograr mayor impacto la investigación debe hacerse bajo una concepción compleja y multidimensional, operacionalizada en el uso plural y conjunto de los métodos de investigación.

Otra arista que coloca la investigación educativa alineada con los procesos de apropiación social de los resultados científicos que produce, según la figura 3, es la relación de la investigación con los procesos formativos. Se trata de formas de investigación en las cuales la metodología científica se integra amigablemente en el trabajo formativo de los profesores.

En efecto, existen desarrollos pedagógicos que utilizan la investigación como estrategia o técnica de enseñanza aprendizaje, es decir, como estrategia formativa. En la investigación autoreflexiva los estudiantes y profesores reflexionan sobre su praxis educativa. El aprendizaje por proyecto es uno de esos desarrollos pedagógicos que se han venido instrumentando en la educación universitaria venezolana mediante los denominados programas nacionales de formación, puestos en práctica por el gobierno venezolano desde la primera década del siglo XXI. Allí, los estudiantes, organizados en grupos, deben llevar a cabo proyectos (investigaciones) para dar respuestas a

problemas de la realidad social que les circunda, y mediante éstos contextualizan y ponen en práctica los conocimientos teóricos de las demás asignaturas que conforman los planes de estudio.

Con respecto a la *Formación, autorreflexión y vinculación social* (11, lj, ubv) un integrante de los grupos focales sostiene "...la razón de ser de la investigación dentro de la Universidad Bolivariana de Venezuela, que tiene una finalidad formativa, autoreflexiva y una finalidad de vinculación social" (11, lj, ubv). Significa que los y las docentes mediante la investigación educativa continúan su proceso de formación, reflexionan sobre su propia práctica y se vinculan socialmente a los demás docentes y la comunidad educativa. Se trata de una estrategia para integrar las funciones sustantivas de la universidad (investigación, docencia y extensión) partiendo de la investigación. Estrategias que tienen como contexto de fondo el hecho de que los docentes investigan su propia práctica educativa en comunión con otros colegas, lo cual, evidentemente, puede generar mayores niveles de apropiación social de los resultados de investigación educativa en el contexto de la práctica docente.

Investigación realizada en España acerca de los vínculos entre la investigación y la docencia recomienda que los programas de formación del profesorado evalúen críticamente el componente de formación para la investigación en los diferentes niveles a los fines de fortalecer su presencia y eficacia en el desarrollo curricular. Al mismo tiempo, se requiere trabajar con el interés de los profesores y profesoras acerca de la investigación como una estrategia válida para adquirir, crear y recrear conocimientos en el contexto de la docencia (Perines, 2016, p.224).

Los profesores proponen que, para superar la formación precaria en investigación que han recibido en el grado, se requieren cambios sustanciales en su preparación profesional cuando están en la carrera. Una revisión exhaustiva de los programas de formación del profesorado debería analizar críticamente cómo se trabaja la investigación en los distintos niveles, procurando que mejore su inclusión y

desarrollo. Los docentes también sugieren que el profesorado debe tener una actitud más receptiva y dispuesta hacia la investigación, aceptándola como una forma válida de adquirir y actualizar conocimientos (Perines, 2016, p.224).

Otra estrategia para vincular la investigación con los procesos formativos, según la figura 3, son las diversas modalidades de investigación acción que suponen el desarrollo de procesos investigativos al tiempo que van aplicando y reflexionando, de modo cíclico, los resultados científicos generados a lo largo de los mismos. En el caso de la investigación educativa, esa modalidad de investigación presupone una acción directa sobre los procesos de la educación a partir de las evidencias científicas que se van generando. En efecto, se viene produciendo la emergencia de la *Investigación acción como alternativa* (18, *fd, una*).

Oscar sabe de mi trabajo en el área de investigación acción participativa en las universidades y considero que son una vía importante que las universidades que se gestionan con el aprendizaje por proyectos y desarrollo de proyectos in situ, permiten de una u otra forma ir auditando e ir viendo que el trabajo lo realiza verdaderamente quien lo está haciendo. Es una manera más expedita de hacer las cosas” (18, *fd, una*).

La investigación acción participativa, tal como lo señala la informante clave, es especial para las universidades que fundamentan su currículo en el aprendizaje por proyectos. Asimismo, se trata de un método con mucha pertinencia para el desarrollo de formatos no convencionales para la producción de conocimientos tales como el servicio comunitario, las pasantías profesionales y la sistematización de experiencias.

Una modalidad de investigación acción que está despertando mucho interés es la investigación basada en el diseño (design-research). La misma se ha propuesto como objetivo el mejoramiento de la teoría y la práctica formativa, bajo una estrategia donde ambos elementos aparecen claramente articulados y donde la investigación y el desarrollo forman un ciclo continuo que comprende el diseño de la intervención, la intervención, el análisis y el rediseño (Gros, 2007).

La investigación basada en diseño se centra, precisamente, en el diseño de innovaciones y en el estudio continuo de todos los aspectos implicados en las mismas durante su puesta en marcha (artefactos, estructura de las actividades, plan de ejecución, entre otros), derivando en procesos, igualmente continuos, de diseños y rediseños que se fundamentan en los datos que arroja la ejecución de dichas innovaciones. La metodología de investigación basada en diseños

... no aspira sólo a generar y valorar cambios metodológicos o curriculares, sino que pretende generar y avanzar los constructos teóricos que trascienden en el diseño de un entorno de aprendizaje. Las intervenciones exigen especificaciones teóricas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la organización y reflejan un compromiso para comprender la relación entre teoría, plan de acción diseñado y práctica. Además, el trabajo de análisis previsto de cada intervención específica puede contribuir a elaborar teorías de la enseñanza y aprendizaje (Gros, 2007, p.11).

En definitiva, tanto el predominio de los proyectos factibles, las formas curriculares fundadas en el aprendizaje por proyectos y la emergencia alternativa de la investigación acción constituyen formas metodológicas que trascienden las preocupaciones explicativas y predictivas de la ciencia al tiempo que evidencian preocupación por la pertinencia, utilidad y apropiación social del conocimiento que se genera mediante los procesos investigativos.

En otro orden de ideas, salvo que el diseño sea documental histórico, la investigación educativa siempre implica el establecimiento de una relación persona a persona entre investigadores e investigados (figura 3). Dicha relación, por una parte, puede adoptar la forma de investigador-objeto de estudio, en la cual la población investigada es tratada como un objeto que juega un papel totalmente pasivo en la construcción del conocimiento.

Según se observa en la figura 3, una segunda forma es la relación investigador y coinvestigador; aquí los investigados son considerados como seres pensantes y reflexivos que asumen el rol de coinvestigadores y son sujetos activos en el proceso de construcción del conocimiento. Como parte de esta segunda forma de

relación, se encuentra la ética del retorno del conocimiento a los investigados; se trata de una obligación de conciencia que asumen los investigadores de informar suficientemente a los investigados sobre el tratamiento dado a la información brindada por ellos, así como asegurar su participación en el proceso de validación de los conocimientos generados. Esta práctica investigativa se conoce con el nombre de consentimiento informado

Un avance significativo en la relación dialógica entre investigadores, investigadores, investigados e investigadas es cuando la misma se desarrolla como investigación en equipo. Investigadores e investigadoras y potenciales usuarios y usuarias del conocimiento que se va a generar, acuerdan realizar juntos el trabajo de investigación, lo cual generalmente implica compartir también las responsabilidades en cuanto a difusión, divulgación, aplicación, uso, transferencia y apropiación social de los resultados de investigación que se obtenga.

Las relaciones dialógicas entre investigadores e investigadoras y investigados e investigadas se fortalece cuando se produce el *Reconocimiento humano de las fuentes de datos* (7, ea, upel):

Yo voy a comenzar diciendo que uno como investigador tiene que comenzar por reconocer cuál es la fuente que aporta los datos. No son nuestros, los datos nos los suministran unos informantes y mientras no hagamos ese reconocimiento y valoración hacia quienes no suministran los datos no vamos a lograr hacer esa transferencia de ese conocimiento, para que la gente que nos aporta los datos se apropie de ellos (7, ea, upel).

Reconocimiento humano que implica dar crédito y autoría intelectual a quienes suministran la información que es usada como fundamento de las investigaciones. Asimismo, supone considerar a los investigados e investigadas como coinvestigadores y coinvestigadoras, así como los sujetos del proceso educativo. Dicho reconocimiento constituye una condición importante para que se produzca la apropiación social de los resultados de investigación, dado que, generalmente,

quienes están llamados a beneficiarse de esa apropiación son los mismos que aportan la información que sirve de bases a los mencionados resultados.

El reconocimiento humano de las fuentes de información tiene como una de sus variantes asumir que *Los investigados son los que saben (9, ea, upel)*, posición que otorga a los investigadores e investigadoras el rol de sistematizadores de los saberes de los investigados e investigadas. De esta manera, imaginariamente se puede pensar en un continuo sobre el crédito de los conocimientos generados en el proceso investigativo entre los investigadores e investigadoras y quienes aportan la información que le sirve de base.

La otra propiedad del reconocimiento humano de las fuentes de información es el *Retorno del conocimiento a la comunidad (8, ea, upel)*, la cual se refiere a los resultados de investigación que el investigador devuelve a la comunidad: “entonces, de esa manera yo logré regresarles, retornarles, transferirles, compartir con ellos toda esa serie de datos que se convirtieron en información y a la final en conocimiento” (14,ea,upel). Se asume, entonces, que los y las informantes aportan datos que los investigadores e investigadoras transforman en información, conocimientos y saberes, entendidos éstos últimos como conocimientos validados en contextos.

Sobre el retorno del conocimiento a quienes lo suministraron, estudio realizado en el contexto español sugiere lo siguiente:

Los investigadores deben ser capaces de mejorar la forma en que devuelven los resultados de sus estudios a los centros desde donde recogieron los datos, al mismo tiempo que las universidades generan acciones de transferencia de conocimientos más sistematizadas y cercanas a la realidad de los centros (Perines, 2016, p.224).

Mejorar la forma de entrega de conocimiento significa escoger las estrategias más adecuadas para que se comunique y se transfiera efectivamente el conocimiento generado por la investigación educativa, preferiblemente que permitan la dialogicidad

y reflexividad entre investigadores, investigadoras y los actores socioacademicos, tales como talleres, asesorías, entre otras (Perines, 2016, p.236).

Ahora bien, es posible pensar en un continuo entre lo que entregan los informantes y lo que procesan los investigadores e investigadoras de modo que, en determinados casos, los y las informantes entregan los conocimientos y los investigadores e investigadoras se limiten a sistematizarlos. Se puede inferir también la existencia de investigaciones que solo retornan datos e información, más no conocimientos, a las comunidades.

A los datos, información y conocimientos, como características de los resultados de investigación, es conveniente agregarles los saberes, entendidos como conocimientos puestos y probados en contextos. Se deduce, entonces, que las posibilidades de la apropiación social de los resultados de investigación educativa serán mayores cuando se trata de saberes y se reduce progresivamente en la cadena de conocimientos, información y datos.

Ahora bien, si los investigadores e investigadoras no regresan datos, información, conocimientos o saberes sistematizados y mejorados a los contextos educacionales donde recolectaron los datos empíricos, es normal que se generen críticas o desconfianza de los actores socioeducativos que los aportaron. Los investigadores e investigadoras, por tanto, tienen el deber de un comportamiento más responsable sobre el particular. Más aun, se sugiere que la devolución de datos, información o conocimientos sean consagrada en las normativas de investigación de la universidad (Perinés, 2016, p.235). Si no se actúa profesionalmente es posible que se genere un clima hostil o al menos de indiferencia con respecto a los próximos investigadores. Significa que es necesario generar un clima de confianza y respeto hacia la investigación y los investigadores e investigadoras educativos en los contextos sociales donde se desarrollan los esfuerzos indagatorios.

En general, las relaciones dialógicas entre investigadores e investigadoras, e investigados e investigadas, tienden a facilitar los procesos de apropiación social de resultados de investigación. En efecto, los investigados e investigadas tienen un interés especial en que los resultados científico-educativos que se generan sean de calidad, aplicables y relevantes, en tanto ellos, precisamente, son sus potenciales usuarios de manera directa.

Teóricamente, las relaciones entre los y las investigadores (as) e investigados (as) se puede comprender desde la perspectiva de los paradigmas de la investigación educativa: mientras que el paradigma positivista aboga por una relación en la cual el investigador e investigadora asume el rol de sujeto cognoscente en tanto que los investigados son convertidos en los objetos que serán observados. El paradigma interpretativo trasciende la relación sujeto-objeto cuando reconoce y estudia la subjetividad, la condición de seres pensantes, de los investigados. Por su parte, el paradigma sociocrítico coloca a los investigados como sujetos participantes del proceso investigativo, como constructores de conocimientos.

De igual manera, Boyer (1997) identifica un modo de ejercer la profesión académica en la cual los profesores y profesoras de la universidad actúan como sujetos y objetos de los procesos educativos en los que participan y, al mismo tiempo, investigan. Se trata de *The Scholarship of Teaching* (Profesionalidad de enseñanza). En efecto, se enfocan en estudios sistemáticos, críticos, permanentes y científicos de los procesos de enseñanza aprendizaje donde participan (en las aulas o espacios de aprendizaje), con el objetivo de mejorarlos continuamente; estudios que se traducen en resultados de investigación que son difundidos en el resto de la comunidad académica para el intercambio, la reflexión crítica y el aprendizaje colectivo. Adicionalmente, esos resultados pueden ser publicados en revistas científicas pues están soportados en una investigación rigurosa.

Sintetizando el subsistema investigación educativa influenciadora, se puede empezar afirmando que ésta logra incidir en los procesos de apropiación social de resultados científico educativos, y consecuentemente en la educación universitaria, en la medida en que se cumplan las siguientes condiciones: que la investigación educativa desarrolle la calidad y aplicabilidad que le permita construir prestigio como herramienta para la solución de problemas educativos; que se diversifiquen los formatos de producción del conocimiento mediante la incorporación de actividades docentes y de vinculación social como espacios para el desarrollo y validación práctica de la investigación educativa; desarrollo de estrategias de enseñanza aprendizaje y métodos de investigación que promuevan la vinculación de la investigación educativa con los procesos formativos; integración de los contextos e intereses personales, laborales, universitarios y educacionales del investigador en los procesos investigativos; relación dialógica entre investigadores, investigadoras, investigados e investigadas, mediante el reconocimiento y participación de los dos últimos, quienes también intervienen como sujetos del proceso investigativo.

4.4. Subsistema horizontalización de las relaciones de poder en la investigación educativa

El subsistema horizontalización de las relaciones de poder es el otro componente del modelo teórico interpretativo de la apropiación social de resultados de investigación educativa. El mismo plantea un continuum que se mueve desde un extremo vertical y jerárquico hasta un extremo horizontal e igualitario en las relaciones de poder que sostienen los actores socioeducativos que hacen vida en la educación universitaria. Se asume el principio de que a mayor horizontalidad mayor es la posibilidad de apropiación social de resultados de investigación educativa. El subsistema en cuestión se muestra en la figura 4.

El modo clásico por excelencia para abordar el estudio del poder es su expresión jurídica, puesto que las relaciones de poder se objetivan o cristalizan en los cuerpos de las leyes. En efecto, el poder tiene como uno de sus procesos constitutivos y legitimadores la imposición de normativas jurídicas. Debe recordarse que, según Foucault (1979), “en las sociedades occidentales, el derecho ha servido siempre de máscara al poder” (p. 169), es decir, el modo por excelencia para representar el poder de un modo concreto y real.

En la revisión de la literatura sobre el poder que se expuso en los fundamentos teóricos, éste se manifiesta históricamente como sinónimo del cumplimiento del ordenamiento jurídico, como la capacidad para regular y limitar el comportamiento de los actores involucrados en los contextos sociales de la educación universitaria.

De allí que una de las primeras categorías representativas de las relaciones de poder sea, justamente, el poder de las normas. Significa que quienes integran la comunidad académica universitaria le asignan una importancia considerable a los instrumentos normativos en la orientación de la actividad investigativa, a su acatamiento y al logro del sentido teleológico que les inspira.

La universidad, en este sentido, es asumida como un proyecto político por quienes ejercen la titularidad de sus órganos de gobierno, el cual se plasma en un cuerpo normativo bajo la denominación de documento rector. Este contiene, en lo esencial, el pensamiento político estratégico y táctico que la orienta para un periodo determinado. Documento que define, además, los compromisos de la universidad de cara a la sociedad y las políticas públicas, así como los objetivos estratégicos, principios y lineamientos que orientan y rigen su funcionamiento académico y administrativo.

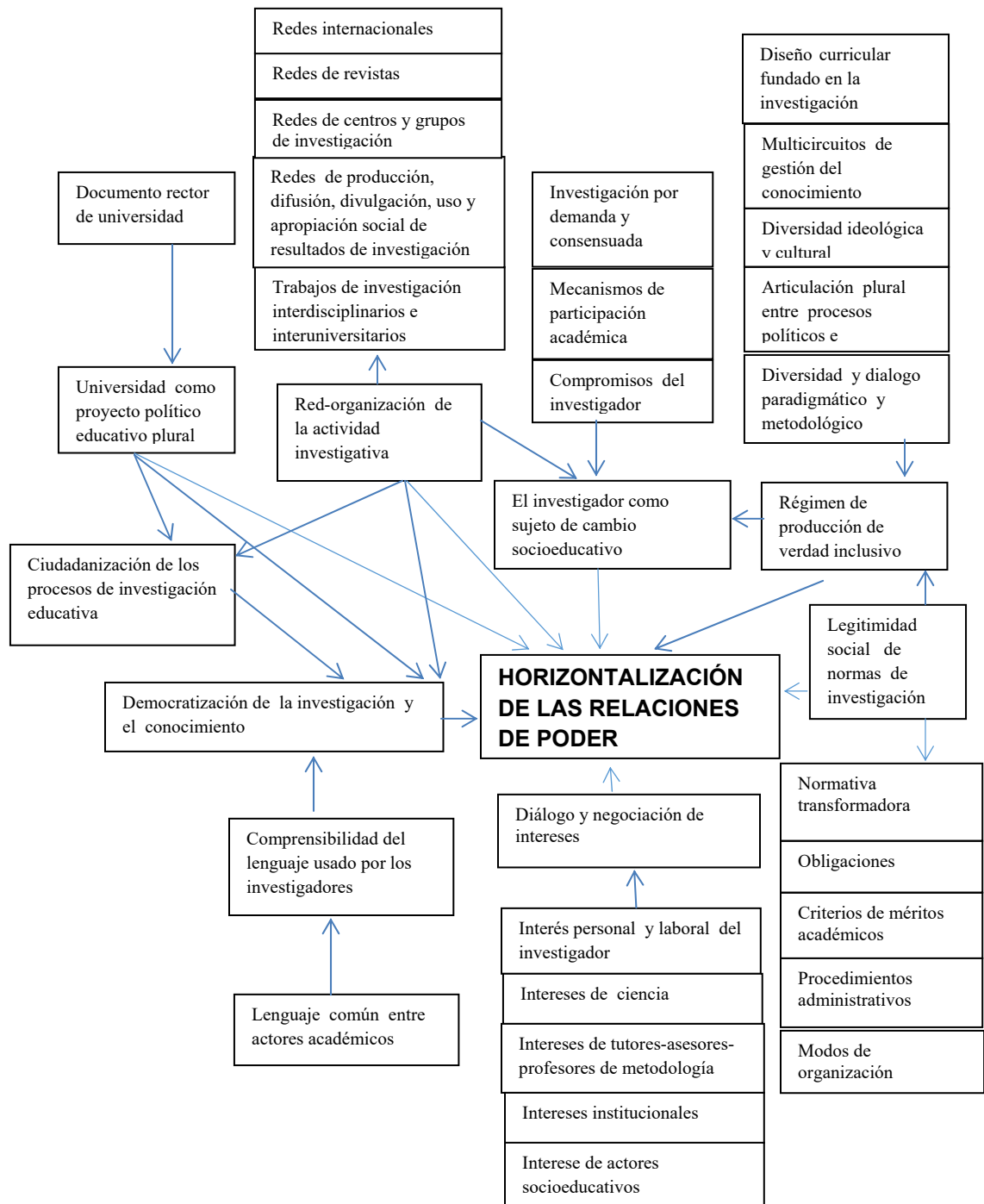


Figura 4. Subsistema horizontalización de las relaciones de poder en la investigación educativa

Sobre el *Documento rector de universidad (1, va, ubv)* un participante clave de los grupos focales señala: “El documento rector de nuestra universidad, en la base de su fundación en el año 2003, genera unos elementos fundamentales de lo que es el proceso investigativo y aspectos centrales del desarrollo docente y formación para el desarrollo docente” (1, va, ubv). Significa, entonces, que en el documento rector se expone la concepción estratégica de la investigación en el contexto universitario, así como las definiciones sustantivas en materia de formación y desarrollo de la docencia. Documento o plan rector que, en fondo, es expresión de la *Universidad como proyecto político educativo (12, lj, ubv)*, que no es ajena a las relaciones de poder tanto a lo interno de la universidad como en sus vínculos con el entorno social. El extremo de este asunto ocurre cuando los planes y normas se convierten en letra muerta desde el punto de vista de su influencia en el comportamiento de los actores socioacadémicos.

El otro instrumento mediante el cual se regula, orienta y limita el comportamiento de los actores socioeducativos de la universidad es el *Cumplimiento del diseño curricular (20, ccl, upel)*: “...entonces es un reto que tiene nuestra universidad, para darle cumplimiento a esa palabra extraordinaria que tiene nuestro diseño curricular y no dejaremos que sea retórica y palabras” (20, ccl, upel). En este contexto, las influencias del currículo pueden moverse desde una visión dogmática y autoritaria del mismo hasta una visión flexible que amplía las oportunidades de actuación y decisión de los actores socioeducativos. Asimismo, el denominado currículo oculto aparece como una forma de resistencia de los educadores frente a las políticas curriculares oficiales, es decir, frente al poder oficial.

De modo general, entonces, el poder en la universidad se puede entender como las capacidades, recursos y posibilidades que tienen los órganos titulares del gobierno universitarios para llevar a cabo o cumplir con el plan rector y el diseño curricular como instrumentos jurídicos que definen los propósitos, principios y organización de la vida académica de la universidad. Este poder se incrementa si el

proyecto político educativo de la universidad es diseñado y desarrollado de manera plural y participativa por los actores sociales internos y externos involucrados en la dinámica universitaria.

Otro modo de entender el poder en la universidad, desde la perspectiva jurídica, según la figura 4, es analizando la legitimidad de las normativas legales en materia de investigación educativa y gestión del conocimiento, entendida como el nivel de consenso y cumplimiento de las mismas. Legitimidad que se encuentra estrechamente relacionada con el régimen de producción de verdad, dado que las normativas hacen posible la materialización del mismo mediante el establecimiento de obligaciones de los actores educativos, criterios de méritos académicos, procedimientos administrativos, estructura de los trabajos científicos y modos de organización referidos a los procesos de producción, difusión, transferencia y apropiación social de resultados de investigación educativa en la universidad.

Para evaluar la legitimidad de la normativa legal en materia investigación educativa se plantea el siguiente filtro de preguntas: ¿En qué medida el cuerpo normativo de la universidad en materia de investigación favorece u obstaculiza los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa? ¿Los organismos del gobierno universitarios tienen la disposición y capacidades para hacer cumplir esa normativa?

La construcción de la legitimidad de las normas se vincula a las *Políticas de investigación mediante reglamentos (26, ccl, upel)*

Otro elemento relacionado con la generación de la investigación tiene que ver con el hecho de que dentro de nuestra universidad si hay políticas institucionales a través de nuestros reglamentos, tenemos reglamento de investigación, tenemos inclusive reglamento para la promoción y difusión del conocimiento, tenemos coordinaciones y dependencias específicas para eso (26, ccl, upel).

De esta manera, las normativas de investigación se manifiestan como estructuras que definen y orientan el cumplimiento de las políticas de investigación a través de la regulación del comportamiento de los actores socioeducativos involucrados. Regulación que se operacionaliza en ámbitos como la creación intelectual en general, los trabajos de grado y los modos como el personal académico realiza sus investigaciones.

De igual manera, según la figura 4, los dispositivos jurídicos en materia de investigación alcanzan mayor legitimidad cuando pueden empujar o acompañar procesos de transformación de la universidad enfocados en la apropiación social de resultados de investigación. En efecto, se reconoce la potencialidad de una *Normativa de investigación transformadora* (5, *fd, una*):

Luego, en el año 2009, en nuestra universidad se crearon dos normativas que si se quiere transforman la universidad en un antes y un después, que fueron las normativas de grupos y líneas de investigación. Cuando se crean estas dos normativas los profesores hemos tenido una apropiación social muy distinta, más amplia, con un impacto social de diversificación de la productividad científica (5, *fd, una*).

Condición transformadora que se manifiesta como *Normativa de impacto y apropiación de la investigación* (6, *fd, una*). “Cuando se crean estas dos normativas los profesores hemos tenido una apropiación social muy distinta, más amplia, con un impacto social de diversificación de la productividad científica” (6, *fd, una*). O, de manera general, se reconoce el *Impacto social de la normativa de investigación* (7, *fd, una*): “El impacto no es sólo a nivel personal y para ascender sino para contribuir a la solución de problemas reales de nuestra praxis educativa y de las comunidades que atiende la universidad” (7, *fd, una*).

Se refleja así una concepción de las normas o leyes como factores que impulsan o frenan los procesos de transformación universitaria. Quizás por esta razón, generalmente, quienes promueven reformas usualmente toman como bandera

la modificación de tal o cual ley o reglamento. Transformaciones que teóricamente implican cambios en las relaciones de poder de los actores sociales del mundo académico y de su entorno. Así, por ejemplo, las normativas que auspician la investigación colectiva y la constitución de redes de investigadores y usuarios, así como las normas que promueven la validación práctica de los conocimientos, además de incidir en las relaciones de poder, resultan alentadoras para una educación universitaria que se fundamente cada vez más en evidencias científico educativas.

Cuando se analiza el poder desde la perspectiva jurídica, según la figura 4, resulta fundamental estudiar las disposiciones que establecen la obligación de los profesores y profesoras de hacer actividad investigativa. De hecho, los mismísimos contratos laborales de los y las docentes universitarios taxativamente indican que se trata de un personal de investigación, docencia y extensión. Las preguntas que surgen, sobre el particular, son las siguientes: ¿Tiene o demuestra la universidad la capacidad para hacer cumplir la obligación del profesorado de realizar actividades de investigación, docencia e investigación? ¿La universidad garantiza las condiciones necesarias para que los profesores cumplan con esas obligaciones?

Finalmente, en materia jurídica y relaciones de poder, según la figura 4, se propone la creación y acatamiento de la normatividad de la apropiación social, que de modo general busca consolidar un contexto legal en la universidad que obligue e impulse la aplicación, uso, transferencia y apropiación social de resultados científico-educativos en los modos de concebir y hacer educación universitaria. Normas que especifiquen obligaciones, estímulos y procedimientos para esos fines.

La figura 4 muestra que otro modo de estudiar el poder es enfocarse en los intereses que se mueven en la investigación educativa, a saber, los siguientes: interés personal y laboral del investigador, intereses de la ciencia, intereses del territorio, intereses de las instituciones, intereses de tutores-asesores-profesores de metodología e intereses de la universidad. Surge, entonces, la siguiente pregunta: ¿Cómo influye la

dinámica de esos intereses en los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa?

Según se reporta el caso de estudio de la presente tesis doctoral (universidades del estado Barinas) los intereses personales y laborales tienen una influencia muy importante en la motivación de las investigaciones que se desarrollan en las universidades. Trabajos de investigación que se desarrollan fundamentalmente para responder al interés de obtener títulos universitarios y para optar a los ascensos en el escalafón docente universitario. En el contexto universitario del estado Barinas, se produce *Investigación educativa por interés personal y laboral* (15, mam, unellez): “...la investigación va más orientada hacia una iniciativa personal de cada uno de los profesores, y no hacia una verdadera demanda del entorno; otros la hacen más por interés de ascenso” (15, mam, unellez).

El interés laboral de la investigación educativa, se dimensiona, por una parte, en la *Investigación por concurso docente* (12, na, upt), para el caso de las universidades que exigen la realización de un trabajo de investigación como requisito para optar a la condición de profesor ordinario, tal es el caso de las Universidades Politécnicas Territoriales de Venezuela. También se dimensiona en la *Investigación para ascender* (2, na, upt) (7, ba, upt) en el escalafón de los docentes universitarios.

Entre las dimensiones que expresan el interés individual de la investigación educativa universitaria, se encuentra la *Investigación formal* (2, fd, una), la cual hace referencia a las investigaciones que son requisito para obtener títulos de postgrado y ascender en el escalafón docente universitario, las cuales, por norma, se deben hacer individualmente. Lo opuesto, son las investigaciones que no tienen una exigencia formal y se pueden hacer en grupo o colectivo.

El predominio de los *Proyectos de investigación individual* (4, bg, unellez), es otra de las dimensiones del carácter individual de la investigación educativa universitaria: “Hay algunos intentos en posicionar los proyectos de investigación que,

a mi juicio, la mayoría son individuales” (4, *bg, unellez*). Carácter individual que también se manifiesta en el *Interés personal-profesional en temas de investigación* (8, *na, upt*) (9, *mp, upel*): “...la investigación docente se puede considerar descontextualizada porque realmente nosotros investigamos más sobre lo que nos interesa que sobre lo que le interesa a la universidad, casi todos apegados a programas de estudios buscando el ascenso o una nueva titulación” (8, *na, upt*). De igual manera, la naturaleza individualista se confirma en la siguiente opinión: “...la actividad académica e investigativa...se circunscribe esencialmente a las necesidades personales y profesionales que tengamos cada uno de nosotros, el perfil de formación y el perfil de ampliación” (9, *mp, upel*).

Cuando se privilegian de manera hegemónica el interés personal y laboral, el resto de los intereses se subordinan y pierden importancia en el movimiento de la investigación educativa. Es posible, también, y es lo ideal, que los intereses laborales y personales coincidan o sean dialogados y negociados con respecto a los intereses generales de la educación universitaria, del territorio y de la ciencia, lo cual aproxima la investigación educativa a los procesos de apropiación social de resultados de investigación.

La constatación del privilegio de los intereses del investigador e investigadora en la determinación de los asuntos que se investigan, se corresponde con los resultados de investigación desarrollada en el contexto español:

También hemos identificado una crítica de los docentes a las temáticas de los estudios, a las que consideran reiterativas y alejadas de su contexto. Los tópicos utilizados en las investigaciones son poco trascendentales para el trabajo de un profesor al ser seleccionados en coherencia a los intereses de los propios investigadores y no en relación a sus inquietudes como docentes (Perines, 2016, p.222).

El interés personal, laboral y profesional de los investigadores e investigadoras de las universidades españolas, se manifiesta en los siguientes términos:

Los profesores son críticos con las prioridades académicas de los investigadores, las que según ellos son mejorar sus condiciones laborales con la publicación de artículos y publicar para que otros investigadores los lean. De esta forma avalan su prestigio, pero descuidan el impacto de sus investigaciones en la educación (Perines, 2016, p.222).

Ahora bien, resulta conveniente acotar que la citada investigación se desarrolló teniendo como informantes a profesores de educación primaria y secundaria de España. No obstante, lo que se quiere destacar aquí es el privilegio de los intereses de los investigadores con respecto a los intereses de los investigados, que terminan incidiendo en la pérdida de relevancia social de la investigación educativa en la perspectiva de quienes desarrollan la praxis educativa.

En consecuencia, si se quiere incrementar la relevancia social de la investigación educativa es necesario profundizar en el estudio de las demandas de conocimiento de profesores, estudiantes y autoridades académicas, de modo que se puedan “conocer sus preferencias, jerarquizarlas y compararlas de acuerdo a las características particulares de los docentes podría ser de utilidad para los investigadores” (Perines, 2016, p.246).

En la ciencia también se mueven intereses con importantes incidencias en los procesos de apropiación social de resultados de investigación. Las universidades más importantes del mundo, mediante el monopolio y jerarquización de los circuitos de difusión y publicación científica, de la relevancia que éstos revisten, tienden a imponer sus agendas, líneas y problemas científicos a las universidades y los académicos de los países periféricos. De esta manera, todas esas imposiciones terminan reduciendo la pertinencia de las investigaciones con respecto a su entorno político y territorial inmediato (Beigel, 2018).

Otra manera de entender como los intereses de la ciencia inciden en la apropiación social de resultados de investigación es asumir que las búsquedas por llenar los vacíos en el conocimiento universal generalmente no coinciden con las demandas de conocimiento o los procesos de transformación de la sociedad, de modo que el científico y la científica educativos se encuentra en la disyuntiva de hacer investigación para hacer ciencia universal, en función de los intereses que allí se mueven, o para responder a las necesidades de conocimiento que demanda la sociedad, el territorio o la educación universitaria contextualizada.

La figura 4 también muestra que los intereses de tutores de trabajos de investigación, así como el de los asesores y profesores de metodología, también entran en la dinámica de los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa. Dichos intereses atentan contra la investigación pertinente cuando apuestan por el facilismo metodológico que renuncia al conocimiento profundo de la realidad educativa, cuando promueven el ajuste de los objetos de estudio a las formas metodológicas en lugar de lo contrario, cuando procuran reducir la complejidad de los objetos de estudio, cuando obligan a los investigadores a que ajusten sus propuestas a sus esquemas de pensamiento sin un razonamiento que fundamente sus recomendaciones, cuando rechazan investigaciones relevantes debido a su desconocimientos de los objetos de estudio, entre otras situaciones.

En consecuencia, producir una investigación aplicable, relevante y de calidad amerita que los intereses, tanto de los investigadores e investigadoras como de los tutores-asesores y tutoras-asesoras se encuentren alineados en ese objetivo. Alineamiento que aumenta su probabilidad mediante un relacionamiento dialógico entre esos actores del proceso académico, en el cual los tutores-asesores y tutoras-asesoras realicen un esfuerzo de alteridad para comprender los puntos de vista de los investigadores e investigadoras, al tiempo que éstos últimos asumen una actitud similar que les permite el aprovechamiento de diversos puntos de vista que puedan ofrecer los tutores- asesores y tutoras-asesoras.

Las instituciones universitarias tienen intereses en materia de investigación, que definen a través de políticas, reglamentos y líneas de investigación. Estos intereses pueden o no coincidir con los intereses de los investigadores, investigadoras y demás integrantes de la comunidad académica que se mueven en el mundo académico. A tal efecto, se sugiere que la construcción de políticas, planes y líneas estratégicas en materia de investigación impliquen la participación activa de los y las actores académicos involucrados.

Otra mirada de las relaciones de poder en la investigación educativa, según la figura 4, coloca al investigador e investigadora como sujeto de cambio socioeducativo en la educación universitaria a partir de su praxis y de los resultados científico educativos que obtenga. Sobre los *Investigadores y docentes como sujetos de cambio social* (59, ccl, upel) una participante clave de los grupos focales expresa lo siguiente: “Los investigadores, los docentes, dentro las universidades, están empujando un cambio porque es una necesidad profesional y vital de ellos, ahora como se hace eso entonces si la universidad no responde” (59, ccl, upel). Una de las propiedades de ese cambio es las *Investigación por demandas de la sociedad* (8, fd, una):

Ya empieza un intercambio de las instituciones, de las empresas, a solicitarle a la universidad solución de problemas. Por ejemplo, los profesores de ingeniería industrial para atender asuntos que tienen que ver con problemas de ingeniería industrial en empresas, cosa que anteriormente no se hacía porque nuestro trabajo es muy individualizado, diseminado por toda Venezuela, donde cada uno hacia su trabajo sin que el otro lo visualizara” (8, fd, una).

La investigación por demanda supone, entonces, hacer investigación en función de necesidades concretas de los actores sociales del entorno y se dimensiona en una *Mayor exigencia a los investigadores* (14, mam, unellez), es decir, en una: “...mayor exigencia institucional a los investigadores para atender los requerimientos del entorno” (14, mam, unellez).

En relación a *El investigador como sujeto de impacto social* (13, bg, unellez): “El impacto de los trabajos de los profesores de la UNELLEZ está circunscrito a la promoción que el profesor gestiona y a la divulgación, en todo caso más a la divulgación que el profesor haga en las instancias en las que trabajó” (13, bg, unellez). Este rol de sujeto transformador se expresa en el *Programa apadrinamiento de las escuelas como estrategia de apropiación social* (48, ccl, upel): “Bien haciendo todo este proceso a través del programa que se llama apadrinamiento de las escuelas, pares docentes apadrinan una escuela y realizan actividades que contribuyan a la formación de esos docentes” (48, ccl, upel).

La *Integración socioeducativa de los docentes* (7, va, ubv), es otra manifestación de cómo los docentes participan como actores sociales para la transformación educativa: “...también existen las posibilidades de los y las docentes de lograr una integración socioeducativa en los espacios donde él hace vida o donde él tiene propuesta la intención de una investigación” (7, va, ubv).

El rol del investigador como sujeto de cambio parece vincularse a dos condiciones, a saber, las siguientes: compromiso social del investigador y los mecanismos de participación académica de la universidad. El *Compromiso social del investigador* (68, ccl, upel) (27, aa, unellez) es una manifestación del rol de sujeto de cambio social que éste puede jugar en la universidad. Compromiso que se dimensiona en un mayor *Compromiso de los investigadores con el país* (19, mp, upel): “...mantener la valentía de seguir produciendo conocimiento y colaborar con que la investigación no muera, creer que lo que yo hago le va a servir al desarrollo social del país” (19, mp, upel). También se manifiesta en la disposición a practicar la *Investigación colectiva* (28, aa, unellez): “debe ser un ejercicio no individual sino colectivo, que, a través de talleres, de encuentros, nosotros cambiemos la imagen de lo que es el actual investigador” (28, aa, unellez).

El compromiso social del investigador y la investigadora hace referencia a la voluntad que éste o ésta tiene para participar como un actor político que intenta incidir en procesos de cambio socioeducativo a partir de su praxis investigativa y apelando a los resultados de investigación. El otro extremo es un investigador que no asume ninguna responsabilidad social directa y se limita a producir y difundir conocimiento por medios tradicionales. Una de las manifestaciones del compromiso social de los investigadores es el desarrollo de investigaciones conectadas a procesos de transformación educacional.

Los mecanismos de participación académica hacen referencia a los espacios y mecanismos establecidos por la universidad para que los actores socioeducativos tomen parte en las decisiones referidas al ámbito académico. Dicha participación se hace más relevante y de mayor calidad cuando el investigador e investigadora se involucran en asuntos universitarios referidos a su campo de investigación, dado que la misma adquiere la cualidad de informada. En este sentido, en la medida en que existan y se respeten los espacios y mecanismos de participación mayores serán las posibilidades de que los investigadores e investigadoras asuman el papel de sujetos de cambio educacional. Efecto similar ocurre cuando la actividad investigativa y la gestión del conocimiento educativo se desarrollan bajo la forma de redes académicas.

En definitiva, el rol político del investigador e investigadora aumenta las posibilidades de apropiación social de resultados de investigación educativa en los modos de concebir y hacer investigación. Rol que acerca la praxis investigativa a los procesos de cambio socioeducativo de la mano de unos de sus principales protagonistas: el investigador y la investigadora.

La democratización de la investigación y el conocimiento es la otra perspectiva que se incluye en el subsistema horizontalización de las relaciones de poder en la investigación educativa. Democratización que se expresa bajo la forma de ciudadanización de los procesos de investigación educativa y se relaciona

directamente con la comprensibilidad del lenguaje usado por los investigadores. Hablar de democratización del conocimiento es asumir que éste es un fundamento del poder. Se trata aquí de visualizar la capacidad de la investigación educativa para influir en los actores socioeducativos que hacen vida en el mundo académico.

La comprensibilidad del lenguaje de los investigadores tiene como una de sus variantes el *Lenguaje elitesco de los investigadores (16, na, upt)*:

De verdad me encanta investigar, a veces siento que me ponen camisetas de fuerza y que utilizan un lenguaje tan de élites, tan pretencioso para los investigadores o metodólogos que hasta me da risa y “quien es este señor para afirmar que porque yo no escribo esto o no utilizo el léxico que según él es el apropiado, no soy investigadora”. Si lo sé escribir, pero de otra manera y lo difundo y lo verifico y lo válido, pero con otros términos (*16, na, upt*).

El lenguaje, por tanto, se convierte en un elemento diferenciador o discriminador entre los profesores-profesoras e investigadores-investigadoras que hacen vida en la universidad, que se convierte en un criterio de pertenencia a los grupos que allí operan. Es decir, las relaciones de poder vienen marcadas por el uso de determinados lenguajes que identifican a quienes se disputan el poder en el mundo académico. A través del lenguaje se crean identidades y divisiones grupales en el mundo de vida académico. Es también una forma de marcar distancia y discriminar a los demás. Sobre el particular, Álvarez-Uría y Varela (1999), al comentar la obra de Foucault, señalan: “El poder se incardina en los cuerpos, en las prácticas, en los gestos de los seres humanos, pero también en los pensamientos, en las representaciones y en las racionalizaciones y hasta en el propio reconocimiento de nosotros mismos” (p.15).

El lenguaje, por tanto, se convierte en el fundamento de los *Grupos de investigación élites (38, na, upt)*: “También tenemos que hablar en cómo se concibe la investigación, los muchachos dicen que los grupos de investigación son de grupos

elites, que usan un lenguaje muy pretencioso” (38, *na, upt*). Elites que también son considerados despectivamente como Grupos *de investigación de locos* (17, *na, upt*).

Entonces, en eso pues, entro en discusión con muchos de mis compañeros, lo hablamos y ellos empiezan a ver a un grupo de personas como unas élites y ellos, que están allá ejerciendo su docencia e investigando a su estilo, catalogan a esos grupos como de locos” (17, *na, upt*).

Tanto la etiqueta de “locos” como el “lenguaje de élites” son criterios que sirven de base a la conformación de grupos de profesores y profesoras, que establecen disputas en torno a la problemática de la investigación. Criterios que, se deduce, pueden ser un aliciente o elemento inhibitor de los profesores e investigadores para integrarse en colectivos de investigación.

En otro componente de la democratización de la investigación y el conocimiento, que procura la superación de las relaciones de poder, es la *ciudadanización de la investigación* (66, *ccl, upel*):

Un poco ¿Cómo se hace eso o como debería hacerse eso dentro la universidad? Es uno los proyectos que tenemos en este momento, entonces, cómo hacer ese proceso de cultura científica, cómo generar una cultura científica, que no sea la élite la que responda a nuestra sociedad, que respondan nuestras comunidades educativas (66, *ccl, upel*).

En este sentido, la ciudadanización de los procesos de investigación educativa se entiende como un proceso de masificación de las competencias para investigar y apreciar los resultados de investigación en el seno de la comunidad intra y extra universitaria.

La relación entre mayorías de ciudadanos y minorías de expertos y especialistas constituye un obstáculo a vencer por las políticas de conocimiento, por la política y por las políticas en general (Arocena, 2014). En este sentido, según Morín (2002) “Existe un déficit democrático creciente a causa de la apropiación de una cantidad cada vez mayor de problemas vitales por parte de los expertos, especialistas, técnicos” (p.18). De esta manera, “el ciudadano pierde el derecho al

conocimiento. Tiene derecho a adquirir un saber especializado si hace estudios ad hoc, pero está desposeído, en tanto ciudadano, de todo punto de vista totalizador y pertinente” (p.18). En definitiva, “cuanto más técnica es la política, mayor es la regresión del conocimiento democrático que se produce” (p.18).

Una variante de la ciudadanización de la investigación es la *Superación de las relaciones de poder fundadas en el conocimiento* (22, aa, unellez): “donde el dialogo prevalezca y no la imposición del saber del conocimiento de unos hacia otros, borrar de una vez por todas que el que tiene el saber tiene el poder” (22, aa, unellez).

En este orden de ideas, la ciudadanización se construye mediante la *Fusión de horizontes a partir de intereses comunes* (63, ccl, upel):

Entonces, ese empoderamiento ¿Qué requiere? Requiere ceder espacios, requiere fusionar horizontes, requiere descubrir los intereses comunes que se tienen, porque el ser humano, nos guste o no, trabaja en base a intereses comunes, debemos buscar intereses comunes y emergentes para que la apropiación social sea efectiva y para que la gente realmente pueda empoderarse de esa situación” (63, ccl,upel)

Fusión de horizontes que se produce a través de *Relaciones directas entre investigadores, personas y comunidades* (53, ccl, upel): “Antes la mediación se realizaba a través de elementos más de tipo institución-comunidad, ahora no se hace así, ahora la mediación es más relacional de personas, investigadores, grupos de investigadores con instituciones, con comunidades” (53, ccl, upel).

En efecto, para fortalecer la actividad investigativa universitaria, su pertinencia e impacto, se sugiere concebir esa función sustantiva de la universidad como posibilidad de construir un mundo mejor mediante el involucramiento y empoderamiento de las personas que participan (Nonaka y Takeuchi, 1999).

Otra perspectiva para estudiar las relaciones de poder en la investigación educativa se refiere a las organizaciones de esta actividad en las universidades y en las relaciones de éstas con el entorno. En este sentido, un modo alternativo a las

organizaciones verticales y burocráticas en las universidades son las redes académicas, en las que se producen relacionamientos sociales alternativos a las relaciones de poder. A los fines de su comprensión se han clasificado las redes académicas en tres categorías: intrauniversitarias, interuniversitarias y universidad-entorno. El despliegue de las redes académicas intrauniversitarias, que se refieren a los tejidos sociales horizontales, de relaciones de actores sociales sin mediación de jerarquías, que se producen a lo interno de las instituciones universitarias para la producción, difusión, divulgación y apropiación social de conocimiento. Una propiedad de esas redes interuniversitarias son las Redes *intraprogramas* (14, aa, unellez): “Los procesos que se están adelantando en este momento es creando líneas de investigación, es formando grupos de investigación, tratando de unirnos, los grupos para crear redes intraprogramas” (14, aa, unellez).

Otra propiedad de las redes intrauniversitarias son las *Redes de grupos y líneas de investigación* (15, fd, una):

Nosotros tenemos un proyecto actual: yo participo en un grupo de investigación que es el único que tiene la UNA acá en Barinas y el segundo reconocido por la UNA; trabajamos para implementar una red de investigación de grupos y líneas de investigación de la UNA (15, fd, una).

Otra manifestación de las redes académicas son los modos de relacionamiento horizontal no burocratizado entre actores sociales de naturaleza académica de las diversas universidades nacionales e internacionales, es decir, las *Redes académicas interuniversidades* (60, ccl, upel).

...se buscan alianzas estratégicas entre nosotros, por ejemplo, tenemos núcleos de investigación donde nos estamos uniendo la UNA UNELLEZ, UPEL. Tenemos grupo de investigación, que no tiene nombre, pero tiene actividades y programas que estamos promoviendo de investigación. Es organización en red, se está generando emergentemente dentro de nuestras instituciones y no están siendo estudiadas” (60, ccl, upel).

Redes interuniversitarias que se van construyendo progresivamente a través de actividades conjuntas entre las universidades o, de un modo más organizado, mediante programas de investigación. Se trata, por tanto, de una ruptura con los modos tradicionales de organización, en los cuales primero se crea la organización y luego se inician las actividades y programas. En el caso de las redes es, al contrario.

Una de las propiedades de las redes interuniversitarias, es que éstas se conciben como *Espacios comunes con otras universidades (15, gt, usm)*: “la disposición de abrir espacios de participación con otras universidades que permita el dialogo, el intercambio de información y la construcción de consensos” (15, gt, usm). Espacios comunes que se dimensionan como *Instancias de coordinación interuniversidades (31, ba, upt)*:

...no tenemos suficientes espacios a nivel regional para compartir y difundir nuestras investigaciones y la necesidad de crear una red. Antes estaba el COBAIND que de alguna manera algo se hacía por allí, más que una red un equipo de trabajo. Yo creo que, si hay la necesidad de crear algo como el COBAIN, algo donde nos sintamos comprometidos e identificados cada uno los actores que formó parte de esa red y que no sólo haya una cabeza visible, sino que todo el equipo sea visible, que nos permita difundirlo a nosotros mismos, eso yo creo que lo importante (31, ba, upt)

La informante clave hace referencia al Consejo Barinés de investigación y Desarrollo (COBAIND), organización académica que agrupaba a profesores universitarios de las diversas universidades del estado Barinas, el cual funcionaba bajo el liderazgo prominente del presidente de esa organización. En la actualidad esa organización se encuentra inactiva. Como alternativa se propone una organización interuniversitaria parecida al COBAIND pero que funcione con énfasis en el trabajo en equipo.

Las redes académicas interuniversitarias también pueden adoptar la forma de *Centros de investigaciones inter-universidades (16, tc, unes)*: “Propongo se cree un centro de investigaciones inter-universidades de Barinas, que fusionen a las diferentes

universidades más allá de una red” (16, *tc, unes*). Este informante clave, por tanto, propone una organización menos flexible y más estructurada que una red, en torno a la cual se articule las actividades de investigación que desarrollan las universidades.

Las redes académicas interuniversitarias, también pueden adoptar la forma de una *Red de servicio comunitario* (28, *fd, una*): “Se realizaba un trabajo bien interesante de seguimiento a la labor de los muchachos de servicios comunitarios, respetando la filosofía de cada institución. Y pertenecemos a la red de aprendizaje de servicios en Argentina” (28, *fd, una*). Red que es interuniversitaria, cumple la función de seguimiento del servicio comunitario que prestan los y las estudiantes universitarios de pregrado, tiene un carácter regional y está conectada internacionalmente.

Finalmente, las redes interuniversitarias presentan la forma de *Revistas científicas como redes* (19, *ba, upt*):

Si nosotros somos tan jóvenes como universidad y ya nosotros tenemos una revista científica, aquí contamos con el Profesor Enriquez, Oscar y mi persona somos del comité editorial y nosotros a través de esa revista hacemos y si se quiere redes, porque nosotros tenemos gente de afuera, en ella tenemos gente de Cuba, de la Universidad de Carabobo, que nos aportan esa otra visión (19, *ba, upt*).

Es así como las revistas científicas pueden convertirse en instancias que articulan la actividad académica de profesores universitarios en los contextos regional, nacional e internacional, integración que se produce en los comités editorial y de arbitraje de esas instancias de publicación científica.

Las redes entre las universidades y actores sociales e institucionales de su entorno constituyen otra forma de relaciones de poder en la investigación educativa en el contexto universitario. Es conveniente aclarar que tanto las redes intra como inter universitarias también pueden incorporar actores sociales e institucionales de su entorno. No obstante, aquí se ha querido exaltar los vínculos de la universidad con su entorno como un tipo posible de red académica.

Las redes universidad-entorno que se constituyen como Redes *cooperativas* entre los diversos actores universitarios y del entorno (18, gt, usm), cuyo propósito fundamental es:

...conducir los procesos de producción, difusión-divulgación y uso-aplicación de los resultados de investigación educativa en el estado Barinas una investigación, a través de redes cooperativas entre los diversos actores universitarios y la sociedad Barinesa, con la constitución de redes temáticas y tecnologías. Esa red- organización debe quedar registrada bajo normas legales y objetivos claros, regidas por una universidad rectora, establecidos por las universidades del estado y no de individualismo personales (18, gt, usm).

Esas redes cooperativas, entonces, comprenden todo el proceso de producción, difusión, divulgación y aplicación de conocimiento. Asimismo, su constitución gira en torno a redes temáticas y se apoyan en las tecnologías de la información y la comunicación. El informante clave sugiere que la red, en lo organizativo, integre actores sociales de la universidad y el entorno, sea regulada por normas legales claras, estructurada axialmente en una universidad que ejerza la rectoría y privilegie el trabajo en equipo.

Una variante de las redes cooperativas son las *Alianzas investigadores y autoridades gubernamentales* (71, ccl, upel): “entre las universidades y las alianzas estratégicas con nuestras autoridades oficiales, tanto locales, regionales y nacionales” (71, ccl, upel). Este tipo de alianzas facilitan la aplicación de los resultados de investigación en tanto cuentan con el involucramiento de quienes toman decisiones sobre los asuntos investigados.

Las redes universidad y entorno también puede adoptarla variante de *Grandes redes por la transformación del país* (55, ccl, upel).

El otro elemento que veo allí, tiene que ver con la organización en red. Toda está teórica que se desarrolla a través de las redes, yo creo que es un elemento que tenemos que estudiar, más porque los principios de liderazgos plantean, por ejemplo, que si queremos grandes cosas debemos tener un

equipo grande, si queremos tener pequeñas cosas un grupo pequeño y yo creo que estos procesos de transformación, no de cambios, que se requieren en nuestro país, requieren de redes, de equipos (55, ccl, upel).

Finalmente, las redes universidad entorno adoptan el modo de *Vinculación en bloque con redes internacionales* (22, fd, una) “vincularnos a las redes ahorita da una gran oportunidad de investigación con universidades, desde españolas hasta acá mismo en Latinoamérica, y entre nosotros mismos empezar por acá para después vincularnos en bloque” (22, fd, una). Vínculos internacionales que se conciben como oportunidades, particularmente en lo que respecta al financiamiento de la actividad investigativa. Su concreción plantea la *Necesidad de convenios internacionales interuniversidades* (29, ba, upt).

No obstante, de modo crítico, el Ministerio de Ciencia y Tecnología (2005) ha diagnosticado que la comunidad científica venezolana ha venido operando como un enclave de la estructura científica dominante en el ámbito internacional, cuestión que se manifiesta en la adscripción a sus líneas de investigación, las cuales, con cierta frecuencia, no responden a las prioridades nacionales. De esta manera, a la hora de establecer alianzas de naturaleza internacional se precisa una negociación estratégica en función de resguardar los intereses nacionales.

Uno de los aspectos de mayor interés cuando se abordan las redes académicas como expresión de las relaciones de poder se refiere a la estructura y funcionamiento de las mismas. La estructura se plantea en los siguientes términos: “Cada universidad podría nombrar cuatro miembros, uno como coordinador y demás responsables por temas. Se deben especificar las funciones de cada uno, establecer los criterios de selección” (28, bg, unellez). En este sentido, en torno al *Funcionamiento de las redes* (51, mam, unellez) se plantea lo siguiente:

A través de la red logramos consensos a nivel nacional sobre los trabajos, compartimos experiencias, no retroalimentamos unas entre otras. ¿Qué es lo que hay que cuidar para efectos de esa red? establecer vínculos dialógicos

entre las universidades, organizar la investigación en función del sector productivo, de la sociedad en general y del Estado (51, *mam, unellez*).

A juicio de la informante clave, entonces, las redes deben guiarse por los principios del consenso, la retroalimentación y la dialogicidad, a los fines de una mayor fluidez en las relaciones entre las universidades con el sector, productivo, el Estado y la sociedad en general.

Asimismo, axialmente la red puede funcionar a partir de los Trabajos *de investigación en alianzas estratégicas* (27, *fd, una*): “una agenda de trabajo de alguna investigación que vaya con el contexto alianza estratégica entre nosotros mismos” (27, *fd, una*). En este contexto, se plantean las *Pautas operativas de la red* (30, *bg, unellez*):

Se deben establecer criterios de cómo se conformaría, para ello se debe disponer de varias mesas de trabajo, que cada uno de los grupos trabajen en las universidades y luego compartían en público lo que cada universidad tiene. Las reuniones ordinarias podrían ser espaciadas en un tiempo, de un mes dos meses, según la necesidad de la red, donde se expongan los avances y las nuevas investigaciones (30, *bg, unellez*).

Dentro de las pautas operativas de las redes, entonces, se pueden mencionar las siguientes: mesas de trabajo, constitución de grupos de trabajo por universidad, periodicidad de las reuniones de acuerdo a las necesidades y monitoreo permanente de los avances en el trabajo de las redes.

Existe el reconocimiento de la existencia de *Dificultad para la constitución de redes de intercambio* (12, *fd, una*): “La universidad tiene ciertas dificultades para abrir espacios de redes de intercambio de unificación y de implementarlas” (12, *fd, una*). Concretamente se produce la *Dificultad para articulación en redes internacionales* (21, *fd, una*):

...entonces nosotros en la universidad nos encerramos, en nuestra universidad nos vinculamos mucho internamente, pero cuando nos corresponde proyectarnos internacionalmente, dijera un Profesor ecuatoriano que conocí, es que nosotros somos provincianos (21, *fd, una*).

Las dificultades en el funcionamiento de las redes académicas también se expresan en el *Funcionamiento deficiente de las redes de investigación* (17, mp, upel): “Nosotros tenemos esas redes, pero ¿Realmente están funcionando? y hasta este momento no hemos tenido ningún encuentro con la red de los llanos y pertenecemos a la red de los llanos. Ejes o la estructura está, pero operativamente no nos encontramos” (17, mp, upel).

Dificultades que, se deduce, pueden tener su origen, por una parte, en la tradición individualista existente en la actividad investigativa de las universidades venezolanas, y, por la otra, en la existencia de grupos de interés y poder existente en el mundo académico venezolano.

Los objetivos estratégicos de las redes académico-investigativas se enfocan en tres ámbitos: formación de investigadores, fortalecimiento de la función investigativa y elevar la participación de la universidad en la solución de los problemas del entorno. En la perspectiva de las relaciones de poder y en el marco del objetivo de fortalecer la investigación, resulta conveniente resaltar el propósito de *Democratizar y socializar el conocimiento* (76, ccl, upel): “...democratizar o socializar el conocimiento para establecer un compromiso social de co-construcción en investigación” (76 al 82, ccl, upel). Significa promover la participación de los potenciales usuarios-usuarias o beneficiarios-beneficiarias de los conocimientos en los procesos de investigación a través de los cuales éstos (los conocimientos) se generan. Se intenta facilitar el acceso de la sociedad a los conocimientos y tecnologías que marcan la vida cotidiana. La idea es disminuir las brechas de conocimientos y acceso a las tecnologías entre los diferentes sectores que integran la sociedad venezolana.

En resumen, la figura 4 muestra que la constitución y desarrollo de redes académico-investigativas intra e inter universitarias son procesos que buscan multiplicar y horizontalizar las relaciones de los diversos actores socioeducativos que

participan en los procesos de producción, difusión, divulgación, transferencia y apropiación social de la investigación educativa. Horizontalización que rompe con las estructuras verticales y autoritarias a través de las cuales tradicionalmente se ha gestionado la actividad investigativa. De modo que las redes constituyen un intento estructural para superar las relaciones de poder en la investigación educativa, que al mismo tiempo pueden multiplicar las relaciones de los investigadores con los demás actores socioeducativos que participan en las actividades que conducen a la apropiación social de resultados de investigación educacional.

La organización de todo el tejido de redes de investigación antes señalado, si se asumen de un modo crítico, con plena conciencia de las relaciones de poder realmente existente en el mundo de la ciencia, pudieran marcar una ruptura con los circuitos élites de producción, publicación, transferencia y apropiación social de resultados de investigación educativa. En la ciencia mundial, particularmente, se vienen configurando circuitos académicos conformados por las llamadas universidades de clase mundial, cuya jerarquía es establecida por los rankings que jerarquizan a las universidades del mundo a partir de una serie de criterios que generalmente favorecen a los países de Europa y Norteamérica.

Las relaciones de poder en un mundo académico y científico, se pueden visualizar en la conformación de una élite o circuito mainstream de la circulación de la producción científica de países, universidades, revistas científicas y editoriales, que al mismo tiempo refuerzan la condición periférica y dependiente de toda la producción científica que circula fuera de ese circuito. Relaciones de poder que se estructuran en torno al ranking de universidades que su vez se fundamenta en poderosas bases de datos y en los monopolios editoriales (Beigel, 2018).

Desde la teoría del poder, las influencias e inducciones que se ejercen desde los circuitos élites de producción intelectual y publicaciones hacia el resto de las comunidades académicas, tanto en el ámbito mundial como en el nacional, se

corresponde con la teoría de Luhmann (1995) cuando explica cómo los individuos que detentan el poder limitan o inducen las elecciones que realizan los que se someten a él. Al respecto afirma que la selección de quien ejerce el poder (alter) obedece a la existencia de inseguridad en quien se somete al poder (ego), situación en la cual alter puede producir y reducir la inseguridad (precondición absoluta del poder) mediante el uso de diversas alternativas en un medio de comunicación determinado. Al mismo tiempo, el poder supone la posibilidad de acciones que despliega el ego sometido (afectado) a él y ejerce influencias en el proceso de selección entre acciones u omisiones alternativas. El poder es mayor si es capaz de mantenerse a pesar de otras alternativas competitivas de acciones o inacciones y aumenta con el incremento de las alternativas de elección de quienes están sujetos a él (Luhmann, 1995).

La inseguridad de las comunidades de investigadores educativos que someten sus elecciones (ego sometido) a las influencias de los circuitos élites de producción intelectual y publicaciones (alter) radica en que éstos (los circuitos élites) se convierten en el referente de lo que están bien, es de calidad y deseable en el mundo científico educativo, y de esa manera inducen las elecciones en relación a qué se investiga, cómo se investiga y para qué se investiga, es decir, imponen modas o tendencias científico educativas. Teóricamente, desde lo expuesto por Luhmann, (1995), en la medida en que los circuitos élites incrementen la diversidad epistémica de sus producciones intelectuales y sus publicaciones, mayor será el poder que ejerzan sobre las comunidades académicas que desarrollan la investigación educativa.

Se trata, por tanto, de construir redes de investigación alternativas que respondan a los intereses y las dinámicas propias tanto de los países de América Latina en general como de Venezuela en particular, al tiempo que multipliquen las oportunidades de circulación, transferencia y apropiación social de los resultados de investigación como solución a problemas educativos y como insumos para fundamentar los procesos de reforma o transformación de las universidades.

La UNESCO (2005) por su parte recomienda la organización en redes de investigación de las universidades de los países en desarrollo, pues constituyen una estrategia de actualización, calidad y producción científica en el concierto de la educación universitaria mundial, a un costo mucho menor que las estrategias tradicionales de desarrollo de las instituciones universitarias. Se trata de insertarlas en estructuras de redes que a su vez están conectadas a otras redes de cooperación, tanto nacionales como internacionales, privadas y públicas. Sinergias que multiplican resultados al tiempo de reducir costos.

La otra perspectiva para el estudio de las relaciones de poder en la investigación educativa y sus incidencias en la apropiación social de resultados científicos educativos, que muestra la figura 5, es el régimen de producción de verdad. En efecto, generalmente el poder en el contexto de la investigación educativa no se ejerce en acciones directas de unos con respecto a otros, sino que se produce a través de regímenes de verdad, entendidos como los modos de generar y aceptar verdades que justifican relaciones de poder, que las institucionalizan haciéndolas ver y concebir como normales y naturales.

Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero (Foucault, 1979, p.187).

Ahora bien, cuando habla de verdad, Foucault (1979) no se refiere al “conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar” sino al “conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder” (p.188). Por tanto, la cuestión no radica en “un combate «en favor» de la verdad sino en torno al estatuto de verdad y al papel económico-político que juega”, lo cual implica “pensar los

problemas políticos de los intelectuales no en términos de «ciencia/ideología» sino en términos de «verdad/poder» (p.188).

En este orden de ideas, la figura 5 nos muestra que el régimen de producción de verdad de la investigación educativa en el contexto de estudio, desde una perspectiva compleja y crítica, presenta las siguientes características:

- ✓ Diversidad y dialogo interparadigmático y metodológico
- ✓ Articulación plural entre procesos políticos e investigativos
- ✓ Diversidad ideológica y cultural
- ✓ Multicircuitos de gestión del conocimiento
- ✓ Diseño curricular fundado en la investigación

En el ámbito de la diversidad y diálogo interparadigmático y metodológico se libran relaciones de poder que buscan la Imposición *de paradigmas de investigación* (9, ba, upt):

...obedece a la universidad de turno y obedece a los paradigmas que manejen los profesores de la universidad de turno, entonces por eso nosotros a veces tenemos que luchar un poco con esa formación que nos están dando en ciertas universidades, con un paradigma netamente cuantitativo y aquí se quiere dar otro paradigma cualitativo, sin mucha base en la parte estadística por decirlo alguna manera” (9, ba, upt).

Además de la confrontación entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo, la otra variante en las relaciones de poder a lo interno del régimen de investigación se manifiesta en una batalla para *Destronar el paradigma positivista* (7, aa, unellez):

nosotros que nos empeñamos en transformar esta sociedad con los mismos niveles de realidad que tuvieron otros tiempos y eso le da el vuelco al tipo de investigación que se está haciendo dentro de la universidad, tratando de destronar un paradigma positivista como paradigma investigativo para producción del conocimiento (7, aa, unellez).

La lucha entre paradigmas también se expresa en una directriz institucional que induce e impone la *Adscripción al paradigma sociocrítico* (2, va, ubv): “Nuestro

documento rector, a diferencia de muchas universidades públicas y privadas de nuestro Estado, está enfocado a lo que es la producción de conocimiento habilidades y valores desde la base del paradigma sociocrítico” (2, va, ubv). Asumir la perspectiva sociocrítica implica asumir la Producción *de conocimiento ligada a procesos políticos, sociales y culturales* (4, aa, unellez). De modo que, cuando se elige el paradigma sociocrítico, se entiende que la producción del conocimiento y la investigación universitaria constituyen procesos inevitablemente ligados a relaciones de poder en diversos contextos: educativo, epistémico, institucional y societal.

La lucha por imponer paradigmas de investigación, tiene como una de sus variantes la *Resistencia al cambio en investigación* (3, aa, unellez):

Nos hemos conseguido en nuestra universidad con una fuerte oposición a lo que es el cambio y a la manera de ver la investigación. Nosotros lo que comulgamos por una transformación de esta sociedad, por lógica creemos que no era la manera de investigar la que se venía llevando desde hace muchos años dentro de la UNELLEZ y hemos emprendido un largo camino que hoy en día podemos decir estamos cosechando frutos dentro de la universidad (3, aa, unellez).

Una última variante de la lucha de poder consagrar determinados paradigmas de investigación es la resistencia ejercida para Investigar *sin camisas de fuerza* (30, na, upt): “¿Qué cambiar? Creo que hay muchas cosas por cambiar. Investigar, pero no con camisas de fuerza” (31, na, upt). Se trata, por tanto, de una posición que alienta la diversidad de posibilidades que tiene el investigador para desarrollar los procesos indagatorios.

Las relaciones de poder en el régimen de producción investigativa, también se manifiestan bajo la forma de confrontación ideológica, la cual tiene como una de sus dimensiones a la *Diversidad de corrientes de pensamiento en el profesorado universitario* (22, va, ubv):

Uno evidencia diversas universidades del país y a nivel inclusive local porque responden en lo particular, lo mencionaba el compañero de la UNEFA la compañera de la UNELLEZ, cuando uno escucha los compañeros de su gran trayectoria en las universidades públicas y privadas, nos damos cuenta que hay que ver algunas situaciones concretas y que nosotros respondemos prácticamente, yo en lo particular formo parte del grupo de camaradas educadores investigadores y más que educadores se trata de profesionales que aman la patria, comprometidos con una política de Estado o de planes, en este caso, la que lleva a cabo el Presidente Nicolás Maduro, que muchas veces universidades no pertenecen a esa red de universidades públicas o universidades públicas que pertenecen a esa red no pregonan, en su fundamentación, su concepción, a tratar que la investigación vaya consonancia.” (23, va, ubv).

Se deduce, entonces, que la posición de naturaleza política e ideológica del profesorado universitario influyen de modo determinante en sus posiciones epistémicas, en el modo como encaran los procesos investigativos en cuanto a qué, cómo, dónde, por qué y para qué se investiga.

Diversidad ideológica que se expresa en la postura de las universidades y los profesores con respecto a las políticas de Estado y de Gobierno, alineadas o no alineadas a las mismas, y, consecuentemente, en la conexión existente entre la investigación que se desarrolla y esas políticas. Diversidad que también se mira bajo la forma *Contradicciones ideológicas entre universidades y profesores* (23, va, ubv)

Las relaciones de poder que se expresan bajo la forma de confrontación ideológica, también se manifiestan como *Tensión entre investigación de postgrado y territorialidad* (16, ba, upt):

Entonces, sí se quieren no es individualizada porque si cada uno de nosotros, a pesar de estar haciendo esfuerzos individuales en cada universidad por los estudios que estamos haciendo, de alguna manera tenemos que amarrar con esa línea de territorialidad que nos da nuestra universidad, que están a su vez apuntando al desarrollo de los objetivos nacionales, en los planes (16, ba, upt)

Esta tensión se refiere a la contradicción existente entre los lineamientos de investigación que tiene, por una parte, la universidad a la que el profesor-profesora

pertenece y, por la otra, los que corresponden a la universidad donde cursa estudios de postgrado ese mismo profesor-profesora. Todo ello depende de la flexibilidad en la orientación temática y epistémica que tengan las universidades involucradas. En el caso particular al cual hace referencia el informante clave, la universidad de adscripción tiene un enfoque hacia la territorialización, mientras que la universidad donde cursa estudios de postgrado no comparte ese enfoque.

La lucha por el poder se libra, por tanto, en el plano de los fundamentos epistémicos y metodológicos de la investigación educativa, donde se producen disputas por la hegemonía de los paradigmas y métodos que orientan los procesos investigativos. Para unos se trata de destronar el paradigma positivista y dar mayores espacios a los paradigmas emergentes, particularmente al paradigma sociocrítico. Transformación epistémica que cuestiona la objetividad y abre espacio a la subjetividad y el compromiso político en los procesos de investigación educacional. Desde otra perspectiva, se promueve el diálogo interparadigmático, la diversidad ideológica y el enfoque multimétodo como alternativas de investigación que propician conocimientos más profundos, contextualizados y apropiables socialmente.

La lucha por imponer determinados paradigmas científicos y determinadas maneras políticas e ideológicas de asumir la investigación en las universidades es, en definitiva, una lucha descarnada por el poder en términos de construcción de significados, entendido, según Castells (2009), en los siguientes términos:

El poder es la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder. El poder se ejerce mediante la coacción (o la posibilidad de ejercerla) y/o mediante la construcción de significado partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones (p.32).

De manera general, atendiendo a las teorías de Foucault (1979), las relaciones de poder se pueden explicar, comprender y gestionar a partir del estudio del régimen de producción de verdad, el cual, a los fines de la presente tesis doctoral, se propone que

sea socialmente inclusivo y diverso en sus aspectos ideológicos, políticos, culturales, epistémicos y comunicacional. Inclusividad que se manifiesta en las siguientes cualidades de la investigación educativa:

- Diversidad y dialogo paradigmático y metodológico: el régimen de producción de verdad admite y asume con amplitud y dialogicidad las diversas formas de concebir y desarrollar la producción del conocimiento.
- Diversidad ideológica y cultural: la universidad cobija en su seno la mayor diversidad posible de pensamientos desde el punto de vista ideológico y cultural.
- Articulación plural entre procesos políticos e investigativos: consecuente con el principio anterior, la universidad tiene la posibilidad de conectarse simultáneamente a diversos procesos de transformación social educativa mediante las investigaciones que desarrolla.
- Multicircuitos de gestión del conocimiento: consecuente con todos los principios anteriores, la universidad, en lugar de los circuitos hegemónicos y competitivos de la ciencia mundial, apuesta por el establecimiento de un mundo académico signado por una multiplicidad de circuitos de comunicación científica y de cooperación entre universidades
- Diseño curricular fundado en la investigación: se trata de una concepción donde el currículo se diseña, ejecuta, controla, evalúa y se constituye a partir de la investigación educativa.

De esta manera, bajo un régimen inclusivo y plural de producción de la verdad científica de la investigación educativa es posible pensar en una progresiva horizontalización de las relaciones de poder que tiene como norte su desaparición. Al mismo tiempo, la horizontalización acerca los procesos de investigación educativa a los procesos de la apropiación social de resultados que la misma genera.

Ahora bien, una vez expuesta una panorámica del movimiento de las relaciones de poder en el contexto de la investigación, corresponde plantear lo que

Foucault (1979) denomina estrategias de poder, lo cual significa pensar y accionar para transformar esas relaciones de poder. Dicha estrategia tiene como objetivo el régimen discursivo o política de verdad que sustenta al poder. De allí que la producción teórica debe orientarse a "...saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es «cambiar la conciencia» de las gentes o lo que tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico e institucional de producción de la verdad". En otras palabras, "No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder — esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder— sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento". De esta manera "la cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma" (Foucault, 1979, p.189).

Se plantea, entonces, una transición en el régimen de verdad de la investigación educativa para producir nuevos efectos de poder, la cual se puede visualizar en los siguientes términos:

- Del circuito élite al multicircuito en los procesos de producción, publicación y transferencia de resultados de investigación. El efecto de poder se refleja en la multiplicidad y diversidad de formas de encarar la gestión del conocimiento educativo
- Del modo de producción del conocimiento disciplinario, objetivista, enfocado en problemas científicos y de validación entre pares a un modo de producción del conocimiento transdisciplinario, intersubjetivo, enfocado en problemas reales y de validación dialogada entre científicos y actores sociales involucrados. El efecto de poder es la generación de un conocimiento científico con pertinencia social y con mayores posibilidades de aplicación para resolver problemas educativos.

- De la rentabilidad a la relevancia social en la selección de los problemas de investigación. El efecto de poder son resultados de investigación que representan soluciones a problemas educativos del contexto.
- De la confrontación ideológica y política a partir de relaciones de poder al dialogo de saberes y la alteridad. El efecto de poder es una mayor democratización del conocimiento.
- De la investigación individual a la investigación colectiva y en red. El efecto de poder en un mayor acercamiento entre productores y usuarios del conocimiento, así como mayores posibilidades de uso y apropiación social del conocimiento
- De la hegemonía positivista al diálogo interparadigmático, complejo, crítico y multimetodológico. El efecto de poder es la producción de un conocimiento responsable socialmente, explicativo y comprensivo de la realidad educativa, y con mayores posibilidades de uso e impacto en la solución de problemas educativos.

Y, finalmente, ¿Cuál es la alternativa frente a una sociedad minada de relaciones de poder y dominación? Morín (2002) muestra la alternativa de un conocimiento fundado en la comprensión:

No basta con explicar para comprender, como lo mostró Dilthey. Explicar es utilizar todos los medios objetivos de conocimiento, insuficientes para comprender el ser subjetivo. La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos en tanto sujetos. Ella nos vuelve abiertos a sus sufrimientos y sus alegrías; nos permite reconocer en los demás los mecanismos egocéntricos de auto-justificación que están en nosotros (...) A partir de la comprensión es posible luchar contra el odio y la exclusión” (p.53).

4.5. Subsistema apropiación social deliberada de la investigación educativa

El subsistema apropiación social deliberada de la investigación educativa, se refiere al proceso a través del cual la investigación educativa y sus resultados, mediante diversas estructuras y procesos, son internalizados en los modos de concebir y hacer la educación universitaria que adoptan los actores académicos. Se asume como deliberada en tanto implica el desarrollo de acciones conscientes de los actores socioacademicos, encaminadas a su producción y aseguramiento, en contraposición a cierta postura en la cual la apropiación social se produce espontáneamente, como por añadidura de la comunicación científica, y escapa a la responsabilidad de los investigadores, difusores y divulgadores.

La condición deliberada de la apropiación social de resultados de investigación viene asociada al concepto de Movilización del Conocimiento (KM por sus siglas en ingles), designado así por el Consejo del Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC) para hacer referencia a los esfuerzos intencionales para acortar la distancia entre la producción del conocimiento y sus impactos en la práctica social (Levin, 2011, citado por Perines, 2016, p.231). El KM incluye, entre muchas estrategias, el uso de evidencias fundadas en datos de procesos empíricos (Cooper et al., 2009, citado por Perines, 2016, p.231), así como la actuación de los organismos de mediación entre la investigación y la práctica

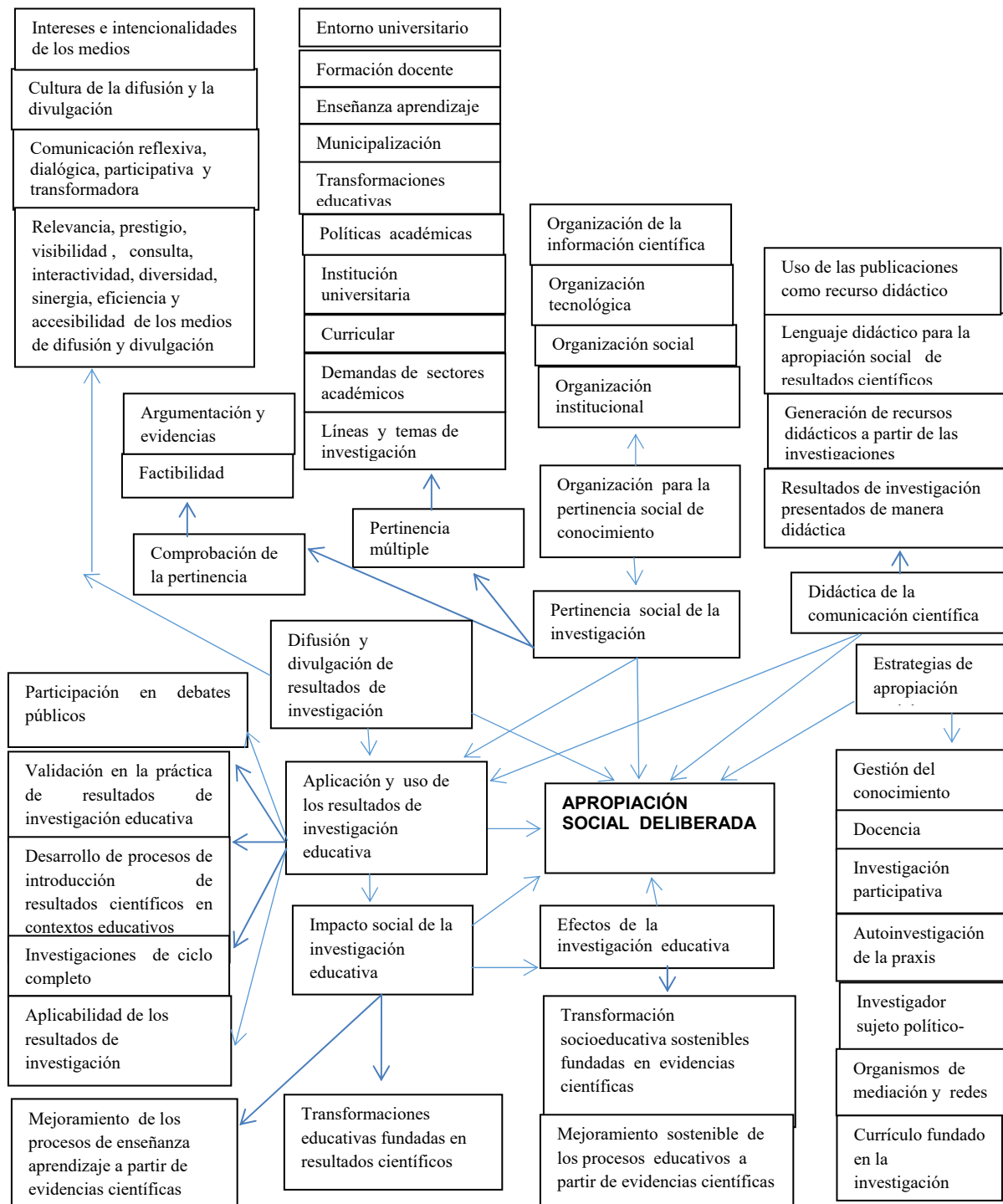


Figura 5. Subsistema apropiación social deliberada de la investigación educativa

En la figura 5 se muestra que el subsistema apropiación social de resultados de investigación está conformado por las siguientes subcategorías:

- Pertinencia social de la investigación educativa
- Difusión y divulgación de resultados de investigación educativa
- Didáctica de la comunicación científica
- Estrategias de apropiación social
- Aplicación y uso de los resultados de investigación educativa
- Impactos y efectos de la investigación científica

El subsistema apropiación social de resultados de investigación, que se muestra en la figura 5, inicia con las estructuras, formas y modos como se constituye y se construye la pertinencia social de la investigación educativa. Se intenta establecer en qué consiste y cómo se logra una investigación educativa adecuada a determinados requisitos establecidos por la cultura, la sociedad, el Estado y la educación.

En el contexto universitario del estado Barinas, nos topamos con una *Apuesta por la pertinencia social de la investigación (31, mam, unellez)*:

Creo que la universidad tiene que revisar su pertinencia social, ir a las comunidades y de hecho la universidad como institución tiene responsabilidad de direccionar a su gente, a sus actores sociales que hacen investigación, a que verdaderamente investiguen en función de las necesidades del pueblo, de la gente. No podemos seguir produciendo, escuchaba por aquí, con la misma preocupación: proyectos factibles, una misma modalidad proyecto factible, sin medir si verdaderamente son factibles. Multiplicamos egresados maestrantes, pronto saldrá la primera promoción doctoral en Ambiente y Desarrollo y vemos que los problemas ambientales se agudizan, ¿dónde está la pertinencia social de las investigaciones? (31, mam, unellez).

Si bien la apropiación social de la investigación educativa se empieza a construir desde el mismo inicio del proceso investigativo, desde la definición del

problema de investigación, se pudiera considerar que la apuesta por la pertinencia social de la investigación educativa es una especie de punto de origen de la apropiación social de la actividad científico educativa. Pertinencia social, por tanto, significa investigar en función de las necesidades de la sociedad. Pertinencia significa preguntarse por la potencial contribución de las investigaciones a la solución de problemas reales y supone, además, probar la factibilidad de las mismas.

En este orden de ideas, según muestra la Figura 5, para persuadir a los diversos actores académicos acerca de la pertinencia social de la investigación educativa es necesario abundar en argumentos y evidencias científicas que la sustenten, así como demostrar la factibilidad de las promesas de la investigación en términos de solución de problemas e impulsos de procesos de innovación educativa: “No podemos seguir produciendo, escuchaba por aquí, con la misma preocupación: proyectos factibles, una misma modalidad proyecto factible, sin medir si verdaderamente son factibles” (31, *mam, unellez*).

En este sentido, Arias, Cortés y Luna Cuero (2018) acotan que:

El concepto de pertinencia social de la investigación es relativo porque depende del entorno y de las demandas específicas que pueden variar de un grupo social a otro y de un período a otro. Es complejo porque está integrado por una diversidad de elementos de carácter político, económico e histórico (p.51).

En el marco de esa diversidad y complejidad, en la Figura 5 se identifican las siguientes formas de pertinencia social de la investigación educativa:

- Líneas de investigación: debe haber correspondencia entre trabajos y líneas de investigación de la universidad
- Demandas de sectores académicos: las actividades investigativas responden a necesidades, solicitudes, requerimientos y demandas de los sectores socioacadémicos que participan en la educación universitaria

- Curricular: la investigación educativa guarda correspondencia con los objetivos y estructuras curriculares de la universidad
- Políticas académicas: los trabajos de investigación atienden a las orientaciones estratégicas de la universidad en materia de investigación, extensión y docencia.
- Transformaciones educativas: impulso, fundamentación, control y evaluación de procesos de transformación universitaria a partir de la actividad y los resultados de la investigación educativa
- Institución universitaria: la investigación educativa es congruente con la visión, misión y objetivos de la institución universitaria
- Municipalización: la investigación educativa responde a las particularidades y demandas culturales, sociales, económicas y educativas de los territorios locales donde se asienta la universidad.
- Procesos de enseñanza y aprendizaje: que la investigación educativa apunte a la generación de soluciones e innovaciones educativas en cada uno de esos procesos.
- Formación docente: la investigación educativa se corresponde con la formación docente
- Entorno universitario: la investigación educativa se inscribe y responde al entorno social universitario.

En términos generales, se deduce que, en la medida en que se incrementa el grado y la diversidad de las formas de pertinencia, en esa misma medida se incrementan las posibilidades de apropiación social de los resultados de investigación educativa como soluciones, innovaciones o transformaciones en cada uno de los ámbitos de la educación universitaria a los que se refiere la pertinencia.

En relación a *la Pertinencia de las líneas de investigación (13, ma, uft)* un participante clave de los grupos focales señala: “A pesar de que tenemos estas líneas

o que son bien generales, estamos haciendo una revisión sobre las líneas de investigación que tengan una relación pertinente con lo que ocurre actualmente en las comunidades y en las situaciones del país” (13, ma, uft). La universidad Fermín Toro, entonces, en la actualidad se encuentra evaluando la pertinencia social de sus líneas de investigación.

Las otras formas de pertinencia se expresan como *Prioridades de investigación educativa* (31, lj, ubv):

...la mayoría ha sido en función de responder a las situaciones de la praxis docente. Entonces, han tenido en muchas situaciones, puedo decir un sesenta por ciento de las investigaciones, responde a problemáticas concretas de la municipalización, de la superación docente, de la formación en valores, de la vinculación social o de la pertinencia (31, lj, ubv).

Otros temas de importancia que se señalan son los siguientes: “Muchas tesis respondían a esas situaciones de revisión curricular, a la pertinencia de los programas de formación municipalizados, en cómo orientar los procesos de formación de formadores en las comunidades” (19, lj, ubv). En resumen, dentro de las prioridades de investigación educativa se pueden señalar las siguientes: praxis docente, problemáticas de la municipalización de la educación universitaria, formación docente, formación en valores, revisión curricular, vinculación social y pertinencia de la educación universitaria.

Por otro lado, en la figura 5 se expone que la pertinencia social de la investigación no se produce de manera espontánea, sino que requiere de organización social, institucional y tecnológica. Supone el esfuerzo deliberado de crear y fomentar la *Organización en red para la pertinencia social de conocimiento* (32, bg, unellez): “el conocimiento es un bien común, debe ser compartido y puesto al servicio de la sociedad y la red cumpliría un papel muy importante en ese aspecto” (32, bg, unellez).

La pertinencia social, por tanto, es una construcción socioeducativa. Se requiere, entonces, que la universidad, grupos, centros, institutos y redes de investigación se rijan y se organicen según estructuras, procesos, principios, planes reglamentos y tecnologías que faciliten una mayor conexión en las actividades investigativas y las demandas del entorno.

En este sentido, la organización de la pertinencia hace referencia, entre otros aspectos, a la gestión de la información científica. Sobre el particular, se plantea que los resultados de investigación educativa deben organizarse en función de la demanda, la oportunidad y las facilidades de acceso en que son requeridos por los potenciales usuarios a los fines de uso, aplicación, transferencia y apropiación social. Organización que a su vez facilita el seguimiento y monitoreo de la pertinencia de la actividad científico educativa.

Con respecto a la gestión de la información científica en las universidades, una primera propiedad de esta subcategoría es el *Desconocimiento sobre el uso de los trabajos de grado* (9, aa, unellez): “Nosotros no podemos producir conocimientos pertinentes, no podemos permitir que la gente se apropie de algo, si no la conoce, en la biblioteca de la universidad ya no caben más trabajos de grado y nadie conoce qué pasa con esos trabajos de grado” (9 ,aa, unellez). Se requiere, por tanto, crear mecanismos para hacer seguimiento del uso de la información científica.

En este sentido, se plantea la necesidad de *Organización de la información científica de la UNELLEZ* (12, bg, unellez):

A mí siempre me ha parecido curioso e interesante someter a un proceso investigación, de manera general, la producción de los trabajos de los profesores, no con la intención de saber quiénes publican y quienes no, sino para tener unos indicadores de aspectos básicos y de referencia que puedan ser publicados en la página Web, que podamos decir, este es el índice de trabajos generados en el año 2016, por ejemplo, de los trabajos que se han realizado en nuestra universidad, y que personas del país o de otros sepan qué

estamos haciendo nosotros, no con la intención de publicar un artículo, que haya sido arbitrado, que tenga referente de pares o que haya sido evaluado, sino organizar la información en un índice, si usted está interesado le podemos decir en qué lugar de la universidad se encuentra (12, bg, unellez).

La organización de la información científica se refiere a los siguientes aspectos: producción científica de los docentes, creación de indicadores de producción científica, publicación de cifras sobre el desempeño de la universidad en materia de creación intelectual y ubicación de la universidad con respecto a otras universidades a partir de algún índice de desempeño científico. Dicha organización se dimensiona en un *Banco de información científica* (29, bg, unellez): “cuáles serían los trabajos concentrados en la búsqueda de información para conformar un interés y un banco, algo que nos diga que investigación están haciendo cada una de las universidades y cuáles son. Sería una oportunidad para intercambiar información, que consolide la investigación educativa en todo el Estado” (29, bg, unellez). Banco de información científica que implica el impulso de un proceso conjunto de gestión de la actividad investigativa entre las universidades que hacen vida en el estado Barinas.

Junto a la organización de la pertinencia social y el impacto científico, social y político de la actividad investigativa, la figura 5 muestra que el siguiente eslabón del subsistema de apropiación social de resultados de investigación educativa es el binomio difusión-divulgación. La primera, la difusión, es aquella que se encarga de comunicar los resultados de investigación científica a través de medios de naturaleza científica y orientada a públicos especializados. La segunda, la divulgación, comunica resultados científicos a públicos generales y utiliza medios de comunicación de diversos tipos.

En el contexto universitario del estado Barinas nos topamos con el fenómeno de la *Incultura de la difusión* (18, na, upt):

Y con respecto a la difusión se presenta una situación bastante injusta, porque se hace un esfuerzo con la creación de una revista que está a disposición de

nuestros profesores y comunidad en general y no ha sido aprovechada por nuestros docentes, porque no tienen esa cultura de difundir, de divulgar (18, na,upt).

Incultura de la difusión que tiene como propiedad el Déficit *de difusión* (14, bg, unellez):

Digamos, pienso yo, nos falta promoción de lo que se está haciendo y una manera de solventarla sería a través de ese trabajo, creo que hemos dado una importancia limitada al proceso de investigación y de difusión y al estudiar el impacto de los trabajos que nosotros realizamos en las comunidades, porque nos limitamos a recabar la información y a guardarla, pero poco la difundimos (14, bg, unellez).

A su vez, el déficit de difusión se dimensiona, por un lado, en la escasa difusión de trabajos de grado, trabajos de ascenso, y, por el otro, en la escasez de eventos científicos. Incultura y déficit de difusión que limitan las probabilidades de que los resultados de investigación sean conocidos y apropiados socialmente por sus potenciales usuarios.

En este sentido, Páez (2011) da cuenta de un fenómeno conocido como producción investigativa sin difusión, que hace referencia a la no difusión de los trabajos de ascenso de los profesores universitarios de Venezuela. El mismo autor se atreve a especular que este fenómeno obedece a una especie de consciencia de los docentes acerca de la baja calidad de sus trabajos de investigación, los cuales se presentan solo para cumplir un requisito de orden laboral y con escasas aspiraciones de trascendencia científica.

También en el plano de la difusión y la divulgación científica, la investigación universitaria venezolana responde a un modelo lineal de comunicación científica entre las fases de producción, difusión, transferencia y uso de los conocimientos. En dicho modelo se privilegia la comunicación científica a través de medios

convencionales tales como revistas y eventos científicos, y se asume que los procesos transferencia y uso de resultados científicos quedan bajo la responsabilidad de otros actores sociales como las empresas y los gobiernos (Rincón y Briceño, 2008, y, Ruiz, 2010).

Las posibilidades de la apropiación social de resultados de investigación también se encuentran condicionadas por las características de los medios de difusión científica. Medios que se agrupan en tres categorías: medios de publicación, medios de socialización y medios de visibilización.

Los medios principales de difusión científica son las Revistas *digitales e impresas* (37, *ccl, upel*) (8, *ja, unefa*), entre las cuales, en el contexto actual, destacan las revistas digitales debido a sus bajos costos en comparación con las revistas impresas. La calidad, prestigio y la visibilización son tres variables importantes a la hora de valorar la contribución de las revistas al proceso de apropiación social de resultados de investigación. Más ampliamente, a mayor calidad, prestigio y visibilización de las revistas mayor es su contribución a las condiciones de posibilidad de que los resultados científico educativos sean internalizados como praxis educativa de los actores académicos.

Entre los medios de divulgación encontramos los medios de comunicación tradicionales tales como la Prensa (42, *ccl, upel*), la radio y la televisión de señal abierta o por cable. Todos estos medios son importantes para que los investigadores divulguen sus conocimientos en públicos no especializados que pueden beneficiarse de los mismos. Con Gran impacto se encuentran las alternativas que ofrece la web, dentro de las que destaca la red youtube.

La otra categoría de los medios de difusión científica corresponde a los medios de visibilización de las publicaciones científicas, a saber, los siguientes: las bibliotecas y los repositorios. Se trata de los espacios, virtuales o no, donde se encuentran disponibles las publicaciones científicas. También aquí, por razones

económicas y de alcance, cada vez es mayor el predominio digital. La *Difusión en bibliotecas* (3, ma, uft) (7, bg, usm): “sencillamente divulgan los trabajos de grado al ser depositados por la coordinación en la biblioteca de la universidad. De allí no trasciende” (7, bg, usm). Se entiende, entonces, que la visibilización en bibliotecas tiene un carácter significativamente limitado. Se asume que, en este caso, se trata de bibliotecas físicas; las bibliotecas digitales de acceso a través de internet son otra cosa en términos de alcance geográfico y número de usuarios.

La visibilización mediante Repositorios (37, ccl, upel), (24, ba, upt) se refiere a los espacios virtuales donde las universidades ponen a disposición de los usuarios internos y externos publicaciones científicas, bajo los formatos de revistas, memorias de eventos científicos y bibliotecas. Las variables de este medio de difusión, en términos de su contribución al proceso de apropiación social de resultados de investigación, serían el prestigio académico, la cantidad de visitas y el interés de los usuarios al visitar el repositorio.

En este contexto, se plantea la necesidad de las *Sinergias con los recursos de difusión de las universidades* (26, fd, una). Se trata del aprovechamiento recíproco de las revistas, repositorios y bibliotecas de las diversas universidades que hacen vida en el estado Barinas. Algo similar debe ocurrir con la *Difusión mediante núcleos, redes y centros de investigación* (38, ccl, upel) a los fines de multiplicar los esfuerzos de difusión. En este orden de ideas, por razones económicas y de mayor visibilidad, en la actualidad se viene acrecentando el fenómeno de la *Digitalización de la difusión* (49, mam, unellez). En este contexto, se asume que el incremento de las sinergias entre los medios aumenta el impacto de la difusión y divulgación científica.

A continuación, desarrollaremos más ampliamente el tema de las publicaciones científicas. Para comprender la dinámica de éstas, se ha producido la emergencia de las siguientes propiedades: niveles de publicación científica, funcionamiento de las revistas científicas, impacto de las publicaciones, promoción

de publicaciones, intereses en las publicaciones científicas y gestión de la información científica.

Cuando se estudian los niveles de publicación científica, emerge la dimensión *Pocas investigaciones publicadas* (26, lj, ubv), complementada con *Pocos docentes publicando* (15, lj, ubv): “existen pocos docentes que están haciendo publicaciones y mantienen actividades en la investigación, eso, la mayoría hace investigaciones para responder a una tesis doctoral, a una tesis maestría o a un trabajo de ascenso, lo que han dicho todos mis compañeros” (15, lj, ubv). Existe una evidente *Dificultad para que los profesores publiquen* (30, ba, upt), aun disponiendo de las revistas en las universidades donde laboran. Entre las dificultades se encuentran las deficiencias escriturales de los profesores y el retardo de las respuestas y la gestión de las revistas a las solicitudes de publicación.

Los medios fundamentales de publicación científica son las revistas científicas. En este sentido, se coloca en evidencia la propiedad *funcionamiento de las revistas científicas*, una de cuyas dimensiones es el diagnóstico de *Pocos medios de publicación* (23, lj, ubv), complementada con la dimensión *Revistas no certificadas* (4, tc, unes) (6, gt, usm), en el sentido de que no ejercen el arbitraje ni están registradas en algún índice nacional o internacional. Adicionalmente, y también en sentido negativo, se asiste al fenómeno de la *Reducción de las ediciones de las revistas* (11, bg, unellez): “En mi caso yo he enviado los artículos no he tenido la suerte de que me publiquen, me he apoyado en otra revista, que por ciento ahora tienen muchas limitaciones, porque algunas tenían hasta tres números anuales y ahora solo tienen un número” (11, bg, unellez).

Otra dimensión del funcionamiento de las revistas científicas es el *Retardo en los tiempos de publicación* (27, lj, ubv): “La UNELLEZ tiene dos o tres revistas también a las que se pueden enviar investigaciones, pero los procesos son lentos, realmente para que se le dé respuesta a esa investigación hace falta mucho con

relación a difusión” (27, *lj, ubv*). Dimensión que se cruza con el Retardo *en las respuestas de las revistas* (27, *ba,upt*) a las solicitudes de publicación de los investigadores, lo que genera la *Retención de las posibilidades de publicación* (29, *lj, ubv*), fenómeno que se entiende como el impedimento que tiene el investigador de publicar en otras revistas cuando la revista a la cual envió el artículo no le da la respuesta oportuna. Los retardos en las respuestas de las revistas a la solicitud de los investigadores se configuran como *Promesas engañosas de publicación* (28, *lj, ubv*).

Un aspecto de las publicaciones fuertemente conectado con el proceso de apropiación social de resultados de investigación es el impacto de las publicaciones, la cual tiene como una de sus propiedades la *Consulta de las publicaciones por potenciales usuarios del conocimiento* (17, *bg, unellez*): “Existen limitantes a la hora de producir pero también a la hora de divulgar, se divulgan en revistas científicas, pero la persona a la que queremos llegar no está atendiendo ese llamado de las revistas científicas” (17, *bg, unellez*). Estas consultas se pueden dimensionar en las *Citas de los artículos publicados* (32, *lj, ubv*); aquí se mide el interés de los demás miembros de la comunidad científica en el documento que se publica; interés que se evidencia mediante el número de citas que se hagan del documento publicado. Por tanto, el problema consiste en si los potenciales usuarios y usuarias del conocimiento publicado efectivamente acceden a las publicaciones correspondientes.

Se plantea así el reto de la *Medición de impacto científico por referenciación* (24, *bg, unellez*): “Y por supuesto hacer un trabajo de medición de impacto de las investigaciones ya concluidas y publicadas a ver quiénes las están referenciando, eso permite saber si el trabajo ha logrado captar el interés de otros dentro la universidad y fuera de ella” (24, *bg, unellez*). Medición del desempeño científico de la universidad que, además, concluya en la *Publicación de un índice de trabajo investigativo* (23, *bg, unellez*): “y por supuesto hacer la publicación del índice de trabajo para que otros conozcan qué se está haciendo” (23, *bg, unellez*).

La otra propiedad que permite apreciar el impacto de las publicaciones científicas, es la *Visibilidad de las publicaciones científicas* (25, ba, upt): “porque no seas tan Doctor, no nos citan sencillamente porque nuestras investigaciones no están yendo a las revistas científicas que tienen mayor visibilidad a nivel internacional” (25, ba, upt). La misma se dimensiona en la *Visibilidad internacional de las revistas nacionales* (26, ba, upt): “entonces, tenemos que publicar en revistas nacionales cuando muchas de nuestras revistas nacionales no tienen visibilidad internacional” (26, ba, upt).

El otro modo de asumir el impacto de las publicaciones es el *Uso de las publicaciones como recurso didáctico* (33, lj, ubv):

tendrá uno que aplicar lo que aplicaban nuestros profesores cuando llegaba el primer día clase, llegaba con sus libros y obligatoriamente le correspondía a uno leer y citar los libros del profesor, el examen era del libro profesor o de los libros que tenía el profesor. Entonces, esa será una de las formas para una llegar a eso estándares de la apropiación de la investigación (33, lj, ubv).

De esta manera, entonces, se impacta en la práctica docente y en el aprendizaje cuando las publicaciones científicas, libros y artículos científicos, son utilizados por el mismo investigador y por otros docentes como material didáctico. El impacto también se puede medir a través de los *Ascensos docente mediante publicación científica* (11, mp, upel): “de acuerdo a la categoría tenemos, podemos presentar, productos de investigación publicables, es decir, artículos científicos (2,3,4,5 artículos) hasta que lleguemos a titular” (11, mp, upel).

En este sentido, según el análisis de impacto de la European Commission (2015, citado por Buslón, 2017), “el impacto científico se refiere a las publicaciones, los patrones de citas y la difusión entre las redes científicas, así como el desarrollo adicional de la investigación, derivado de los resultados del proyecto” (p.55). Cada universidad, entonces, tiene el reto de valorar el impacto científico de la investigación

educativa a partir de la contabilización de las publicaciones, citas, difusión en redes e impulso de nuevas investigaciones.

A los fines de la presente tesis doctoral, más que en el impacto científico, se coloca el énfasis en el impacto social y político (European Commission, 2015, citado por Buslón, 2017). El impacto político se traduce en valorar el nivel de incorporación de los resultados científicos educativos como fundamentos filosóficos, axiológicos, pedagógicos y metodológicos del diseño, desarrollo, control y evaluación de las políticas de docencia, investigación y vinculación social. El impacto social equivale al estudio de las incidencias de la investigación educativa y la aplicación de resultados científicos que produce en los objetivos de mejora, reforma o transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje, currículo, formación docente, desarrollo estudiantil, vinculación social, investigación universitaria y la institución universitaria en general.

La promoción de publicaciones científicas es la otra perspectiva desde la que se puede mirar el proceso de apropiación social de resultados de investigación educativa. A tal efecto se propone el impulso de una *Red promotora de publicaciones* (31, bg, unellez) entre las universidades, la cual se concreta luego en el *Apoyo en revistas de otras universidades* (25, lj, ubv).

Otro modo de promoción de las publicaciones es el *Requisito de resumen publicable* (10, bg, unellez) que se viene exigiendo de los trabajos de ascenso, los trabajos de grado y tesis doctorales. De manera similar, existe el mérito académico de *Publicación de los trabajos y tesis con mención* (2, ma, uft) para aquellas investigaciones que reúnan ciertas cualidades de rigor científico, relevancia social y aportes a la ciencia. Tanto el resumen publicable como las menciones a los trabajos de investigación, se puede inferir que predisponen a la publicación.

Otra propiedad de la promoción de las publicaciones que se viene haciendo con cierta frecuencia son los *Contratos con editoriales españolas* (42, lj, ubv) que condicionan el uso que se le pueda dar al material publicado a criterios de orden mercantil, además de las limitaciones impuestas a la propiedad intelectual. También en el ámbito internacional se ha venido observando una mayor *Receptividad en revistas internacionales* (28, ba, upt) a las solicitudes de publicación de los autores venezolanos.

El rostro de los intereses en las publicaciones científicas, como un factor condicionante del proceso del proceso de apropiación social de resultados de investigación, se muestra en la *Divulgación desde los intereses de los periodistas y líneas editoriales* (36,ccl, upel):

...porque en la divulgación entonces se hace desde los intereses de los periodistas o de las líneas editoriales, de los medios donde ellos trabajan, no desde lo que la universidad está generando. Entonces, ellos van a buscar promover esos elementos y uno, investigador, que quiere participar en eso, tiene que ajustarse a esa línea y no la necesidad real, al área de interés que tú quieres investigar (36, ccl, upel).

La publicación, por tanto, se convierte en un proceso enajenante para el investigador en tanto pierde el control de lo que se dice o no se dice sobre su creación científica en dependencia de los intereses que manejan los periodistas y las empresas o medios editoriales. Intereses que se dimensionan en los *Intereses en la gestión de los medios de publicación* (24, lj, ubv): “Hay una imprenta, pero realmente, lo digo a título personal, muchas veces los intereses de las imprentas no son los mismos interesa de los investigadores, a los profesores y por lo general vemos publicaciones a nivel de poesía, de cultura y no de trabajos realmente científicos” (24, lj, ubv).

Otro modo como se manifiestan los intereses en las publicaciones científicas se refiere a las relaciones de *Poder centro periferia en publicaciones* (35,lj,ubv):

¿Cómo se comprende esa situación? Creo que lo he explicado: nosotros somos una universidad que depende de Caracas, dependemos de Caracas, esta revista depende de Caracas. Por tal motivo, lo primero que públicas son de Caracas, hay demasiada centralización de todos esos procesos (35, lj, ubv).

Relaciones de poder que se manifiestan en una *Estructura jerárquica de los centros de estudio y las publicaciones* (36, lj, ubv):

Los investigadores actores estamos adscritos a centros de estudios. Por ejemplo, para inscribir una investigación tiene que pasar aquí primero por el coordinador de programas, director de sede, coordinador de centro regional, director regional de centro estudio, después vicerrectorado, después rectorado y después a la imprenta. Entonces, imagínense todos los procesos. La simplificación de los de los trámites administrativos no existe (36, lj, ubv)

Las relaciones de poder en las publicaciones, por tanto, se refieren a las universidades nacionales que tienen una sede central, Rectorado, que ejerce la función de centro con respecto a las sedes ubicadas en las diferentes entidades regionales del país, relaciones de poder que tienen implicaciones condicionantes en los procesos de publicación.

Finalmente, los intereses en las publicaciones se manifiestan bajo la forma de *relaciones de amistad en las publicaciones* (14, mp, upel):

El otro aspecto en el acceso a los medios de participación, están influenciados por aspectos de orden personal, de tipo relacional, amistades. Si usted es amigo de quien toma la decisión, para que le arbitren rápido un artículo, se le publica más rápido a quien tiene muchas más relaciones. Y la persona que no tiene ese tipo de situaciones, digamos de aspectos positivos, para lograr eso se le hace más difícil (14, mp, upel).

Ahora bien, más allá de cualquier consideración, las publicaciones científicas contribuyen a los procesos de apropiación social de resultados de investigación

educativa en la medida en que son consultadas por los actores académicos bajo el interés de resolver situaciones, problemas o requerimientos referidos a la praxis educativa. Asimismo, es importante el uso de las publicaciones científico educativas como material de apoyo docente en los estudios de pre y postgrado, así como en programas de formación no curriculares.

En otro orden de ideas, la socialización de resultados de investigación constituye otro modo de difundir los resultados de investigación a través del diálogo entre productores-productoras y consumidores-consumidoras de conocimientos, entre los investigadores-investigadoras y los potenciales usuarios-usuarias de los productos de la actividad investigativa. Un modo de socialización son los *Grupos de investigación para socializar conocimientos* (21, bg, unellez): “Dentro de mi propuesta podría estar la motivación hacia los profesores para conformar grupos de investigación en los que puedan socializar el conocimiento que tienen y aportárselos a las nuevas generaciones” (21, bg, unellez).

La socialización de resultados de investigación también se puede producir mediante las *Juntas y jornadas socializadoras* (18, aa, unellez), en las cuales los profesores exponen ante la comunidad universitaria interesada los proyectos y resultados de sus investigaciones a los fines de enriquecer sus propuestas y promover colectivos de investigación en torno a las temáticas presentadas.

Otra forma de socialización son los *Eventos científicos* (20, ba, upt):

Si se quiere nuestra debilidad en la difusión de los conocimientos científicos que podamos generar en nuestra universidad es la creación de espacios de divulgación de ese conocimiento, nosotros tenemos pocos congresos generados por nuestra propia universidad (20, ba, upt).

En relación a los eventos científicos, las variables que podrían tener mayor incidencia en la apropiación social de resultados de investigación son las

intencionalidades y el prestigio de los mismos, así como el número, interés e involucramiento de los asistentes o participantes.

La docencia constituye otro modo de socialización de resultados de investigación. Se trata de la *Difusión mediante docencia* (8, bg, usm). El espacio de la docencia, por tanto, ofrece una excelente oportunidad para difundir y divulgar los resultados de investigación científica, bien en el desarrollo de las clases por parte del docente o como material de consulta documental de los contenidos de la asignatura.

Otra manifestación de la docencia como estrategia de socialización es *Compartir experiencias al final de las asignaturas y cursos* (11, ma, uft) (5, gt, usm):

...al final de cada una de las asignaturas se promueve el compartir de experiencias, donde los participantes comparten con algunos expertos el producto de sus investigaciones. En los eventos de cierre de las asignaturas hay un invitado, con una temática central que corresponde a la asignatura que están viendo y dos o tres estudiantes hacen su presentación de lo que van avanzando como trabajo de grado. En ese sentido es como vamos trabajando (11, ma, uft).

La docencia como estrategia de socialización de resultados de investigación también se expresa en la *Proyección colectiva de la enseñanza y la recreación de saberes* (38, lj, ubv): “debemos proyectar los procesos de enseñanza aprendizaje con los demás, creando recreación y difusión de los saberes” (38, lj, ubv). Se trata, por tanto, de asumir los procesos de enseñanza aprendizaje como procesos de creación y recreación de saberes, y no solamente como actos de transmisión de conocimiento; concepción que supone integrar los procesos de creación intelectual con los procesos de docencia.

Dentro de la docencia como estrategia de divulgación de resultados científicos se encuentran los *Diplomados como difusión científica* (22,ba,upt):

Que yo recuerde, se han generado dos eventos propios nuestros, que son los cierres de los diplomados. Fueron nuestros, generados desde la misma génesis de estos diplomados a nivel de posgrado, que integraron muchos organismos públicos dentro de los diplomados y se generaron productos muchos de ellos: artículos científicos generados por las investigaciones que se hicieron, que están ya publicados en nuestra revista (22, *ba, upt*).

Los diplomados, por tanto, se convierten en estrategias de difusión en tanto implican la exigencia, como requisito de aprobación, de una producción intelectual que al mismo tiempo debe ser difundida por diferentes medios. De igual manera, los resultados de investigación pueden ser el fundamento de la creación de un diplomado. De ambas maneras, el diplomado contribuye al proceso de apropiación social de los resultados de investigación educativa.

Otro modo de socialización científica mediante la docencia es la *Vinculación social mediante Proyecto* (3, *ba, upt*): “Veo que el fuerte de este modelo curricular es el aprendizaje basado en un proyecto y eso nos da la vinculación social” (3, *ba, upt*). En efecto, la asignatura o unidad curricular proyecto, en el diseño curricular de los Programas Nacionales de Formación, supone la elaboración de un proyecto o propuesta como solución a un problema o necesidad comunitaria, al tiempo que se exige hacer todo lo posible para difundir e implementar el proyecto elaborado para dar solución al problema o necesidad elegido.

También existe la potencialidad de los *Postdoctorados como estrategia de difusión* (39, *ccl, upel*), que, al igual que los diplomados, constituyen una oportunidad para difundir resultados de investigación científica (producidos dentro y fuera del postdoctorado), al tiempo que es posible crear un postdoctorado a partir de dichos resultados.

A los fines de la apropiación social de resultados de investigación en los modos de concebir y hacer educación universitaria, es evidente que las estrategias de

socialización, entre ellas la docencia y los eventos científicos, tienen mayor pertinencia en tanto que facilitan el diálogo entre actores académicos y tienen una intencionalidad formativa con base en resultados científico educativos.

En otro orden de ideas, para acercar el binomio difusión- divulgación a los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa, según la figura 5, es necesario apelar a particulares principios de la comunicación científica:

- Reflexividad: la comunicación motiva a los sujetos educativos a relacionar los resultados de investigación educativa con su práctica docente, así como a revisar sus creencias a partir del nuevo conocimiento.
- Dialogicidad: la comunicación brinda oportunidad a los investigadores para dialogar con otros investigadores-investigadoras y con los y las potenciales usuarios-usuarias de los resultados de investigación educativa
- Participación: la comunicación involucra activamente, no como simples receptores-receptoras, a todos los sujetos socioeducativos potencialmente involucrados en los procesos de producción, aplicación, uso, transferencia y apropiación social de resultados de investigación educativa.
- Transformación: la comunicación no es neutra y tiene la intencionalidad de ligar los resultados de investigación con procesos de transformación de la educación universitaria.

Es evidente, entonces, que la socialización como estrategia de difusión y divulgación, más que las publicaciones, expresa mejor los principios de la comunicación científica que facilitan los procesos de apropiación social de resultados de investigación.

Con respecto a la *Reflexividad sobre lo investigado* (16, bg, unellez), una informante clave sostiene lo siguiente:

Creo que los profesores no hemos entendido verdaderamente el valor que tiene la investigación y la reflexión que de esa investigación debe hacerse para responder a las necesidades que se presentan en las comunidades y que debemos ayudar a solventarlas desde el punto de vista educativo (16, bg, unellez).

Este déficit de reflexividad encontrado en Venezuela también se evidencia en el contexto español. Investigación realizada acerca de las relaciones entre la investigación y la docencia, señala que, según los profesores españoles de educación primaria y secundaria, los procesos de transferencia de conocimientos “se manifiestan unidireccionalmente desde quienes producen la información hacia los potenciales usuarios, sin dejar espacio a la reflexión y el diálogo” (Perines, 2016, p.231).

Significa, entonces, que la apropiación social pasa necesariamente por reflexionar sobre los resultados de investigación desde las diversas perspectivas de los actores sociales involucrados en los procesos educativos. Reflexividad que supone el dialogo intersubjetivo entre dichos actores a los fines de asumir compromisos y desarrollar prácticas socioeducativas contentivas de los resultados de investigación.

En este orden de ideas, las características de los medios de difusión y divulgación científica que promueven procesos de apropiación social de resultados de investigación científica son los siguientes:

- Relevancia: la información que publican los medios de difusión y divulgación impacta y es relevante para los potenciales usuarios del conocimiento.
- Prestigio: los usuarios tienen confianza en la calidad científica y la utilidad de lo que se publica en el medio de difusión o divulgación científica.
- Visibilidad: los usuarios potenciales consultan el medio.
- Interactividad: propician el dialogo entre el-la investigador-investigadora con otros investigadores-investigadoras y con potenciales usuarios-usuarias del conocimiento.

- Sinergia: producción de un mayor impacto de la divulgación y difusión a partir de alianzas entre medios.
- Accesibilidad: los medios de difusión y divulgación son de fácil acceso a los investigadores-investigadoras y usuarios-usuarias del conocimiento potencialmente interesados.

En dependencia de quienes son los dueños, promotores o directores, cada medio de difusión y divulgación científica responde a intereses y tiene intencionalidades, lo cual incide en la selección de los contenidos que publica, el sentido que otorga a sus publicaciones y las estrategias de comunicación con sus usuarios-usuarias. Así, por ejemplo, si los y las editores-editoras del medio están ligados a ciertas políticas o reformas educativas, seguramente darán prioridad a la publicación de información científica que responda a las mismas. Asimismo, si existe compromiso con el impulso de la apropiación social de resultados de investigación seguramente se adoptará como estrategia el uso simultáneo de diversos medios de difusión y divulgación, al tiempo que se ofrecerán oportunidades para la interacción y la constitución de redes de investigadores-investigadoras y usuarios-usuarias del conocimiento.

En la tradición y desempeño de las universidades se van internalizando determinados valores científicos, uno de los cuales es la cultura de la difusión y la divulgación científica. El docentismo y las dificultades para investigar han generado que los gestores académicos se enfoquen prioritariamente en que profesores y estudiantes, al menos, desarrollen sus investigaciones, lo cual implica que la difusión y la divulgación científica pasan a un segundo plano en el contexto de las políticas de investigación. De cualquier manera, una sólida cultura de la comunicación científica dialógica e interactiva es una condición relevante cuando se quiere impulsar la apropiación social de resultados de investigación educativa.

Después de la pertinencia, la organización de la información científica, los principios de la comunicación científica y las características de la difusión y divulgación, la siguiente fase del subsistema apropiación social de resultados de investigación corresponde las formas de aplicación y uso de los conocimientos generados por la investigación educativa, a saber los siguientes:

- Validación en la práctica de resultados de investigación educativa: consiste en una estrategia para reforzar la científicidad a partir de la puesta en práctica de los resultados de investigación a los fines de valorar la eficacia de los mismos en la solución de problemas reales de la educación universitaria.
- Desarrollo de procesos de introducción de resultados científicos en contextos educativos: se trata de un proceso de planificación socio-educacional orientado al aprovechamiento de los resultados científico educativos en la solución de problemas, necesidades y potencialidades de la educación.
- Investigación a ciclo completo: los trabajos de investigación son pensados en todo el ciclo de producción, aplicación, transferencia y apropiación social de los conocimientos generados.
- Participación en debates públicos: consiste en el involucramiento de los y las investigadores-investigadoras en discusiones de carácter público acerca de los temas o asuntos que investiga. Significa tomar parte en el proceso de formación de las políticas académicas de la universidad a partir de resultados científicos educativos.
- Aplicabilidad de los resultados de investigación educativa: significa admitir que existen investigaciones que producen resultados que, por sus características, tienen mayores probabilidades de ser aplicados como solución de problemas o en el desarrollo de procesos de innovación educativa.

La *Aplicabilidad y aplicación de los trabajos de investigación (6, ma, uft)* hace referencia a un tipo de investigaciones a las cuales se le asigna la cualidad de

aplicables, que, a su vez, propicia el uso efectivo de la misma. Un caso emblemático de este tipo de estudios se produce en la *Aplicación de los proyectos de pregrado* (23, na, upt): “Si desarrollamos una investigación para las comunidades, que tiene una aplicación valiosa” (23, na, upt).

Acerca de la aplicabilidad de los trabajos o resultados de investigación, estudio realizado en España con profesores de educación primaria y secundaria deja “en evidencia una importante crítica de los profesores hacia los artículos de investigación, a los que perciben como textos interesantes para ampliar sus conocimientos y para reflexionar sobre aspectos de su práctica, pero dudan de su real utilidad en la práctica” (Perines, 2016, p.223).

Las posibilidades de aplicación y uso de resultados de investigación se potencian cuando las estrategias de difusión y divulgación ofrecen posibilidades de dialogo, interacción y reflexión intersubjetiva entre los y las investigadores-investigadoras y los y las potenciales usuarios-usuarias del conocimiento generado mediante la investigación educacional. Asimismo, tanto la aplicación como el uso de resultados constituyen acciones previas y necesarias para que se produzca tanto el impacto como la apropiación social de resultados de investigación educativa.

Ahora bien, más allá de la difusión y la divulgación científica, se encuentra las estrategias que promueven directamente la apropiación social de los resultados de investigación educativa, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:

- Gestión del conocimiento: plantea que la investigación educativa en la universidad debe pensarse como una interacción no lineal entre los procesos de producción, almacenamiento, difusión, transferencia, internalización y aplicación de los conocimientos. El mismo tipo de interacción se plantea para las funciones sustantivas de docencia, vinculación social e investigación.
- Docencia: implica el uso de resultados de investigación como base de la actividad docente.

- Investigación participativa: los y las potenciales usuarios-usuarias del conocimiento toman parte activa en todo el proceso de gestión del conocimiento.
- Investigar en los contextos de aplicación del conocimiento: se investiga en los contextos donde se requiere el conocimiento con fines de aplicación inmediata del mismo una vez generado.
- Difusión-divulgación dialógica: significa la apuesta por estrategias y medios que posibilitan la interacción, el dialogo y la reflexividad intersubjetiva de los resultados de investigación educativa entre los actores sociales del proceso académico universitario.
- Autoinvestigación de la praxis docente: los y las docentes asumen la tarea de investigar su praxis docente con los objetivos de producir conocimiento educativo y mejorar su desempeño docente a partir de la aplicación de los resultados de investigación que se generan.
- Investigador sujeto político-educativo: el investigador se involucra en movimientos sociales, organizaciones, redes y espacios de poder a partir de los resultados de investigación educativa.
- Organismos de mediación y redes: organismos creados en el seno de la universidad para ejercer la mediación entre la investigación educativa con los ámbitos de la docencia, las políticas académicas, la formación docente, el currículo, entre otros aspectos. Se encargan de seleccionar aquellas investigaciones con mayores posibilidades de uso y transferibilidad, al tiempo que se planifica su uso como solución de problemas e innovaciones educativas.
- Currículo fundado en la investigación: significa que la investigación educativa se hace transversal a todo el proceso de diseño, administración y evaluación del currículo.

Con respecto a la *Gestión del conocimiento para la apropiación social de la investigación* (43, ccl, upel): “Ahora en cuanto a la apropiación social hay varios elementos que quiero compartir aquí, porque nosotros lo concebimos como especie de un proceso o de una estrategia que está dirigida a socializar o a popularizar el conocimiento, para su comprensión y para la asimilación social” (43, ccl, upel). Vale destacar aquí que la apropiación social de resultados de investigación se asume como sinónimo de popularización, socialización y asimilación social.

En este contexto es conveniente destacar que la apropiación social de resultados de investigación se facilita con la *Aplicación de las investigaciones en los contextos de investigación* (10, bg, usm):

Lo que hemos venido hablando, hasta ahora muy sencillo: la aplicación que se le da a esas investigaciones, la aplicación por parte los docentes y estudiantes, el impacto y yo diría es a través de las empresas y organismos donde realizan las investigaciones, porque son tomados en cuenta para darle solución a una problemática que se plantea en estos organismos o empresas. Les interesa que los estudiantes hagan sus aportes a la solución de la problemática que se presenta y le dan la oportunidad para que ellos puedan aplicar y desarrollar las propuestas planteadas en los trabajos de grado (10, bg, usm).

La aplicación de resultados de investigación educativa, por tanto, se produce en los mismos contextos socioeducativos donde se desarrollan las investigaciones. Vale decir, las investigaciones se desarrollan en los mismos contextos donde los conocimientos son requeridos y serán aplicados para resolver problemas, satisfacer necesidades o desarrollar potencialidades.

Con respecto a los organismos de mediación entre la investigación educativa y la praxis educativa, Muñoz-Repiso (2010) menciona los casos del Centro para la Investigación e Innovación en Educación (CERI) (adscrito a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE); la Red Institucional Eurydice, cuya misión principal es apoyar la toma de decisiones referidas a los sistemas educativos

Europeos a través de procesos de recogida, análisis, generación y divulgación de información y conocimiento; el Programa para la Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe, PREAL tiene por misión promover el diálogo sobre las reformas y políticas educativas en toda la región a partir de conocimientos fundamentados científicamente; entre otros.

En tesis doctoral desarrollada para el contexto español, se recomienda que los organismos de dirección académica sirvan como intermediarios entre la investigación y la docencia, ejecutando actividades tales como la selección y difusión de los trabajos de investigación potencialmente útiles para los docentes y los estudiantes (Perines, 2016). En el caso de las universidades, esas labores de mediación pueden ejercerlas las coordinaciones de investigación y extensión, aunque no se descarta la creación de un organismo especializado en esa función.

El otro componente del subsistema de apropiación social deliberada de resultados de investigación, que muestra la Figura 5, es la didáctica de la apropiación social de la investigación educativa. Se trata de la manera cómo, didácticamente, se puede facilitar el proceso en cuestión. Una propiedad de esta didáctica es la *Generación de recursos didácticos a partir de las investigaciones (11, ea, upel)*:

Por ejemplo, voy a compartir en lo específico, yo elaboré mi tesis doctoral sobre un modelo de educación en salud en fiebre hemorrágica venezolana, que es la fiebre de la cual les estoy hablando. Ese modelo lo conforman tres recursos didácticos: una cartilla pedagógica para los maestros de escuelas y liceos rurales, una guía pedagógica para el personal de salud (11, ea, upel).

Otra propiedad de la didáctica de la apropiación social de resultados científico educativos es el *Lenguaje didáctico para la apropiación social (13, ea, upel)*:

Nosotros en el campo a veces tenemos muchas limitantes para hablar. Entonces, me ha costado mucho llevar a que ellos hablen, entonces yo tengo que bajar mi lenguaje al de ellos y bajarme al nivel de ellos. Cuando yo

logró eso tengo que decirles prácticamente que me dejen quieto porque a partir de allí es que se motivan a participar (13, ea, upel).

La necesidad de adecuar el lenguaje de los resultados de investigación, coincide con estudio realizado en España acerca de los vínculos entre la investigación y la docencia. El experimento consistió en dar a leer un artículo científico a profesores de educación primaria y secundaria, y los resultados se describen a continuación:

En el caso de un artículo más académico los docentes lo perciben como un texto prácticamente impenetrable, principalmente por el lenguaje elevado, especializado y estadístico que este utiliza. De hecho, algunos profesores simplemente pasan por alto las partes del texto que les cuesta comprender y se van directamente a los resultados y conclusiones de él (Perines, 2016, p.223).

Diversas investigaciones desarrolladas en diversos contextos y tiempo han constatado el rechazo de los docentes hacia la investigación educativa debido al lenguaje especializado que resulta difícil de comprender para los docentes. Rechazo que se expresa en una baja consulta, experiencias negativas y percepción de inutilidad con respecto a la consulta de artículos, ponencias y conferencias científicas (Latham, 1993; Shkedi, 1998; y, Gore y Gitlin, 2004, citados por Perines, 2016, p.226).

En otra parte, ese mismo estudio, en sus fundamentos teóricos, sugiere lo siguiente acerca de la didáctica de los resultados de investigación educativa: “la investigación puede ser más atractiva para los profesores mediante la inclusión de ejemplos prácticos e ilustraciones (...) de cómo los resultados se pueden traducir fácilmente en sus propias aulas” (Behrstock et al., 2009, p. 9, citado por Perines, 2016, p.225).

Se infiere, entonces, que la dificultad para descifrar el lenguaje de la investigación educativa por los y las usuarios-usuarias, se puede resolver por dos vías: aumento de las capacidades comprensivas de los usuarios mediante la formación

investigativa o adecuación didáctica de los resultados para hacerlos más comprensibles.

La didáctica de la apropiación social, entonces, consiste en las diversas formas como aplica la didáctica para fortalecer los procesos de internalización de los resultados científicos en los modos de concebir y hacer educación universitaria. Dichas formas, que se muestran en la Figura 5, son las siguientes:

- Resultados de investigación presentados de manera didáctica: se busca establecer las mejores maneras de comunicar los resultados científicos para hacerlos más comprensibles por los potenciales usuarios de los mismos
- Generación de recursos didácticos a partir de las investigaciones: proceso mediante el cual un resultado de investigación es convertido en un recurso didáctico para enseñar un determinado tema.
- Lenguaje didáctico para la apropiación social de resultados científicos: proceso de adecuación del lenguaje científico de los resultados de investigación educativa para hacerlos más comprensibles por los y las potenciales usuarios-usuarias de los mismos.
- Uso de las publicaciones como recurso didáctico: consiste en el uso de las publicaciones que se generan a partir de los resultados de investigación científica como material de apoyo documental en cursos, asignaturas, seminarios y otras formas didácticas.

Esas formas didácticas de la apropiación social de resultados de investigación, están relacionadas con ciertas condiciones sugeridas por Marín (2012) para el avance de la sociedad del conocimiento:

- Uso de un lenguaje común por los diversos actores.
- Superación de barreras y mayor eficiencia en el uso de la información.

- Disponibilidad de la información científica y tecnológica en contextos y lenguajes amigables a los potenciales usuarios de la misma.
- La sociedad hace uso apropiado de las tecnologías e interactúa de modo libre a través de las mismas.
- Los diversos grupos o actores sociales aprovechan las bondades de la información circulante, al tiempo que la utilizan para generar nuevos conocimientos.
- La difusión, divulgación y aprovechamiento de los conocimientos científicos y tecnológicos se produce en un contexto democratizador en el acceso y uso de los mismos.
- Apropiación social de los conocimientos científicos y tecnológicos para un mejor desenvolvimiento de las condiciones de vidas de las personas en su cotidianidad.

Según la figura 5, el penúltimo eslabón del subsistema apropiación social de resultados de investigación es el impacto social de la investigación, el cual consiste en la modificación de la realidad educativa a partir de la aplicación y uso de los resultados de investigación. Dicho impacto se puede manifestar de dos formas:

- Mejoramiento de los procesos educacionales a partir de evidencias científicas.
- Transformaciones educativas fundadas en resultados científicos.

Una de las propiedades del impacto es *Investigación para elevar la calidad educativa* (23, bg, usm): “Estas investigaciones a través de conocimientos, ciencia y métodos, que van a ser aplicadas para una mejor calidad educativa” (23, bg, usm). En concreto, se trata del *Impacto de los trabajos de investigación en la calidad educativa* (11, fd, una): “...entonces la incidencia real de los trabajos que se realizan desde los grupos y líneas de investigación no inciden directamente en la calidad educativa como tal, de la institución y de su impacto en las comunidades” (11, fd, una). Según

la perspectiva de la informante clave, la incidencia de los trabajos de investigación educativa sobre la calidad educativa no se produce de manera directa; se infiere, entonces, la existencia de variables o factores mediadores entre una y otra.

Otra propiedad del impacto social es el *Impacto en prácticas, decisiones y procesos educativos* (8, gt, usm): "...específicamente las investigaciones relacionadas directamente con algún problema detectado que requiere ser estudiado para orientar la práctica educativa, las decisiones académicas y los procesos de transformación requeridos en la universidad" (8, gt, usm). De esta manera, el impacto social se origina en la deliberada decisión de investigar asuntos concretos con el objetivo de tomar decisiones, desarrollar prácticas sociales o acompañar procesos de transformación socioeducativa.

El impacto social de la investigación también se expresa en el *Impacto comunitario de la investigación estudiantil* (6, na, upt):

Por eso, se presentan panoramas bastante diferentes, por nuestro impacto en las comunidades, lo que personalmente, valoro muchísimo, y me siento muy satisfecha de lo que hemos logrado nosotros como universidad al posicionarnos ahí y al hacer que las comunidades se apropien de ese conocimiento que divulgamos o difundimos (6, na, upt).

En este sentido, el impacto social de la investigación estudiantil se dimensiona en la *Adopción de conocimientos generados* (20, na, upt): "Nosotros para la apropiación de ese conocimiento, a veces, no sólo no adoptamos el conocimiento que difundimos, ni siquiera llegamos a hacer el intento de adaptarlo y es muy valioso lo que se ha producido" (20, na, upt). De esta manera, la opinión de la informante clave coloca sobre la palestra la siguiente paradoja: que la universidad no adopta en sí misma, en sus procesos educativos e institucionales, los conocimientos que produce. Del mismo modo, la universidad falla en no hacer esfuerzos para ajustar y contextualizar los conocimientos que genera para hacerlos aplicables o apropiables socialmente.

Estudio realizado en España acerca de los vínculos entre docencia e investigación en educación primaria y secundaria, revela que los y las profesores-profesoras ofrecen mayor resistencia a la adopción de resultados científicos educativos cuando estos contradicen las creencias sobre educación que han cultivado a partir de su experiencia docente, muchas de las cuales llegan a convertirse en mitos que resultan difíciles de modificar. Como alternativa, se sugiere incentivar a que profesores y profesoras asuman la profesionalización de la docencia, la cual supone una actitud de apertura hacia el diálogo entre su experiencia docente y los conocimientos resultantes de la investigación educativa, que combinados pueden ayudarle en el mejoramiento o transformación de su praxis educacional (Perines, 2016).

Una particularidad de ese impacto se manifiesta cuando se produce el Impacto *en los contextos de investigación (5, ma, uft)*:

...sin embargo, esa aplicación o uso y el impacto que se le ha dado a los trabajos de investigación producto de los participantes ha mejorado en muchas comunidades. Las situaciones particulares que cada uno de ellos ha vivido en el área de ciencias de la educación, en el doctorado hemos logrado con los procesos de divulgación promocionar un poco aquellas actividades y aquellos resultados de investigación que han colaborado a resolver situaciones desde el punto de vista de las comunidades, de las situaciones que evidencian desde el punto de vista del currículo, mejoras (5, ma, uft).

En este sentido, diversas investigaciones han constatado que si bien los profesores y profesoras consideran importante la lectura de artículos científicos para profundizar en sus conocimiento y formación, a la hora de orientar y tomar decisiones acerca de su práctica docente, el criterio de mayor relevancia en su propia experiencia pedagógica en el aula (Bartels, 2003; Zeuli, 1994; citados por Perines, 2016, p.230). Tesis corroborada por la investigación de Díaz (2009) cuando afirma lo siguiente:

Los recursos con los que cuenta un docente para la solución siguen un patrón de proximidad. Recurren primero a aquellos recursos que están más cercanos para luego transitar hasta las esferas más lejanas al aula. En el polo más

cercano destaca la propia experiencia, mientras que en el polo opuesto se sitúan los hallazgos de la investigación educativa (p. 299).

Se corrobora de esta manera un bajo impacto de la investigación educación en los procesos educacionales. Esa misma investigación de Díaz (2009) revela, por una parte, que “la investigación que no parte de los problemas del aula tiene pocas probabilidades de impactar sobre la práctica docente” (p.238) y por la otra señala que “la utilización del conocimiento pedagógico dependerá de su orientación a la práctica educativa más que de cualquier otro factor interviniente” (p.239).

El subsistema apropiación social de resultados de investigación concluye, según la figura 5, con la fase de la apropiación social de resultados de investigación propiamente dicha, que consiste en la internalización de éstos, los resultados científicos, en las prácticas socioeducativas de los actores educativos de la universidad, en procura del mejoramiento o transformación de los procesos y estructuras de la educación universitaria. En este sentido, la diferencia entre impacto y apropiación radica en la sostenibilidad que genera esta última a partir de la internalización de los resultados científico en la praxis de educación universitaria desarrollada por los actores académicos.

En definitiva, la apropiación social de la investigación educativa se traduce en un proceso social en el que los actores académicos asumen la propiedad de los discursos producidos por la investigación educativa. Ahora bien, contrastando el análisis del discurso de los actores académicos consultados en el marco de la presente tesis doctoral con los conceptos de propiedad del discurso y elecciones teóricas expuestos por Foucault (2007) se puede deducir que la apropiación social del discurso de la investigación educativa es posible definirla como el proceso y las decisiones mediante las cuales un sujeto social educativo adquiere, asume e internaliza el discurso educativo, político, epistémico y metodológico de la investigación educativa, en un contexto socioeducativo y epistémico determinado, en términos de derecho a hablar sobre los temas y teorías generados, competencia para comprender los

procesos metodológicos y resultados de investigación, acceso lícito e inmediato al corpus de los enunciados emergentes y acumulados, y, finalmente, la capacidad para que dicho discurso se integre en las decisiones, instituciones o prácticas educativas

MOMENTO V

MODELO TEÓRICO DE LA APROPIACIÓN SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y LAS RELACIONES DE PODER

5.1. Modelo teórico de la apropiación social de la investigación educativa

La propuesta fundamental de la presente tesis doctoral es un modelo teórico interpretativo de apropiación social de la investigación educativa y sus resultados científicos en el contexto universitario, el cual se expone gráficamente en las figuras 6 y 7. El objetivo de este modelo es dar cuenta de las estructuras y procesos que explican la dinámica de un fenómeno denominado apropiación social de la investigación educativa, a partir de la integración, interacción y retroacción sistémica de cinco subsistemas: la universidad socialmente pertinente, las prácticas de gestión investigativa democratizadoras, la investigación educativa influenciadora, la horizontalización las relaciones de poder entre los actores académicos y la apropiación social deliberada de resultados de investigación educativa propiamente dicha.

Modelo teórico interpretativo de la apropiación social de resultados de investigación que tiene como referente empírico fundamental la interacción discursiva de quince investigadores, investigadoras y responsables de la actividad investigativa que forman parte de ocho universidades de la República Bolivariana de Venezuela, quienes participaron en dos grupos focales de discusión en el año 2018. Interacción discursiva que fue grabada en audio, transcrita y luego interpretada

siguiendo los parámetros de la teoría fundamentada expuesta por Strauss y Corbin (2008).

En la lógica de la teoría fundamentada, el modelo teórico que se presenta a continuación corresponde a la fase la codificación selectiva de las conceptos constitutivos de los subsistemas antes mencionados, proceso que implicó la supresión de algunos de esos conceptos y la fusión de otros, así como un relacionamiento diferente entre los mismos, con respecto a las fases de codificación abierta y axial.

El modelo teórico interpretativo de la apropiación social de resultados de investigación parte de dos premisas, a saber, las siguientes:

- a) Desde el pensamiento complejo, el relacionamiento de los cinco subsistemas que conforman el modelo teórico de apropiación social de resultados de investigación educativa se hace desde una visión multidimensional atendiendo a los principios sistémico u organizativo, holográfico, bucle retroactivo o retroalimentación, bucle recursivo, autonomía/dependencia, auto-eco-organización, dialógico y reintroducción (Morín,2002), ampliamente descritos en el apartado metodológico de la presente tesis doctoral
- b) Desde una mirada crítica, el subsistema relaciones de poder en la investigación educativa es transversal al resto de los subsistemas. Asimismo, aplican los principios de la ciencia crítica expuestos por Kemmis (1990) reseñados en el apartado metodológico.

El modelo teórico en cuestión se expone amplia y resumidamente en las figuras 6 y 7, respectivamente. El mismo da cuenta de un fenómeno que consiste en la internalización de resultados de investigación educativa en las estructuras cognitivas, actitudes y valores de los actores socioeducativos que orientan los modos de concebir y hacer la educación universitaria. Fenómeno que se explica a partir de la interacción sistémica de cinco subsistemas: la institución universitaria, las prácticas de gestión

investigativa, la investigación educativa, las relaciones de poder y la apropiación social de resultados de investigación educativa. Subsistemas organizados entre sí, y en cada uno de sus elementos constitutivos, para favorecer, facilitar y promover los procesos de apropiación social de la investigación educativa y, consecuente y progresivamente, construir nuevas identidades epistémicas en los sujetos profesor-profesora e investigador-investigadora, comprometidas con un ejercicio socialmente pertinentes de la investigación educativa como base de la educación universitaria.

Las nuevas identidades epistémicas de los actores educacionales y las y los investigadores-investigadoras educativas se configuran cuando éstos internalizan el discurso de la apropiación social de la investigación educativa expuesto en el modelo teórico resultante de la presente tesis doctoral. Identidad epistémica que los hace parte de un grupo social cuya praxis educacional e investigativa favorece la apropiación social de los resultados científico educativos en los procesos de mejoramientos y transformación de la educación universitaria. En otras palabras, según la teoría de los discursos de Gee (1990, citado por Perines, 2016) cuando los sujetos sociales asumen la propiedad de un discurso asumen también su pertenencia a determinados grupos sociales.

El primer subsistema, la universidad socialmente pertinente, hace referencia a un conjunto de cualidades de la institución universitaria que la hacen dialógicamente adecuada a las demandas de la sociedad y el Estado, al tiempo que sus funciones sustantivas se ajustan recíprocamente mediante procesos de autorregulación, autotransformación y liderazgo académico, los cuales, a su vez, requieren las siguientes condiciones estructurales: autonomía participativa, territorialización de la universidad, un proyecto plural de universidad y una estructura organizativa desburocratizada y descentralizada. Procesos y condiciones estructurales que propician la pertinencia externa de la universidad con respecto al territorio y la pertinencia interna entre sus funciones sustantivas, que allanan el camino a la producción, aplicación y apropiación social de un conocimiento educativo que

responde al contexto sociocultural del territorio y a los requerimientos de los ajustes, reformas y transformaciones de la universidad.

Las prácticas de gestión investigativas democratizadoras, que es el segundo subsistema, se refieren a las acciones deliberadas que despliegan los actores académicos para gestionar e integrar las estructuras, procesos y políticas de la investigación educativa a los fines de que se oriente hacia la democratización del conocimiento educativo, mediante la participación plural de los actores académicos en los procesos decisionales de la actividad investigativa y la inclusividad social, epistémica y cultural en la construcción de los saberes educacionales. A tal efecto, son necesarias las siguientes condiciones: cultura investigativa socialmente responsable, estructura eficiente de gestión del conocimiento, financiamiento integral, formación investigativa para la pertinencia social y organización de la actividad investigativa bajo la forma de redes de investigadores-investigadoras y usuarios-usuarias del conocimiento educativo.

El tercer subsistema es la investigación educativa influenciadora y hace referencia al desarrollo de cualidades epistémicas, metodológicas e instrumentales en la investigación educativa para orientar y acompañar los procesos de mejoramiento continuo, reforma o transformación de la educación universitaria. Cualidades que juntas constituyen un nuevo régimen de producción de verdad de la investigación educativa, el cual debe ser apropiado por los actores socioacadémicos de la universidad. Esos rasgos de la investigación educativa, que juntos constituyen el régimen de producción de verdad y le dan capacidad para ejercer influencia en la praxis académica de la universidad, son los siguientes: calidad científica con pertinencia social, diversificación de formatos de producción de conocimientos, integración de la investigación con los procesos formativos y la relación dialógica

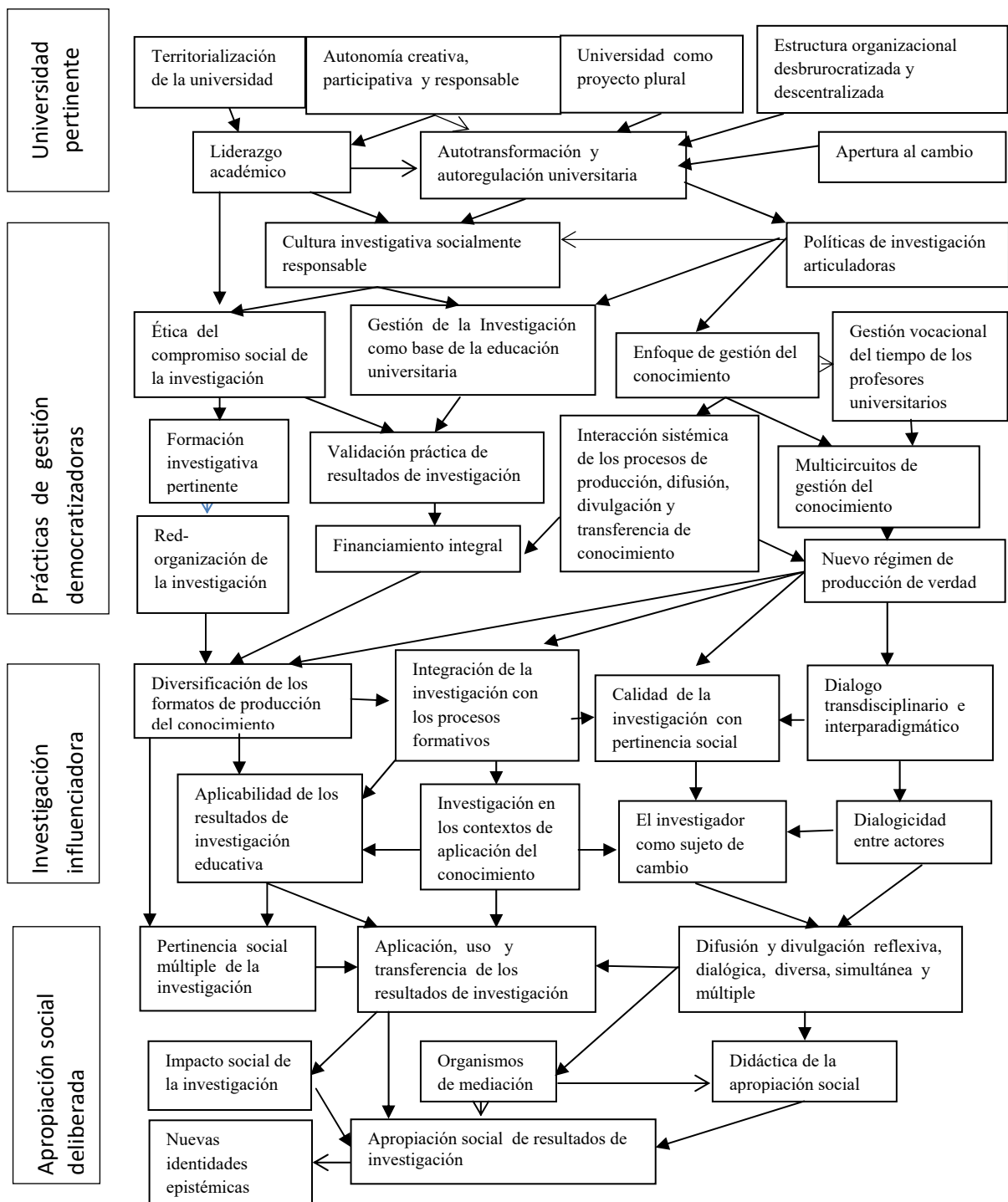


Figura 6. Modelo teórico lineal de la apropiación social de la investigación educativa en el contexto universitario

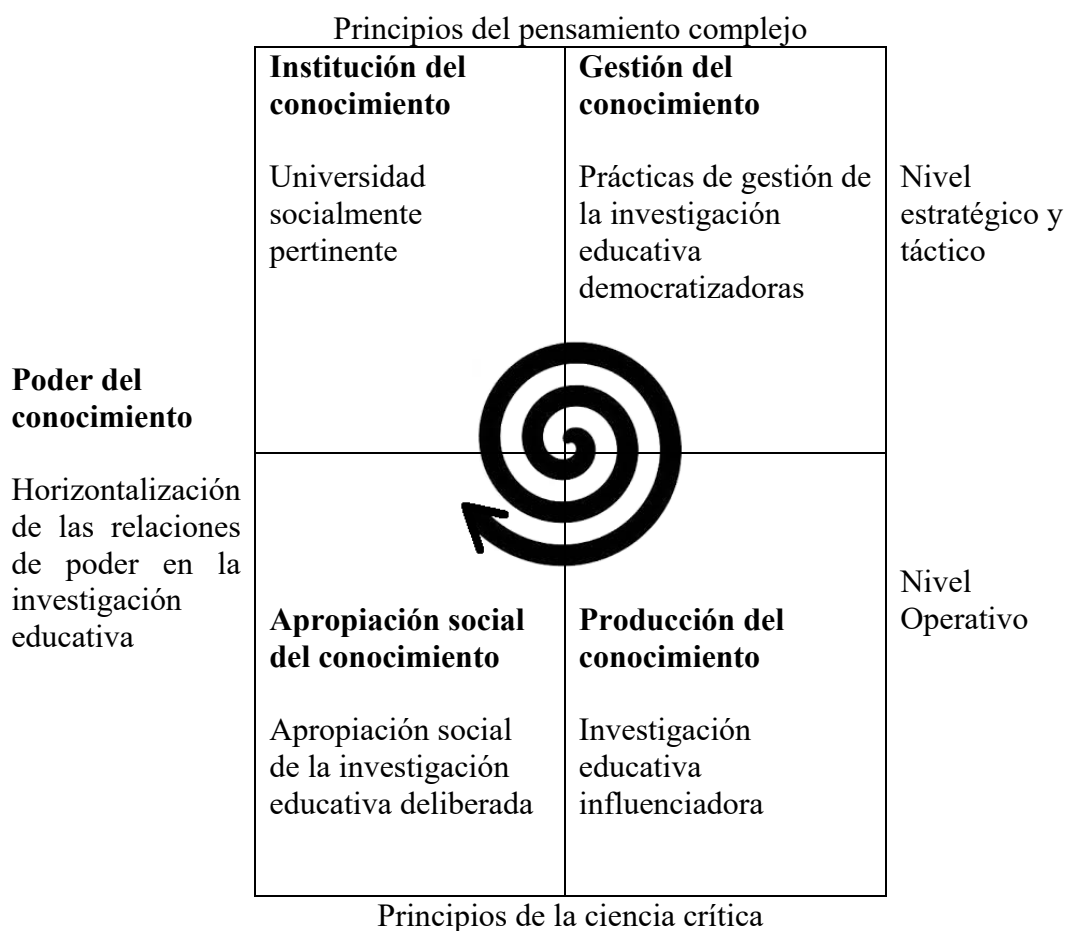


Figura 7. Modelo teórico complejo y crítico de la apropiación social de la investigación educativa en el contexto universitario

entre investigadores-investigadoras e investigados-investigadas. Régimen que propicia una mayor aplicabilidad de los resultados de investigación, estimula el desarrollo de procesos investigativos en los contextos donde los conocimientos serán aplicados y facilita la participación del investigador como sujeto político de las transformaciones educacionales.

La horizontalización de las relaciones de poder, que es el cuarto subsistema, consiste en el desarrollo de relaciones progresivas de igualdad entre los actores académicos involucrados en la investigación educativa y en sus prácticas de gestión, de modo tal que los intereses y decisiones son negociados y avanzan hacia formas de menor subordinación e imposición de intereses de unos con respecto a otros. Entre las condiciones procesuales y estructurales que facilitan la horizontalización destacan las siguientes: democratización de la investigación y acceso al conocimiento, el dialogo y la negociación de intereses, la legitimidad plural-consensuada de las normas de investigación y un régimen epistémicamente inclusivo y diverso de producción de verdad. Horizontalización que favorece los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa.

Finalmente, el quinto y central subsistema del modelo teóricos es la apropiación social deliberada de la investigación educativa, que definimos como un proceso socioeducativo construido intencionalmente mediante las acciones comunicacionales, dialógicas, reflexivas y didácticas orientadas a generar las condiciones de posibilidad en términos de pertinencia social, mediaciones entre la investigación y práctica docente, así como usos, transferencias e impactos de los resultados de investigación educativa, para que se produzca la internalización y empoderamiento de los resultados científico-educativos en las actitudes, creencias y comportamientos vinculados a la praxis de la educación universitaria, que progresivamente van construyendo nuevas identidades epistémicas en profesores e investigadores educativos.

De manera lineal, aunque no es el sentido del mismo, el modelo expuesto en la figura 6 indica que la universidad socialmente pertinente promueve prácticas de gestión investigativas democratizadoras que estimulan el desarrollo de una investigación educativa influenciadora de los modos de concebir y hacer educación universitaria, la cual es condición precedente para que se produzca la apropiación social de resultados de investigación educativa como base de sustentación,

mejoramiento y transformación de las estructuras y procesos educacionales. La producción del fenómeno de la apropiación social de los resultados científico educativos, a su vez, se vincula transversalmente con los procesos de horizontalización de las relaciones de poder entre los actores académicos que participan en el desarrollo de actividades investigativas y educacionales de la universidad.

De modo no lineal, los componentes del modelo de apropiación social de resultados de investigación se vinculan interactiva y retroactivamente entre sí, y todos son al mismo tiempo causas y causantes. De modo que los procesos de apropiación social de resultados de investigación contribuyen al desarrollo de la universidad pertinente, y ésta a su vez sirve de fundamento a la investigación influenciadora, a partir de la cual se generan prácticas de gestión democratizadoras de la actividad investigativa. Todas esas dimensiones en interacción, dialogo y retroacción incrementan las posibilidades de apropiación social de resultados de la investigación educativa universitaria.

En la perspectiva del pensamiento complejo, el modelo teórico expuesto expresa la aprehensión del fenómeno de la apropiación social de la investigación educativa desde una visión multidimensional atendiendo total o parcialmente a cada de los siguientes principios: sistémico u organizativo, holográfico, bucle retroactivo o retroalimentación, bucle recursivo, autonomía/dependencia o auto-eco-organización, dialógico y reintroducción.

El principio sistémico u organizativo se expresa en un todo representado por el sistema apropiación social deliberada de los resultados de la investigación educativa, que constituye el eje central en torno al cual giran los cuatro subsistemas restantes que conforman el modelo teórico. Es decir, la dinámica de cada subsistema es pensada para que contribuya a la producción de una totalidad denominada

apropiación social de resultados de investigación. Al mismo tiempo, el todo ejerce influencia en la dinámica de los cuatro subsistemas restantes.

El principio del bucle retroactivo o retroalimentación se refleja en el hecho de que en todas las relaciones entre los subsistemas del modelo teórico se producen relaciones de influencia recíproca. Así, por ejemplo, la universidad socialmente pertinente incide en la investigación educativa pertinente y viceversa. Asimismo, las prácticas de gestión investigativa que procuran la democratización del conocimiento inciden en la democratización de las relaciones de poder entre los actores educativos y viceversa.

El bucle recursivo se manifiesta en que todos los subsistemas fueron pensados para producir y reproducir el subsistema central de la apropiación social de resultados de investigación. A su vez la producción del subsistema apropiación social contribuye a la producción y reproducción del resto de los subsistemas. Así, por ejemplo, en la medida en que los profesores investiguen su propia práctica docente se produce y se reproduce la autoregulación de la universidad y viceversa.

El principio de autonomía/dependencia, auto-eco-organización, se expresa en que la universidad depende y debe tomar en consideración a su entorno, la sociedad y el Estado, si quiere tener legitimidad social en el tiempo. En menor grado, la sociedad y el Estado necesitan de la universidad para organizarse eficientemente a partir del conocimiento. Así, tiene sentido la apropiación social de la investigación educativa y de resultados científicos educativos si con ello se contribuye a la formación de profesionales que procuren democratizar la sociedad a partir de la democratización del conocimiento. En la perspectiva del pensamiento y la pedagogía crítica los movimientos sociales de la educación necesariamente deben conectarse con los movimientos sociales de la sociedad en general y viceversa.

El principio dialógico indica que el modelo teórico propuesto no se encuentra exento de relaciones contradictorias entre los subsistemas que le conforman, pero

que, vistas desde el pensamiento complejo, pueden resultar complementarias. Por ejemplo, políticas de investigación que apuntan en una dirección determinada, por oposición a ellas pueden generar movimientos sociales pedagógicos que apunten a procesos investigativos innovadores o transformadores de la praxis educacional. De esta manera, se evidencia una contradicción impulsora de procesos de apropiación social entre el subsistemas prácticas de gestión y el subsistema investigación educativa mediante la asunción del principio de la dialogicidad que los hace complementarios.

Finalmente, el principio de reintroducción coloca las esperanzas en la reflexividad de los actores académicos que organizan su pensamiento en torno al modelo teórico propuesto, de modo tal que se genere el proceso de apropiación social de resultados de investigación educativa. De allí que, la validez en la praxis educativa de un modelo teórico no solo depende del modelo en sí mismo sino de la forma como es organizado en el pensamiento de los sujetos que producen la acción social y educativa. Planteado de otra manera, la apropiación social de la investigación educativa, de acuerdo a los principios del modelo propuesto, es representativo de un nuevo modo de organización del pensamiento de los actores socioeducativos que potencialmente activaría una investigación educativa capaz de influir en los procesos de mejoramiento y transformación de la educación universitaria.

Desde la pedagogía crítica, el modelo teórico propuesto concibe la universidad y la investigación educativa como campos minados de política y relaciones de poder, que deben gestionarse, apoyándose en las contradicciones de intereses y visiones del mundo de los actores académicos, para impulsar procesos transformacionales de la educación universitaria a partir de procesos de apropiación social de la investigación educativa y sus resultados. Es así como el subsistema horizontalización de las relaciones de poder se concibe como transversal a todos los subsistemas del modelo teórico y sus relaciones.

El modelo teórico propuesto atiende parcialmente a los requisitos que fundamentan la ciencia educativa crítica expuesta por Kemmis (1990), con capacidad para mejorar y transformar la educación. Un primer requisito es el cuestionamiento a posturas positivistas que apuestan por la objetividad y la racionalidad instrumental, rechazo que se expresa en un modelo construido a partir del dialogo subjetivo e intersubjetivo de los actores académicos reunidos en grupos focales. Cuestionamiento que también se expresa en una teoría que reconoce los intereses y relaciones de poder que median los procesos de apropiación social de la investigación educativa.

El modelo teórico propuesto también se corresponde con el segundo requisito sugerido por Kemmis (1990) referido a la aprehensión de los significados y categorías interpretativas de los actores educativos, en tanto que la mayor parte de los conceptos que integran el modelo de apropiación social de la investigación educativa son categorías emergentes de la interacción discursiva generada en los grupos focales.

Debemos reconocer las dificultades metodológicas para dar cumplimiento al tercer requisito, referido a la vigilancia epistemológica que debe ejercerse para identificar las autocomprensiones “ideológicamente distorsionadas” de los actores educativos (Kemmis,1990). En este caso simplemente asumimos que las comprensiones obedecen a los intereses, relaciones y estrategias de poder de los involucrados para darle ciertas direccionalidades a los procesos de apropiación social de la investigación educativa.

En relación al cuarto requisito, acerca de ciertos fines que les son impuestos a los actores académicos por el orden social y universitario, la investigación permitió develar las estructuras y procesos que facilitan u obstaculizan los procesos de apropiación social de resultados de investigación educativa, traducidos luego por principios organizadores de la producción y gestión del fenómeno de estudio.

Finalmente, el carácter práctico es el quinto requisito de la teoría y la ciencia crítica con capacidad para mejorar y generar transformaciones en la educación

universitaria. Al respecto es conveniente señalar que el modelo teórico propuesto fue pensado y estructurado como un orden universitario que orienta la acción de los actores académicos hacia la apropiación social de la investigación educativa y sus resultados a los fines del mejoramiento y la transformación de la educación universitaria.

De esta manera, hemos dejado en evidencia que el modelo teórico de la apropiación social de la investigación educativa en los procesos de mejoramiento y transformación de la educación universitaria, se corresponde con los principios y requisitos fundamentales que definen el pensamiento complejo y la ciencia social crítica, respectivamente.

5.2. Términos de referencia del modelo

Territorialización de la universidad

Consiste fundamentalmente en estructurar la universidad pensándola desde el contexto sociocultural, políticas públicas, potencialidades, problemas y necesidades de un territorio determinado, a los fines de contribuir a las soluciones correspondientes mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas de investigación, docencia y extensión.

Autonomía participativa y socialmente responsable

Consiste en el involucramiento creativo, consciente, organizado y comprometido de los actores sociales de la universidad y del entorno en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión, en procura de la gestión democrática del conocimiento y la responsabilidad social de la universidad.

Universidad como proyecto político plural

Consenso dialógico y plural de los actores sociales internos y externos involucrados en la actividad universitaria, en torno a la construcción y desarrollo de un proyecto político y académico de la universidad para un tiempo y contexto determinado.

Desburocratización de la universidad

Significa reivindicar la condición humana de los miembros de la comunidad universitaria frente a las relaciones mecánicas que postula el orden burocrático, lo cual supone asumir que son seres reflexivos que dialogan y negocian sus intereses. También se refiere a la disminución progresiva de las relaciones verticales entre los miembros y estructuras de la comunidad universitaria, y apostar por formas de organización horizontales que promuevan relaciones entre iguales y en redes.

Descentralización de la universidad

Acercamiento de las decisiones a quienes tienen la responsabilidad directa de la praxis de procesos académicos de la universidad, entre éstos los referidos a la investigación educativa y la apropiación social de los resultados que genera.

Liderazgo académico histórico e integral de la universidad a partir de la investigación

Se refiere a las influencias que genera la universidad a través del ejercicio conjunto de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación social, las cuales se construyen y varían en el tiempo. Liderazgo que produce confianza en los actores sociales y educacionales acerca de la universidad como generadora de soluciones e impulsora de cambios académicos a partir de los procesos de la investigación educativa.

Autotransformación universitaria

Creencia y confianza de la universidad en sus propios conocimientos, capacidades, recursos y potencialidades como condiciones suficientes para reformarse a sí misma, a los fines de mejorar su calidad educativa, adecuarse estratégicamente al entorno y potenciar sus capacidades como agente de transformación social.

Autoregulación universitaria

Sistema de dispositivos organizacionales, autónomos y automáticos de la universidad que facilitan la gobernanza y promueven la eficiencia a partir de su propia dinámica interna.

Prácticas de gestión investigativa democratizadoras

Se refieren a las acciones deliberadas que despliegan los actores académicos para gestionar e integrar las estructuras, procesos y políticas de la investigación educativa a los fines de que se oriente hacia la democratización del acceso al conocimiento educativo, participación plural en los procesos decisionales, así como la

inclusividad social, epistémica y cultural en la construcción de los saberes que fundamentan la educación universitaria.

Cultura investigativa socialmente responsable

Conjunto de valores de compromiso y responsabilidad con las consecuencias educativas que se pueden producir mediante el uso de los resultados científicos generados por la investigación educativa, que potencialmente servir de fundamento a la educación universitaria.

Investigación como base de la educación universitaria

Apuesta por una investigación educativa generadora de soluciones a los problemas educativos, estrategia permanente para el mejoramiento continuo de la educación universitaria y factor impulsor y acompañante de procesos de transformación educacional.

Organización de la investigativa en redes

Se trata de redes intra e inter universitarias que suplantando progresivamente las estructuras burocratizadas y verticales de investigación, que promuevan relaciones horizontales y flexibles entre investigadores-investigadoras, y entre éstos y los potenciales usuarios-usuarias del conocimiento que se genera mediante las actividades científicas.

Financiamiento integral de la investigación educativa

Apoyo financiero a la investigación que atiende las fases de producción, difusión, divulgación, transferencia y apropiación social de los resultados de investigación educacional.

Gestión vocacional y equilibrada del tiempo de los profesores universitarios

Sistema que hace posible que los profesores se enfoquen y privilegien la función sustantiva de la universidad (investigación, extensión y vinculación social) que atienda a sus particulares preferencias vocacionales y procura un balance equilibrado en el cumplimiento de las mismas.

Investigación educativa bajo la gestión del conocimiento

Consiste en una relación interactiva y de complementariedad de las funciones sustantivas de la universidad, de modo que los conocimientos generados por la investigación sean difundidos mediante la docencia y la extensión, al tiempo que la praxis de docencia y extensión constituyen fuentes de problemas y escenarios para la actividad investigativa. En fin, se trata de ciclos interactivos entre las funciones universitarias. La gestión del conocimiento también supone el establecimiento de relaciones interactivas, retroactivas y de complementariedad entre los procesos de producción, difusión, divulgación, aplicación, uso, transferencia y apropiación social de resultados de investigación educativa.

Régimen de verdad de la investigación educativa

“Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero” (Foucault, 1979, p.187).

El (la) investigador (a) como sujeto de cambio socioeducativo

Consiste en el rol que asume el investigador como impulsor de transformaciones socioeducativas que alteren la estructura de las relaciones de poder entre la diversidad actores socioeducativos. A tal efecto actúa como propulsor de diálogos y consensos que resuelvan negociadamente las contradicciones para darle viabilidad a los procesos de producción, uso, transferencia y apropiación de resultados de investigación.

Calidad científica diversa con pertinencia social

Significa combinar el rigor científico con la relevancia social de la misma para los diferentes actores académicos involucrados en la educación universitaria. En este sentido, la diversidad en la calidad significa que la investigación tiene la flexibilidad necesaria para asumir y comprender la diversidad paradigmática y metodológica, en tanto que la misma genera diversos modos de asumir lo que se entiende por calidad de la investigación: el positivismo coloca el énfasis en la capacidad explicativa y

predictiva de los conocimientos generados; el paradigma hermenéutico se refiere a la calidad como comprensión de las perspectivas subjetivas e intersubjetivas de los actores sociales involucrados en el fenómeno; la perspectiva sociocrítica alude a la calidad como capacidad para identificar relaciones de dominación y construir vías para la transformación social.

Integración de la investigación con los procesos formativos

Se refiere a las modalidades de investigación y educación que implican un relacionamiento de los procesos formativos e investigativos, tales como el aprendizaje por proyectos y problemas y las diferentes modalidades de investigación acción.

Diversificación de los formatos de producción del conocimiento

Consiste en dar legitimidad, como espacios de producción de conocimiento, a formatos no convencionales de investigación tales como pasantías, servicio comunitario, sistematización de experiencias docentes, entre otras. Diversificación que se orienta a convertir todos los espacios académicos de la universidad en contextos de producción, aplicación, uso, transferencia y apropiación social del conocimiento.

Aplicabilidad de los resultados de investigación educativa

Se refiere a la adecuación de la forma de los resultados a los requerimientos de la educación, a la pertinencia educativa de los contenidos que genera y a los vínculos orgánicos que dichos resultados tienen con la práctica educativa. La

aplicabilidad, entonces, da cuenta, en virtud las características antes señaladas, de las posibilidades que tiene un resultado de investigación de ser usado y aplicado como solución a problemas, necesidades, potencialidad y demandas en materia educativa.

Horizontalización de las relaciones de poder en la investigación educativa

Consiste en el desarrollo de relaciones de igualdad entre los actores académicos de modo tal que los intereses y decisiones son negociados y avanzan hacia formas de menor subordinación e imposición de intereses de unos con respecto a otros. Entre las condiciones procesuales y estructurales que facilitan la horizontalización destacan las siguientes: democratización de la investigación y acceso al conocimiento, el dialogo y la negociación de intereses, la legitimidad plural-consensuada de las normas de investigación y un régimen inclusivo-diverso de producción de verdad.

Dialogicidad entre los actores académicos

Esfuerzo comunicacional para atender la diversidad, compatibilidad y contradicción de intereses, actitudes y comportamientos de los actores académicos a los fines de resolver conflictos y generar consensos que den viabilidad a los procesos de producción, difusión, divulgación, transferencia y apropiación social de la investigación educativa. Dentro de esos intereses se pueden mencionar: intereses personales y laborales del investigador-investigadora, intereses de las disciplinas y comunidades científicas, intereses de tutores-tutoras y asesores-asesoras de trabajos de investigación, intereses de los actores socioeducativos, intereses institucionales, entre otros.

Difusión y divulgación reflexiva, dialógica, diversa, simultánea y múltiple

Son formas de comunicación científica alternativas a las formas unidireccionales y lineales de comunicación científica. Reflexiva en tanto promueve la interacción entre el pensamiento de los actores socioeducativos y el nuevo conocimiento que expresan los resultados de investigación; dialógica: facilita el intercambio de ideas en torno a los resultados científicos; diversa: que se produce usando diversos medios para atender diversos públicos; múltiple: que se hace al mismo tiempo a través de múltiples medios.

Didáctica de la apropiación social de resultados de investigación educativa

Modo de organización y presentación de los resultados de investigación educativa que facilita su comprensión y apropiación social por los actores académicos de la universidad.

Pertinencia social de la investigación educacional

Adecuación y congruencia entre la investigación y sus resultados con respecto a los requerimientos, demandas y ofertas de conocimientos de los actores socioeducativos en torno a: formación docente, currículo, procesos de enseñanza aprendizaje, políticas académicas, líneas de investigación y otras dimensiones de la educación universitaria.

Aplicación de resultados de investigación

Se refiere a la introducción de los resultados científicos en la praxis de la educación universitaria.

Transferencia de resultados de investigación

Corresponde a la aplicación de los resultados científicos en contextos socioeducativos y con actores sociales diferentes al contexto socioeducativo y los actores sociales donde se generó el conocimiento.

Impacto social de la investigación educativa

Expresa los resultados, tanto positivos como negativos, que se producen a partir de la aplicación de los conocimientos generados por la investigación universitaria.

Apropiación social deliberada de resultados de investigación

Proceso socioeducativo construido intencionalmente para que se produzca la internalización y empoderamiento de la investigación educativa y sus resultados científicos en las actitudes, creencias y comportamientos de los actores académicos vinculados a la praxis de la educación universitaria, mediante acciones educativas, políticas, comunicacionales, dialógicas, reflexivas y didácticas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Cuando interpretamos el discurso de los informantes clave de la presente tesis doctoral, contrastada con los referentes teóricos de investigaciones referidas a la situación nacional, se constata una situación muy deficitaria del impacto y apropiación social de la investigación educativa y sus resultados en la praxis de educación universitaria de Venezuela. Sobre este particular, investigación realizada en España sobre la valoración que hacen los profesores de educación primaria y secundaria acerca de la investigación educativa revela lo siguiente:

El cuestionamiento a la utilidad de la investigación educativa es otro de los aspectos a destacar. Los profesores consideran que la investigación no les sirve para nada concreto porque no logran conectarla con su práctica cotidiana. Si bien para algunos docentes la investigación puede ser útil para reflexionar sobre su profesión o adquirir nuevos saberes, predomina en sus reflexiones la idea de que algo realmente útil es aquello que tiene una aplicación directa en el aula (Perines, 2016, p.222).

Resultados deficitarios que se expresan en la desconexión de la actividad de la investigación educativa con respecto a la praxis de la educación universitaria en aspectos fundamentales tales como los procesos de enseñanza aprendizaje, el currículo, la formación docente, la gestión académica y, en general, las funciones sustantivas de la institución universitaria.

Strauss y Corbin (2002) definen una teoría como el “conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p.16). Pues bien, el producto principal y prometido de la presente tesis doctoral es una teoría, representada en un modelo teórico interpretativo, de la producción y gestión de un fenómeno denominado

apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario. Los conceptos vinculados mediante relaciones sistémicas, hologramáticas, retroactivas, recursivas, dialógicas y reintroductorias son: la universidad socialmente pertinente, las prácticas de gestión investigativa democratizadoras, la investigación educativa influenciadora, la horizontalización de las relaciones de poder entre los actores académicos y la apropiación social deliberada de resultados de investigación educativa propiamente dicha.

Los conceptos que integran el modelo teórico propuesto emergen de la interacción discursiva de investigadores-investigadoras educativos, gestores-gestoras de la investigación y expertos en la problemática de la investigación de la investigación, que forman parte de ocho universidades de la República Bolivariana de Venezuela. Interacción discursiva que se produjo en el contexto de dos grupos focales, la cual fue grabada en audio, transcrita textualmente y analizada siguiendo los procedimientos de la codificación abierta, axial y selectiva que sugiere la metodología denominada teoría fundamentada en la versión de Strauss y Corbin (2002).

Hasta donde fue posible hacer la revisión documental, apelando a diversos buscadores académicos de internet, la información recolectada en libros, artículos, trabajos de grado y tesis doctorales, permiten concluir que la idea de la apropiación social de la investigación educativa y los resultados científico educativos presenta un desarrollo muy incipiente, a lo sumo algunas definiciones básicas. En consecuencia, la presente tesis doctoral representa un aporte al desarrollo teórico de la categoría apropiación social del conocimiento científico educativo.

Un aspecto relevante de la presente tesis doctoral, en particular, es haber develado el régimen de producción de verdad de la investigación educativa que es consustancial al proceso y concreción de la apropiación social de resultados científico educativos, el cual consta de los siguientes principios: diálogo transdisciplinario,

interparadigmático y multimetodológico, diversificación de los formatos de producción del conocimiento, integración de la investigación con los procesos formativos, calidad de la investigación con pertinencia social, el investigador como sujeto de cambio socioeducativo y multicircuitos de gestión del conocimiento. De esta manera, una categoría expuesta por el filósofo Michel Foucault, régimen de producción de verdad, es contextualizada en el campo intelectual de la investigación educativa universitaria.

La teoría generada para dar cuenta de la producción y gestión de la apropiación social de la investigación educativa fue construida a partir de las categorías emergentes del discurso de los actores académicos de ocho universidades de la República Bolivariana de Venezuela. Categorías emergentes que fueron contrastadas y dialogadas con las teorías que sirven de fundamento a la presente tesis doctoral. La originalidad de la propuesta reside, en parte, en el relacionamiento particular de las categorías emergentes, tanto del discurso de los actores educativos como del análisis documental, con una actitud y pensamiento abierto al logro de una visión lo más compleja posible sobre el fenómeno de la apropiación social de la investigación educativa y sus resultados científicos educacionales.

Otro de los aportes significativos del presente estudio radica en una visión crítica de las teorías de la gestión del conocimiento, que consiste en mirar los procesos de generación, acumulación, difusión, transferencia y apropiación del conocimiento como procesos transversalizados por relaciones de poder, es decir, como permeados por resistencias que provienen de los intereses y los modos de producción de verdad que manejan los actores participantes, quienes se involucran mediante estrategias y tácticas para imponer sus intereses y modos emergentes de asumir la producción del conocimiento.

El modelo teórico que hoy presentamos constituye un nuevo modelo explicativo de las relaciones entre la investigación y la práctica educativa. En efecto,

una investigación sobre el estado del arte de la relación entre investigación y docencia presentada por González, Guzmán y Montenegro (2016) muestra que parte de los estudios sobre los vínculos entre investigación y docencia en pregrado se han enfocado en establecer la correlación entre ambos fenómenos, sobre la cual existen resultados a favor y en contra. Otra perspectiva de estudio son las exploraciones cualitativas orientadas a la aprehensión de las experiencias de los sujetos participantes.

Esos mismos autores, señalan que la revisión del estado del arte ofrece una tercera mirada, la cual busca establecer las condiciones facilitadoras de los vínculos entre investigación y docencia, entre las que se pueden mencionar las siguientes: a) disciplina científica y año de la carrera, que en el caso de las ciencias duras solo es posible convertirse en investigador en semestres o años más avanzados en tanto requiere adquirir un conocimiento secuencial para hacer investigación, mientras que en las ciencias blandas es posible investigar a partir del inicio de las carreras, pues los conocimientos son menos estructurados c) concepciones o formas de comprender lo que es investigar, las cuales tienen que ver con la diferencia entre una investigación en las ciencias duras orientada a descubrir un conocimiento objetivamente, y un conocimiento construido en las ciencias blandas mediante una investigación interpretativa, intersubjetiva y negociada (González, Guzmán y Montenegro, 2016)

Siguiendo con los resultados sobre el estado del arte, otra condición facilitadora de los vínculos entre investigación y docencia es: d) Concepciones de los estudiantes acerca de un conocimiento que puede adquirirse o un conocimiento que puede desarrollarse mediante la investigación; o entre un conocimiento cuya búsqueda es importante por el conocimiento mismo y otro que es buscado con la intención de resolver problemas concretos del contexto del que participan estudiantes y profesores e) Las concepciones acerca aprendizaje y enseñanza: una basada en el aprendizaje pasivo de contenidos curriculares y otra basada en el aprendizaje activo y autónomo del estudiante; se dan las opciones de un estudiante que ayuda al profesor a

realizar una investigación o de un estudiante que asume el protagonismo de la investigación (González, Guzmán y Montenegro, 2016)

Finalmente, la otra condición facilitadora de los vínculos entre investigación y docencia es f) un contexto institucional que promueva planes, intervenciones, políticas y actividades socioeducativas para fortalecer esos vínculos en los distintos niveles de la universidad, desde el aula de clase, pasando por las facultades y escuelas hasta llegar a las instancias de máxima decisión. (González, Guzmán y Montenegro, 2016)

Significa, entonces, que, de acuerdo al estado del arte de los vínculos entre investigación y docencia, el abordaje dado en la presente tesis doctoral, que vincula esa problemática teórica con las relaciones de poder, la investigación educativa, las prácticas de gestión investigativas y los rasgos identitarios de una universidad socialmente pertinente, constituye un aporte al conocimiento en cuando a una mayor especificación del contexto institucional favorable, que se refiere a los subsistemas de la universidad pertinente y las relaciones de poder, y las concepciones de la investigación y la educación, incluidos en el subsistema investigación educativa influenciadora.

En este orden de ideas, frente a los modelos que sostienen que no es posible una relación directa entre la investigación educativa y la práctica docente, así como frente a las limitaciones de los modelos lineales de innovación educativa, nuestro modelo sugiere que eso es posible en el marco de un sistema de gestión del conocimiento enfocado en la producción y gestión de la apropiación social de resultados de investigación, y cuya dinámica responde a los principios del pensamiento complejo y la pedagogía crítica.

En lo metodológico, la investigación muestra la progresividad como pueden darse los procesos de codificación axial y selectiva de la teoría fundamentada, los cuales se producen en diversas fases de análisis de la información hasta llegar a la

construcción de la teoría propuesta. Esa misma evolución analítica de la información se refleja en la presentación y discusión de los resultados de la investigación, en la cual primero se presentan y analiza el entramado de categorías correspondientes a cada subsistema del modelo teórico, como una primera fase de la codificación axial y selectiva, y luego se presenta el modelo teórico que integra y refina los relacionamientos categoriales, como una segunda fase de los procesos de codificación antes mencionados. Esta progresividad constituye un aporte metodológico a la teoría fundamentada expuesta por Strauss y Corbin (2002), además de la contextualización de la misma en el estudio del fenómeno de la apropiación social del conocimiento.

Recomendaciones

Como corolario de los resultados de esta investigación, dado que el alcance de la misma consistió en la generación de una teoría sobre la apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario, más no su comprobación, se sugiere la realización de una investigación estadística multivariante a los fines de la validación de las relaciones entre los conceptos que integran el modelo propuesto.

Asimismo, se plantea la inquietud de construir una escala para valorar la situación de las universidades en materia de apropiación social de resultados de investigación educativa. Diagnóstico situacional que junto al modelo resultante de la presente tesis doctoral constituyen referentes para el diseño de políticas de investigación y diseños organizacionales de la actividad investigativa orientada hacia una mayor pertinencia, impacto y apropiación social de los resultados científicos educativos.

Otra escala es posible para valorar la apropiabilidad de las investigaciones educativas que se desarrollan en las universidades bajo las figuras de trabajos de grado, tesis doctorales o trabajos de ascenso de los profesores de la universidad. Escala que serviría como base para el diseño de instrumentos de evaluación de los

trabajos científicos de modo que se puedan estimar las probabilidades de su apropiación en la praxis educacional.

En materia de gestión investigativa de las universidades consideramos pertinente sugerir la creación de un organismo de mediación entre la investigación y la praxis educacional a los fines de canalizar la aplicación y el uso de los resultados de investigación educacional en la solución de problemas y en los procesos de mejoramiento y transformación de la educación universitaria. Este organismo tendría, entre otras funciones, la de seleccionar aquellas investigaciones con mayor pertinencia, rigurosidad científica y posibilidad de apropiación social en las universidades, al tiempo que se canaliza su uso como respuestas a problemas, demandas y potencialidades de nuestras universidades. Asimismo, cada cierto tiempo se organizaría un estudio diagnóstico de las necesidades de conocimiento educativo de la universidad como base de la gestión en materia de investigación educativa y con la intencionalidad de alcanzar mayores niveles de pertinencia, impacto y apropiación social de los esfuerzos científicos educativos.

También en materia de gestión investigativa se propone crear una línea de investigación acerca de la apropiación social de resultados de investigación educativa, que además de incentivar la investigación sobre esa problemática genere un movimiento social a favor de una investigación educativa con mayor pertinencia, impacto social y posibilidades de ser apropiadas en los modos de concebir y hacer la educación universitaria.

Como acción concreta de validación en la práctica de los resultados de la presente tesis doctoral, se propone la organización de un taller con la participación de autoridades universitarias y responsables de la investigación en la cual se exponga nuestro modelo de apropiación social de resultados de investigación educativa y se genere un dialogo a los fines de enriquecer los planes, proyectos y formas de gestión de la actividad investigativa en la perspectiva de un mayor impacto social. Luego se

haría seguimiento a esos planes a los fines de contrastar los fundamentos del modelo teórico que hemos propuesto con la praxis educacional, con el objetivo de su validación y renovación.

REFERENCIAS

- Abello, R., Torres, G., Barreto, E., González, O., Ochoa, J.C., Acevedo, M., Camacho, J.A., Zamudio, L., Gutiérrez, M. & Quintero, M. (2005). Transferencia y apropiación de la investigación en las universidades colombianas. *Espacios*, 26 (3), 6-12.
- Albornoz, M., Estébanez, M. y Alfaraz, C. (2005). Alcances y limitaciones de la noción de impacto social de la ciencia y la tecnología. *Revista CTS*, 4 (2), 73-95.
- Albornoz, M. (2014). La universidad iberoamericana en debate. *CTS - Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 27(9), 49-61.
- Albornoz, O. (2010). La producción académica en México y en Venezuela. Una comparación a través de sus investigadores. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 20 (57), 65-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/705/70518541007.pdf>.
- Álvarez-Uría, F., y Varela, J. (1999). Introducción a un modo de vida no fascista. En Foucault, M. (1999). *Estrategias De Poder*. {Traducción de Fernando Álvarez Uría y Julia Varela}. Obras esenciales, Volumen II. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Arias, F., Cortés, A. y Luna, O. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores. *Areté Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4 (7), 41 – 54.
- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *CTS - Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 27(9), 85-102.
- Barrio, C. (2008). La apropiación social de la ciencia: nuevas formas. *Revista Iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 10 (4), 213-225. Recuperado de

<http://www.revistacts.net/files/Volumen%204%20-%20N%FAmero%2010/doss10.pdf>.

- Becerra, A. (2007). *Thesaurus curricular de la educación superior*. Caracas: Coedición de FEDUPEL y la Comisión Organizadora de la celebración 70 aniversario del Instituto Pedagógico de Caracas, Subcomisión de Publicaciones.
- Beigel, F. (2018). Las relaciones de poder en la ciencia mundial: Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Nueva Sociedad*, 274, 13-28. Recuperado de https://nuso.org/media/articles/downloads/TG.Beigel_274.pdf.
- Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco-Fondo de Cultura Económica.
- Buslón, N. (2017). *Investigación con impacto social: educación de éxito* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Callon, M.; y Law, J. (1998). De los intereses y su transformación. Enrolamiento y contraenrolamiento. En Domenech, M.; y Tirado, F. (Comps.) *Sociología simétrica: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad* (pp.51-61). Barcelona: Gedisa.
- Calventus, J. (2000). Acerca de la relación entre el fundamento epistemológico y el enfoque metodológico de la investigación social: la controversia “cualitativo vs. cuantitativo”. *Revista de Ciencias Sociales*, 2, 1-11. Recuperado de <http://files.mytis.webnode.cl/200000015-574ca5868d/Calventus%3B%20Acerca%20de%20la%20relaci%C3%B3n.pdf>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Castro, C. (2013). Los colectivos de investigación: una propuesta para integración de saberes en el marco de la transformación educativa venezolana. En *Pedagogía 2013: encuentro por la unidad de los educadores*. Ponencia llevada a cabo en la ciudad de La Habana, Cuba.

- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Comps.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 3a Ed. Buenos Aires: Aique.
- Cisneros, S.; y Cisneros, D. (2013). Perspectivas del trabajo metodológico en la sistematización de resultados científicos. En *Pedagogía 2013: encuentro por la unidad de los educadores*. Ponencia llevada a cabo en la ciudad de La Habana, Cuba.
- Cossio, N. (2012). Significados de la pertinencia y el impacto social de la investigación jurídica en el Programa de Derecho de la Universidad de Antioquia en el marco de la ley 1286 de 2009. *Revista Ratio Juris*, 7 (15), 105-122. Recuperado de <file:///C:/Users/Oscar/Downloads/Dialnet-SignificadosDeLaPertinenciaYElImpactoSocialDeLaInv-4277934.pdf>.
- De la Orden Hoz, A. y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 7-29. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/122251/114891>.
- De Roux, F. (2011). La investigación pertinente. Conferencia dictada en el XI Congreso de Investigación. Recuperado de http://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/fielddocuments/field_document_file/la_investigacion_pertinente_de_roux.pdf.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (4a ed. en castellano).

(Traducido al español de Ramón Moncada Cardona). La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

De Sousa Santos, B. (2008). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC.

Díaz, E. (2009). *Impacto de la investigación educativa en la práctica docente* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Elliott, J. (2010). *La investigación- acción en educación*. 6a Ed. (reimpresión). Madrid: Morata.

Escalona, E. (2008). *Estrategia de introducción de resultados de investigación en el ámbito de la actividad científica educacional* (Tesis Doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.

Fandiño, Y., Galindo, J., López, R., Muñoz, A., Contreras, D., y Bastidas, F. (2019). Una re-lectura del sistema educativo latinoamericano desde la formación en pensamiento crítico. *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, 67, 3-4. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190711014209/CuadernoPLC-N67-SegEpoca.pdf>.

Farfán, D., y Garzón, M. (2006). La gestión del conocimiento. *Documentos de investigación*, 29, 5-109. Recuperado de
<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1207/BI%2029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. 2a ed. (Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría). Madrid: Las ediciones de la Piqueta.

- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. Vigésimo tercera edición en español. (Traducido al español de Aurelio Garzón del Camino). México D.F: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García- Guadilla, C. (2001). Transición y transformación universitaria. Algunas ideas para el caso de Venezuela. Versión ampliada del trabajo “Algunas ideas sobre la transformación universitaria”. *Boletín ASOVAC 2001*.
- García-Guadilla, C. (2010). *Educación superior comparada: el protagonismo de la internalización*. Caracas: IESALC_UNESCO/CENDES.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; y Trow, M. (1994). *La nueva producción del conocimiento; la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. (Traducido al español de Miguel Pereyra). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En McLaren, P.; y Kincheloe, J.L. (eds.) *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp.17-22). Colección crítica y fundamentos 23, Serie Fundamentos de la Educación. Barcelona: Graó de IRIF.
- González, C.; Guzmán, C.; y Montenegro, H. (2016). El vínculo docencia-investigación en programas de pregrado: estado del arte y propuestas para fortalecerlo. *Revista de Pedagogía*, 37 (101),193-213.
- Gros, B. (2007). Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria. *Edusfarm Revista de Educación Superior en Farmacia*, 1, 1-13. Recuperado de:
file:///C:/Users/Oscar/Downloads/87134-Text%20de%20l'article-112468-1-10-20080505.pdf.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. T. I y II. Madrid: Taurus

- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policy making and Practice*. London: Paul Chapman Publisher.
- Hargreaves, D.H. (1996). *Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects*. Teaching Training Agency Annual Lecture.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 53-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476003>.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. 1 ed., 3a reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hurtado, J. (2011). Teoría fundamentada. Presentación de curso de teoría fundamentada. Ciea/Sypal.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. 4ª Ed. Bogotá: Quirón-CIEA SYPAL.
- IESALC/UNESCO (2008). *Declaración Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: autor.
- Instituto de Ciencias de la Educación (IES) (2016). Programa What Works Clearinghouse (WWC- Estados Unidos). Recuperado de <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>.
- Kemmis, S. (1990). Mejorando la investigación a través de la investigación acción. (Traducido en español de María Cristina Salazar). En Salazar, M. (Comps.) (S/F). *La investigación –Acción Participativa: Inicios y desarrollos* (pp. 153-176). Madrid-Caracas: Edición conjunta entre Editorial Popular y Editorial Laboratorio Educativo.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (eds.) *Pedagogía crítica: de qué*

- hablamos, dónde estamos* (pp.25-69). Colección crítica y fundamentos 23, Serie Fundamentos de la Educación. Barcelona: Graó de IRIF.
- Koepsell, D.; y Ruiz, M. (2015). *Ética de la Investigación e Integridad Científica*. México, D.F.: Comisión Nacional de Bioética/Secretaría de Salud Calzada Arenal. Disponible en <http://conbioetica-mexico.salud.gob.mx>.
- Laguna, J.; Calzadilla, O.; y Sánchez, A. (2013) Propuestas metodológicas para introducir, generalizar y evaluar los resultados científicos educacionales. En *Pedagogía 2013: encuentro por la unidad de los educadores*. Ponencia llevada a cabo en la ciudad de La Habana, Cuba.
- Lanz, R. (2011). Las Universidades como Comunidades Intelectuales. En: Bonilla, L. (Compilador). *Colección por la transformación universitaria* (pp.7-15). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda.
- Law, J. (1998). Del poder y sus tácticas. Un enfoque desde la sociología de la ciencia. En Doménico, M.; y Tirado, F. (Comps.) *Sociología simétrica: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad* (pp.63-107). Barcelona: Gedisa.
- Ley de Universidades. (Decreto No.1429, Extraordinario, del 8 de septiembre de 1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación. (Decreto N° 5.929, extraordinario, del 15 de agosto de 2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e innovación. (Decreto N°1.411 del 13 de noviembre de 2014). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ley del Plan de la Patria. (Decreto N° 6.118, extraordinario, del 4 de diciembre de 2013). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela .
- López, J. Cerezo y Cámara, M. (2004). Apropiación Social de la Ciencia. En

- Lobera, J. (Eds.). *Percepción social de la ciencia y la tecnología en España* (pp. 31-58). España: Fundación Española para la ciencia y la tecnología.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos; México D.F.: Universidad Iberoamericana; Santiago de Chile: Instituto de Sociología y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marín, S. (2012). Apropriación social del conocimiento: una nueva dimensión de los archivos. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 35 (1), 55-62. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v35n1/v35n1a5.pdf>.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. 2a Ed. México: Trillas.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología (2005). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Construyendo un futuro sustentable Venezuela 2005-2030*. Caracas: autor.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 47-73. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art3.pdf>.
- Moreno, A. (2008). Historia sociopolítica de la universidad y autonomía en Venezuela: rostros y máscaras. *EDUCERE, Foro Universitario*, 12 (44), 351-377. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n41/art15.pdf>
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva visión
- Morín, E. (2009). *El método 3: El conocimiento del conocimiento*. Traducción Ana Sánchez. Sexta edición. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Muñoz, C. (2002). *Investigación educativa y políticas públicas. Taller sobre experiencias en el uso del conocimiento generado por los investigadores*

educativos. Ouro Preto, MG. Brasil: Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) y de la Fundación Ford.

Muñoz, J., Quintero J. y Munevar, R. (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan: ¿Cómo desarrollarlas?* Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Muñoz-Repiso, M. (2010). Investigación, política y práctica educativas. En J. C Torre Puente y E. Gil Coria (Eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje a Pedro Morales Vallejo* (pp. 405-430). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.

Murillo Torrecilla, F. J.; Perines Véliz, H. A.; Lomba Portela, L. (2017). La Comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Profesorado*, 21(2): 183-200. [<http://hdl.handle.net/10481/48727>].

Noboa, A. y Suárez, M. (2018). Conexiones entre Teoría Crítica, Complejidad y Metodologías Participativas de la investigación social. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 27 (2), 121-132.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Traducción Martín Hernández Kocka. México D.F.: Oxford University Press México, SA. de C.V.

Padrón, J. (2009). *Obstáculos para una investigación social orientada al desarrollo*. Valencia: Universidad de Carabobo. Recuperado de <http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/entorno/56307.pdf>.

Páez, J. (2011). La investigación en contextos universitarios latinoamericanos: Una teoría basada en los obstáculos institucionales. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 20 (3), 465- 487. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ef34/73243988adbe377774beeee32b8c4e79fcc6.pdf>.

- Páez-Martínez, R. y Moreno-Vera, J. (2019). Enseñanza del pensamiento crítico: no solo posible, sino necesaria. *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, 67. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190711014209/CuadernoPLC-N67-SegEpoca.pdf>.
- Parra, M. (2007). Políticas públicas y cambios en los ritmos de producción y modalidades de difusión de los resultados de investigación en la profesión académica: el caso venezolano. *Sociológica*, 22 (65), 17-43. Recuperado de <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10702479-2.pdf>.
- Parra- Sandoval, M. (2015). Venezuela: las políticas de educación superior en el proceso revolucionario. *Propuesta Educativa*, 43 (24), 88 – 98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714009.pdf>.
- Peña, J., y De Tejada, M. (2011). Evolución, Avances y Perspectivas de la Investigación en una Universidad Pedagógica Venezolana. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 13 (17), 175 – 198. Recuperado de <file:///C:/Users/Oscar/Downloads/Dialnet-EvolucionAvancesYPerspectivasDeLaInvestigacionEnUn-3958097.pdf>.
- Pereira, Z. (2013). *Gestión del conocimiento como una epísteme de la investigación universitaria larense. Una visión desde la perspectiva de sus versionantes* (Tesis Doctoral). Universidad Yacambú, Barquisimeto, Venezuela.
- Perines, H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Ribeiro, D. (2006). *La universidad nueva: un proyecto. Colecciones claves de América*. Caracas: Fundación Darcy Ribeiro- Fundación Biblioteca Ayacucho- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior:

- Rincón, H. y Briceño, M. (2008). Producción y gerencia del conocimiento en la Universidad de los Andes en Venezuela [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5 (1). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/39015512.pdf>.
- Rodríguez, O. (2013). *La sistematización de la práctica docente como estrategia de creación y apropiación social de los saberes pedagógicos en la Universidad Politécnica Territorial José Félix Ribas* (Trabajo de ascenso). Universidad Politécnica Territorial José Félix Ribas, Barinas, Venezuela.
- Rodríguez, O. (2014). *Fundamentos estratégicos para la formación de docentes investigadores de su práctica educativa en el contexto de la Universidad Politécnica Territorial José Félix Ribas* (Trabajo de ascenso). Universidad Politécnica Territorial José Félix Ribas, Barinas, Venezuela.
- Roqueplo, P. (1983). *El reparto del saber: ciencia, cultura y divulgación* (Traducido al español de Rubén Núñez). Buenos Aires: Gedisa.
- Royo, Y. (2003). Análisis del proceso de investigación en los Institutos Universitarios de Tecnología. *Tecnología, Gerencia y Educación*, 4 (7), 27-35.
- Romero, H.; Tobos, M.; Jinete, M. y Lindo, M. (2006). La praxis profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo el pasado, el presente, o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir? *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 5 – 25. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie4052487>.
- Ruiz, G. (2010). La investigación como cultura relegada en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. *Arjé Revista de Postgrado FACE-UC*, 4 (7), 171-203. Recuperado de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj07/art08.pdf>
- Sancho, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60. Recuperado de <file:///C:/Users/Oscar/Downloads/20742-Texto%20del%20art%C3%ADculo-20666-1-10-20060309.pdf>
- Sancho, J. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se

- considere para guiar las políticas y las prácticas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2) ,34-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080003.pdf>.
- Santibáñez, L. (2007). El impacto de la investigación en la mejora educativa: conceptualización y experiencias. En, Barba, B. y Zorrilla, M. (Coords.) *Contribuciones de la innovación y la investigación educativa al diseño de políticas educacionales*. México.
- Sañudo, L. (2006). Pertinencia y calidad de la investigación educativa: recomendaciones para la gestión. *Educar*, 5 (4), 39-45.
- Slavin, R. (2002). *Evidence Based Education Policies*. Reader's Digest Distinguished Lecture.
- Steinberg, S. (2008). Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos. En McLaren, J. y Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 13-15). Colección crítica y fundamentos 23, Serie Fundamentos de la Educación. Barcelona: Graó de IRIF.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del curriculum*. 6a Ed. Madrid: Morata.
- Suárez A.; Pereira de H., L; Pereira B., (2010). Gestión de la investigación en La Universidad del Zulia... *Actualidad Contable FACES*, 13 (20), 136-148. Recuperado de <http://pcc.faces.ula.ve/revista/Revista%2020/Revista%2020.pdf>.
- Suárez, A. (2013). *La transferencia de la capacidad para introducir los resultados científicos y transformar la práctica educativa a nivel institucional*. En *Pedagogía 2013: encuentro por la unidad de los educadores*. Ponencia llevada a cabo en la ciudad de La Habana, Cuba.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Traducido al español de Eva Zimmerman). Antioquia: Universidad de Antioquia.

- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: Autor.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO
- Villamizar, C. (2008). Las estructuras de saber-poder en la investigación de la universidad venezolana. *Investigación y Postgrado*, 23 (3), 155-178. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000300008&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Villegas, Z. (2016). Prácticas y praxis de investigación en las universidades. *Revista ciencias de la educación*, 26 (48), 347-359. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/48/art20.pdf>.
- Zorrilla, M. (2010). Investigación Educativa, Políticas Públicas y Práctica Docente. Triángulo de Geometría Desconocida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 74-92. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5361/5800>.

ANEXO A.

GUIA ENTREVISTA DE LOS GRUPOS FOCALES DE DISCUSIÓN

Apropiación social de la investigación educativa en el contexto universitario de barinas

06 y 07 de marzo de 2018

Preguntas generadoras para los grupos focales

1. ¿Cuál es la situación de los procesos de generación, difusión y apropiación social de la investigación educativa en la universidad de la que forma parte?
2. ¿Cómo se comprende o explica la situación descrita en la pregunta 1?
3. ¿Bajo qué criterios, cómo se decide y quienes deciden el qué investigar (los temas, contextos y problemas), cómo investigar (epistemología, métodos y técnicas) y para qué investigar (influencias, impactos, fines) en la universidad de la que formo parte?
4. ¿Cuál es su opinión sobre la gestión de la actividad investigativa que se desarrolla en su universidad?
5. ¿Qué importancia tienen - para la producción, difusión y apropiación social de la investigación educativa - las relaciones de poder, control, autoridad, conflicto y convivencia que se generan en la universidad entre directivos, grupos académicos y profesores en general?
6. ¿Qué podemos hacer en nuestra universidad para mejorar los procesos de generación, difusión y apropiación social de la investigación educativa?

7. ¿Cuáles son las características y propuestas comunes para todas las universidades del estado Barinas en materia de generación, difusión y apropiación social de la investigación educativa?
8. ¿Es posible organizar una red de universidades para promover y mejorar la investigación educativa en el estado Barinas? ¿Cómo sería esa organización?

ANEXO B. CODIFICACIÓN ABIERTA

**Beatriz González
UNELLEZ**

Protocolo del grupo focal	Categorías
<p>Buenos días. Soy Profesora de la UNELLEZ desde hace doce años. Trabajé como profesora en otra Universidad, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, que labora en el área de la educación, prácticamente, y administración, por lo menos en el núcleo donde yo trabajé. Culminé una maestría en tecnología educativa y otra maestría en planificación educativa, esta última cuando en la URU, recién egresada como Comunicadora Social de la Universidad del Zulia, y luego hice un doctorado en la Universidad de los Andes, que concluí cuando ya estaba trabajando en la UNELLEZ. Mi visión de la UNELLEZ, yo lo voy a exponer desde mi punto de vista, no formo parte ninguna dependencia administrativa, trabajo en mis horas académicas y mis actividades (1) y yo creo que como universidad debemos respetar y trabajar en la tres actividades que nos indica los reglamentos y la Ley de Universidades, que son la docencia, investigación y la extensión. (2) Para mí es fundamental la investigación porque eso te permite, no solamente mejorar los aspectos que tiene que ver con tu docencia, sino también ver un panorama mucho más amplio del que hay frente a tus ojos y por eso creo que la investigación en una gran oportunidad para fortalecer el conocimiento en función de esos tres aspectos, creo que es fundamental la investigación.</p>	<p>Cumplimiento de las tres funciones universitarias (1, bg, unellez) “y yo creo que como universidad debemos respetar y trabajar en la tres actividades que nos indica los reglamentos y la Ley de Universidades, que son la docencia, investigación y la extensión” (1 , bg, unellez)</p> <p>Investigar fortalece la docencia y la extensión (2 , bg, unellez) “Para mí es fundamental la investigación porque eso te permite, no solamente mejorar los aspectos que tiene que ver con tu docencia, sino también ver un panorama mucho más amplio del que hay frente a tus ojos y por eso creo que la investigación en una gran oportunidad para fortalecer el conocimiento en función de esos tres aspectos, creo que es fundamental la investigación” (2 , bg, unellez)</p>

**ANEXO C.
CODIFICACIÓN AXIAL INDIVIDUAL
Beatriz González
UNELLEZ**

Estructuras	Subestructuras	Categorías
Relaciones de poder	El investigador como actor social	<p>El investigador como sujeto de impacto social (13, bg, unellez)</p> <p>(13)“El impacto de los trabajos de los profesores de la UNELLEZ está circunscrito a la promoción que el profesor gestiona y a la divulgación, en todo caso más a la divulgación que el profesor haga en las instancias en las que trabajó” (13, bg, unellez)</p>
	Redes académicas	<p>Red universitaria de reciprocidad (27, bg, unellez)</p> <p>Creo que es válida una red que nos integre y nos permita saber que está haciendo uno y otros y poder nutrirnos mutuamente” (27, bg, unellez)</p>
		<p>Estructura de la red de universidades (28 , bg, unellez)</p> <p>(28) “Yo creo que sí es válido. Cada universidad podría nombrar cuatro miembros, uno como coordinador y demás responsables por temas. Se deben especificar las funciones de cada uno, establecer los criterios de selección” (28 , bg, unellez)</p>

**ANEXO D.
CODIFICACIÓN AXIAL COLECTIVA**

Cuadro 27
Modos emergentes de Investigación educativa. Barinas, junio de 2018

Subcategorías	Propiedades	Dimensiones
Modos emergentes de Investigación educativa	Apertura hacia la diversidad metodológica (17, FD, UNA).	Planificación de la diversidad investigativa (25,mam,unellez)
	Principios de la investigación educativa	Investigación formativa (26,mam,unellez)
		Investigación autoreflexiva (27,mam,unellez)
	Investigación vinculada a la praxis docente (17, LJ, UBV) (8, LJ, UBV)	Reflexión sobre nuestra práctica docente (7, LJ, UBV)
Sistematización de las prácticas docentes en pregrado (19 ,aa, unellez)		

Cuadro 16. Territorialización de la universidad

Estructuras	Procesos	Consecuencias
Territorialización de la universidad	Currículo fundado en proyectos	Pertinencia social de la educación universitaria
	Vinculación social de la universidad	Pertinencia social del conocimiento universitario
	Producción de conocimientos en contextos de aplicación	Mayor aplicabilidad de los conocimientos generados
	Anclaje de la universidad a proyectos de transformación universitaria y social	Anclaje de la producción intelectual a proyectos de transformación social y universitaria

ANEXO F. CODIFICACIÓN SELECTIVA FASE II

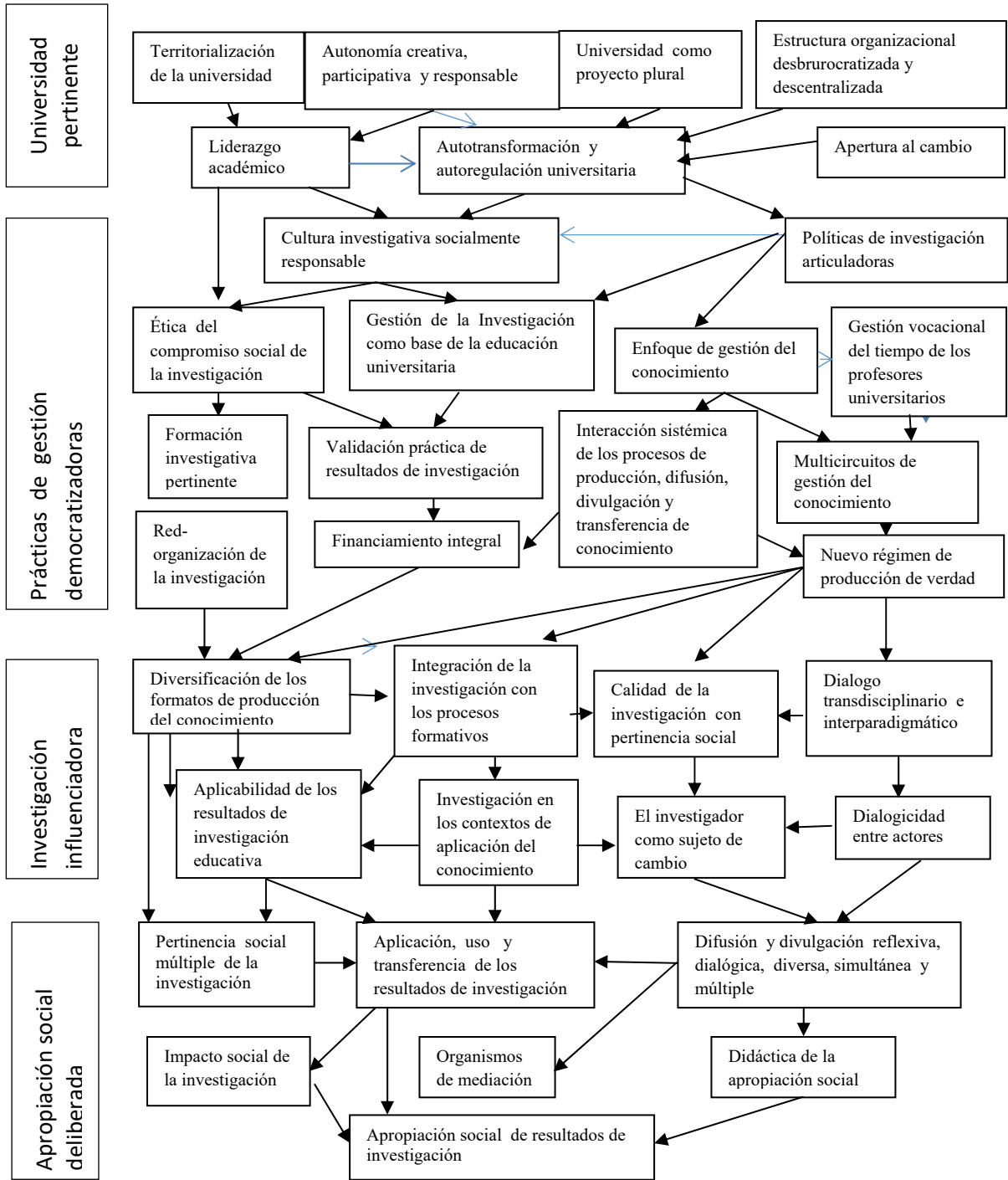


Figura 6. Modelo teórico lineal de apropiación social de la investigación educativa

**ANEXO G.
CODIFICACIÓN SELECTIVA FASE III**

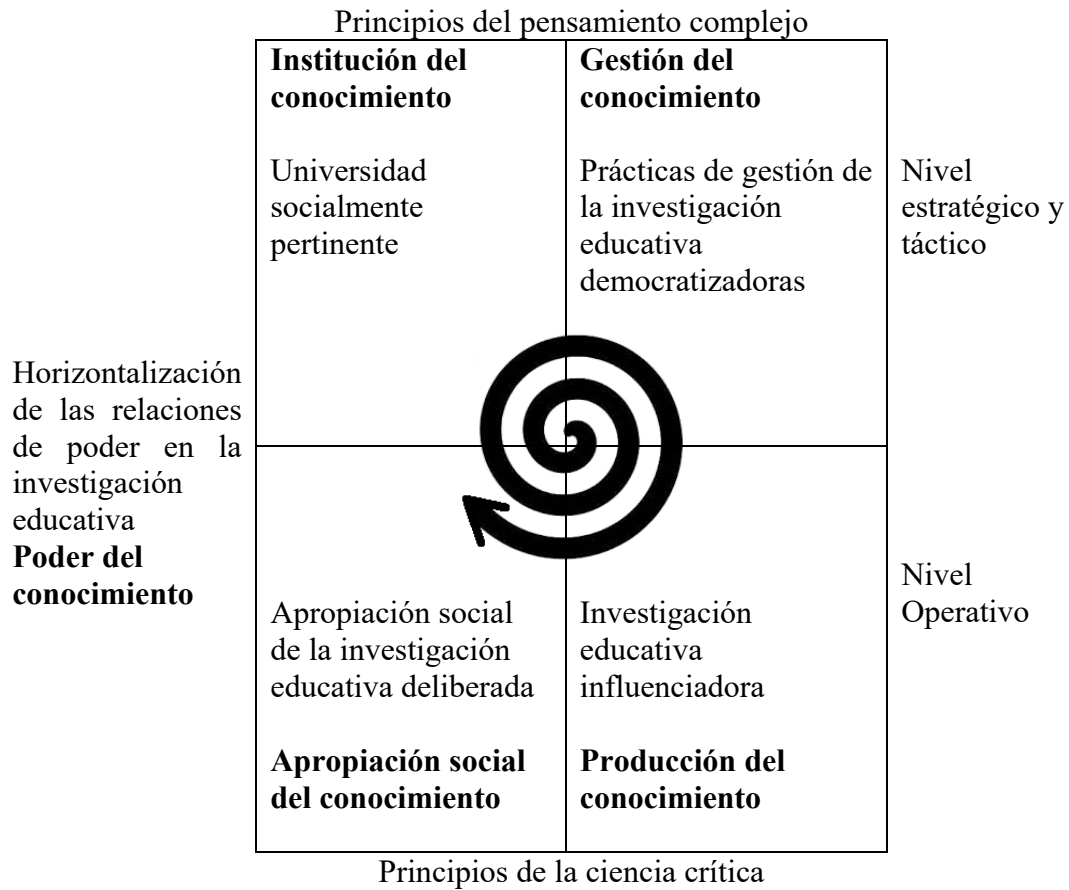


Figura 7. Modelo teórico complejo y crítico de la apropiación social de resultados de investigación educativa en el contexto universitario