



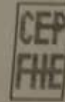
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ÁREA: EDUCACIÓN

**ESTUDIOS DE POSTGRADO Y DOCENTES UNIVERSITARIOS: UN
ESPACIO INTERSUBJETIVO DE REPRESENTACIONES SOCIALES
MÚLTIPLES. EI CASO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

Tesis de Grado para optar al Grado de Doctora en Educación
Mención Educación

Autora: Mg. Gladys C. Guillén U.
Tutor: Dr. Tulio Ramírez

Caracas, octubre 2018



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del Jurado designado por el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación y el Consejo de Postgrado de la Universidad Central de Venezuela para examinar la Tesis Doctoral presentada por la ciudadana: **GLADYS GUILLEN UZCANGA** Cédula de Identidad Nro. **V-3.632.527**, bajo el título: **"ESTUDIOS DE POSTGRADO Y DOCENTES UNIVERSITARIOS: UN ESPACIO INTERSUBJETIVO DE REPRESENTACIONES SOCIALES MÚLTIPLES. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR**, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al Grado

de Doctor en Educación, dejan constancia de lo siguiente:

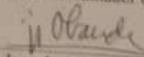
1. Leída como fue dicha Tesis Doctoral por cada uno de los miembros del Jurado, éste fijó el día veintiséis del mes de abril del año 2019 a las 9:30 a.m. para que la autora lo defendiera en forma pública, lo que ésta hizo en el piso 3, en la Sala de Usos Múltiples, de la Comisión de Estudios de Postgrado, mediante un resumen oral de su contenido, luego de lo cual respondió, satisfactoriamente, a las preguntas que le fueron formuladas por el Jurado, todo ello conforme a lo dispuesto en los Artículos 46, 50, 51 y 53 del Reglamento de Estudios de Postgrado vigente.
2. Finalizada la defensa pública de la Tesis Doctoral, el Jurado decidió **APROBARLO** por considerar que se ajusta a lo dispuesto y exigido en el Reglamento de Estudios de Postgrado.

Para dar este veredicto, el Jurado estimó que la obra examinada:

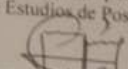
- 1.- Es un trabajo pertinente, relevante y oportuno sobre la relación entre las representaciones sociales de los profesores universitarios y los estudios de postgrado, descubriéndose falencias que obstaculizan el desempeño exitoso de los estudiantes.
- 2.- Se evidencia buen uso de herramientas metodológicas y una sólida fundamentación teórica.
- 3.- Se destaca el uso adecuado del software para el procesamiento y análisis de la información
- 4.- Se recomienda seguir desarrollando la línea de investigación.

El Jurado por unanimidad acuerda otorgar la mención de **EXCELENTE**.

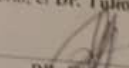
En fe de lo cual se levanta la presente Acta en Caracas, a los veintiséis días del mes de abril de dos mil diecinueve, dejándose también constancia de que, conforme a lo dispuesto en la normativa jurídica vigente actuó como Coordinador del Jurado, el Tutor de la Tesis Doctoral, el **Dr. Tulio Ramírez**.


DR. Juan José Obando
C.I. 5.114.618

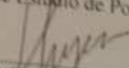
Jurado designado por el Consejo
de Estudios de Postgrado


DR. José María
C.I. 4.587.522

Jurado designado por el Consejo
de Facultad

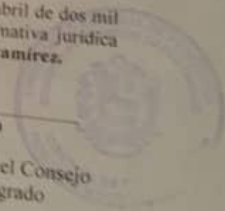

DR. José García
C.I. 6.158.961

Jurado designado por el Consejo
de Estudios de Postgrado


DR. Sergio Tejera
C.I. 26.365.605

Jurado designado por el Consejo
de Facultad


DR. TULLIO RAMÍREZ
C.I. 7.711.37
(Tutor-Coordenador)



Detalle de la Obra N°17821

N°	17821
N° Depósito Legal	DC2019001443
Tipo de Material	Tesis de Postgrado
Formato Publicación	Digital
Periodicidad	Ninguno
Título	Estudios de postgrado y docentes universitarios: un espacio intersubjetivo de representaciones sociales múltiples. el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Tipo de Autor	Personal
Autor 1	Gladys Coromoto Guillén Uzcanga
Autor 2	<i>No asignado</i>
Autor 3	<i>No asignado</i>
Idioma	Español
Fecha de Edición	30/08/2019
Nro. de Páginas	298
Nro. Edición	primera
Tiraje	2
Materia 1	CIENCIAS SOCIALES
Materia 2	<i>No asignado</i>
Materia 3	<i>No asignado</i>
Fecha de Solicitud	30/08/2019
Usuario Solicitante	036325271 - GLADYS C. GUILLEN UZCANGA
Estatus	ACTIVO

CONSTANCIA DE ASIGNACIÓN DEL NÚMERO DE DEPÓSITO LEGAL Yo, MAGHIDA GRISEIDA ACOSTA, venezolana, mayor de edad, titular de la cédula de identidad N° 6.208.739, en mi carácter de Directora de Programa de Servicios Técnicos Bibliotecarios, Según consta en Providencia Administrativa N° 009-2017 de fecha 22 de mayo de 2017, emanada de la Dirección del Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en uso de la atribución legal contenida en el Artículo 14° de la Ley de Depósito Legal, en concordancia con los Artículos 31° y 41° del Reglamento de la citada Ley; por medio del presente documento doy constancia que se le ha asignado a el editor / productor: GLADYS C. GUILLEN UZCANGA. TÍTULO DE LA OBRA / PRODUCTO / PRODUCCIÓN NÚMERO DE DEPÓSITO LEGAL Estudios de postgrado y docentes universitarios: un espacio intersubjetivo de representaciones sociales múltiples. el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador DC2019001443 Cabe destacar que el (los) número (s) indicado (s) deberá (n) ser impreso (s) conforme a lo establecido en los Artículos 16°, 17°, 18° y 19° del Reglamento de la Ley de Depósito Legal, y deberá consignar ante la División de Depósito Legal los ejemplares de la obra, producto o producción dentro de los treinta (30) días siguientes a su publicación y antes de su circulación, distribución y venta. En consecuencia dentro del lapso antes citado, deberá remitir un escrito indicando la cantidad de ejemplares que consigna con las especificaciones contenidas en los Artículos 15° y 21° del Reglamento de la Ley de Depósito Legal. El incumplimiento de las obligaciones que impone la Ley de Depósito Legal, acarreará la imposición de una multa conforme a lo previsto en el artículo 11° en concordancia con el Artículo 51° del Reglamento de la citada Ley. El número asignado de Depósito Legal es valido para el año en curso tal y como lo contempla el artículo 31 del Reglamento de la Ley de Depósito Legal. En caso de que el número otorgado no sea utilizado, el mismo deberá ser devuelto por medio de notificación a la División de Depósito Legal, tal y como lo contempla el Artículo 34° del citado Reglamento. Constancia que se expide en Caracas, el día Viernes, 30 de Agosto de 2019. MAGHIDA GRISEIDA ACOSTA 17821 DC2019001443

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a:

Dios por permitirme cumplir con esta meta.

La memoria de mis padres que fueron ejemplo de superación, tanto en su vida familiar y personal, como en la profesional.

Mi hija Diana, quien ocupa un lugar muy especial, por ser amiga, compañera y tutora, a quien debo esto y mucho más.

Jesús, que confió en mí, todo mi cariño y agradecimiento por sus variadas formas de colaboración.

Mis hermanos: Salvador, José, Ginés y Josefina, quienes sin proponérselo me han ayudado a redimensionar los paradigmas que actualmente dirigen mi vida.

Mis sobrinos por lo que significan para mí, el futuro más prometedor y hermoso, dignos del mejor de los ejemplos y del más grande amor; sin dejar de representar también la esperanza de conformar un mundo mejor bajo la luz de un nuevo aprendizaje, un nuevo camino y una mejor dirección.

Dolly, cuyos valores y aportes fueron sencillamente invaluable.

Lucía y María, mis hermanas del alma por su solidaridad y comprensión de siempre y por esperar que este sueño se hiciera realidad.

Moraima por su ayuda incondicional.

Maritza que no sé cómo hace, estando tan ocupada, para estar siempre tan cerca.

Ana por su alegría, entusiasmo y por su manera optimista de ver las cosas, y en especial a Isneida y a Sergio.

AGRADECIMIENTO

Recuerdo ahora a quienes han marcado mi vida académica:

A Tulio, quiero agradecer sus tesoros
bibliográficos (aquellos que me sirvieron para la tesis),
y también sus luces.

A la UPEL, ente determinante y formador de formadores, por haberme
abierto las puertas y por haber acogido esta tesis con
entusiasmo y diligencia.

A la UCV, por la oportunidad de desarrollar mis inquietudes investigativas.
A la Escuela de Estudios Internacionales por brindarme el espacio para
enriquecer mi decisión de conectar esta investigación con el porvenir
educativo

Pero sobre todo gracias al sin número de protagonistas docentes y
anónimos de esta investigación, cuya dedicación a la profesión es
una tarea de nunca acabar a pesar de las circunstancias adversas
a las que tienen que hacer cara todos los días.

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	xi
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN	1

CAPITULO

I EL PROBLEMA

1.1 Situación problemática	3
1.2 Interrogantes de la Investigación	13
1.3 Objetivos	14
1.3.1 General	14
1.3.2 Específicos.....	14
1.4 Justificación e Importancia de la Investigación	15

II MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

2.1 Antecedentes de la investigación.....	22
2.2 Bases Teóricas.....	32
2.2.1 Las Representaciones. Definiciones	33
2.2.2 Teoría de las Representaciones Sociales	38
2.2.3 Representaciones Sociales como Unidad Funcional ..	46
2.2.4 El espacio intersubjetivo: un encuentro de imaginarios sociales.....	64
2.2.5 Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes.....	67
2.2.6 Implicaciones y alcances de las representaciones sociales.....	73
2.3 Bases Referenciales	76
2.3.1 Educación Universitaria	76
2.3.2 Universidad Pedagógica Experimental Libertador	77
2.3.3 Estudios de Postgrado	83

III MARCO METODOLÓGICO	
3.1 Naturaleza de la investigación	98
3.2 Escenario de estudio	100
3.3 Técnicas e instrumentos para recolección de información	105
3.4 Procesamiento de la Información.....	109
3.5 Validez	113
IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	115
4.1 Representaciones sociales resultantes del acercamiento al fenómeno estudiado	115
4.1.1 Conocimiento del docente sobre estudios de postgrado	116
4.1.2 Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado	118
4.1.3. Marco de referencia interno	123
4.1.4 Actitud científica.....	130
4.1.5 Conducta discursiva	134
4.1.6 Expectativas de logro académico	137
4.1.7 Aspiración profesional	142
4.1.8 Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado.....	147
4.1.9. Representaciones sociales y práctica profesional	173
4.2 Representaciones sociales de los docentes según el área de especialización	180
V UNA MIRADA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO DESDE EL CONTEXTO PEDAGÓGICO ...	183
REFERENCIAS	187
ANEXOS	199
A Guion de Entrevista	200
B Entrevista. Representaciones Sociales del Docente en torno a los estudios de Postgrado	202
C Lista de Categorías.....	214
D Protocolos de la Investigación	216
Síntesis Curricular	298

LISTA DE CUADROS

N°		pp.
1	Institutos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).....	101
2	Características de los informantes clave.....	103
3	Protocolo 1. Descripción de la información. Informante 1.....	217
4	Protocolo 1. Descripción de la información. Informante 2.....	219
5	Protocolo 1. Descripción de la información. Informante 3.....	223
6	Protocolo 1. Descripción de la información. Informante 4.....	226
7	Protocolo 1. Descripción de la información. Informante 5.....	228
8	Protocolo 1. Descripción de la información. Informante 6....	230
9	Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado	233
10	Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado.....	235
11	Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Marco de referencia interno	241
12	Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Actitud científica.....	246
13	Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Conducta discursiva.....	248
14	Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Expectativas de logro.....	249
15	Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Aspiración profesional.....	252

LISTA DE CUADROS (CONT.)

N°		pp.
16	Protocolo 3. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado.....	254
17	Protocolo 3. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Representaciones sociales y práctica profesional.....	281

LISTA DE FIGURAS

N°		pp.
1	Reducción de la información a través del programa ATLAS-ti©. Asignación de categorías.....	112
2	Ordenamiento de la información a través del programa ATLAS ti© . Estructuración de redes de sentido.....	113
3	Red conceptual: Conocimiento del Docente sobre los Estudios de Postgrado.....	118
4	Red conceptual: Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado.....	123
5	Red Conceptual: Marco referencial interno.....	130
6	Red Conceptual de Actitud Científica.....	134
7	Red Conceptual de Conducta Discursiva.....	136
8	Red Conceptual: Expectativas de logro académico.....	142
9	Red Conceptual: Aspiración profesional.....	146
10	Red Conceptual: Factores Facilitadores.....	156
11	Red Conceptual: Factores Inhibidores	172
12	Red Conceptual: Representaciones sociales y Práctica profesional.....	179

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

Autor: Mg. Gladys C. Guillén U
Tutor: Dr. Tulio Ramírez
Fecha: Octubre, 2018

RESUMEN

Los estudios de postgrado concebidos como instrumentos relevantes de las políticas de crecimiento y desarrollo requieren de participantes que posean representaciones sociales favorables en contextos de éxito. El propósito de la presente indagación fue la descripción e interpretación de las representaciones sociales de los estudios de postgrado desde la perspectiva de un grupo de expertos en el área educativa. El examen teórico reveló que el tapiz de estas representaciones, que en la actualidad se han tejido alrededor de los estudios de alto nivel e influidas por diversos factores, se ha enraizado en las representaciones sociales de base y ha mantenido la coexistencia de los saberes como conector de formación de la actitud científica en el espacio universitario. El recorrido metodológico seleccionado fue de carácter cualitativo y emergente, siendo la entrevista en profundidad, la técnica mediante la cual se obtuvo la información. El proceso de interpretación se efectuó con base al Método Comparativo Continuo propuesto por Glasser y Strauss (1967), y con apoyo del programa informático ATLAS-ti© en su versión 7.4. Los resultados mostraron una serie de factores de índole personal y organizacional que inciden en las representaciones sociales de los participantes respecto a los estudios de postgrado. Se concluyó que los docentes mantienen una idea desfavorable sobre los estudios de postgrado por lo que deben deconstruir los prejuicios adquiridos y crear nuevas representaciones que le permitan la culminación exitosa de estos estudios.

Palabras clave: representaciones sociales, estudios de postgrado, docente universitario.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está orientada a destacar la necesidad que existe de describir e interpretar las representaciones sociales en torno a los estudios de postgrado desde los factores que las caracterizan. Moscovici (1979) señala que, si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto. Los individuos en su interacción social comparten la visión de la realidad ontológica, como marco de referencia común donde las creencias se fortalecen al no existir conciencia alguna de la visión del mundo para dirigir y orientar el comportamiento.

Las personas en el cotidiano devenir se valen de determinados prejuicios y distintos mecanismos de evasión para juzgar y clasificar los hechos, situaciones o contextos que han sido previamente elaborados y condicionados en la mente. Estos prejuicios son convertidos en creencias, imágenes o suposiciones que conducen a un ordenamiento del mundo, las cuales podrían estar equivocadas o en su defecto formadas en su visión incompleta de la realidad; no así, tales representaciones conforman límites del propio universo en el entendido de que la mente las asumió de esa manera, lo que implica una visión particular del mundo, que también es compartida por los demás individuos y sociedades.

De manera vana estas representaciones pasan a estructurar las propias creencias del ser humano, por lo que su sistema cognitivo impedirá la entrada de estímulos que están a su disposición en la vida cotidiana y social, permitiendo filtrar sólo aquellos que sostienen la creencia ya preexistente, la cual terminará integrándose con mayor predominio en la consciencia. En virtud de ello, los individuos corren el riesgo de dejarse llevar por los convencionalismos sociales.

Por todo lo expuesto, surge el interés por descubrir cuáles son las representaciones sociales que orientan la actuación de los docentes, especialmente, de aquellos especialistas de la enseñanza con experiencia en algún programa de postgrado.

El presente estudio se estructura en cinco capítulos. El primero de éstos presenta un planteamiento de la situación problemática la cual permite detectar la situación que se viene observando en el accionar docente durante el proceso de los estudios de postgrado, aquí se señalan las interrogantes, los objetivos y la justificación de la investigación.

El segundo capítulo trata sobre el marco teórico y referencial que sirven de basamento para los conceptos generados en el estudio. Se abordan los antecedentes de la investigación, las bases teóricas referidas a las representaciones sociales. En lo referencial, abarca la educación universitaria, específicamente la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, y dentro de ella, los estudios de postgrado.

Un tercer capítulo en el cual se desarrolla el marco metodológico que comprende la naturaleza de la investigación, el escenario de estudio, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información; el procesamiento de la información y la validez. El análisis se realiza aplicando el Método Comparativo Continuo (MCC) y se hace uso del paquete computacional Atlas- ti[©] en su versión 7.4.

Se dedica un cuarto capítulo a la presentación y análisis de resultados, a través de las representaciones sociales resultantes del acercamiento al fenómeno estudiado.

El quinto capítulo versa sobre una mirada panorámica hacia la construcción de los estudios de postgrado desde el contexto pedagógico.

Finalmente, se presentan las referencias, tanto textuales como electrónicas, que sirvieron como sustento teórico a esta investigación y los anexos respectivos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Emprender el camino de las representaciones sociales y formular, desde la perspectiva del propio actor, las diversas interrogantes relacionadas con las creencias, actitudes, pensamientos, reflexiones, intereses, posturas, decisiones, acciones individuales, constituye el objeto de este capítulo e imprescindible para entender las características de la temática a desarrollar en las próximas páginas. A propósito de lo anunciado, seguidamente se presentan las concepciones principales que motivaron el estudio y que determinaron la trayectoria final del mismo.

1.1 Situación problemática

Los educadores por su condición propia son potenciales elementos del cambio social por lo que enseñar significa transformar, innovar, inventar situaciones para la creatividad constante y permanente; además estos actores conforman un gran estímulo para fortalecer las energías personales y les corresponde atender su propio perfeccionamiento docente tanto en lo particular como en el profesional a los fines de mantener las competencias requeridas para formar, a su vez, a los futuros docentes en las diversas áreas del conocimiento (Espinoza, 1997).

El énfasis en la figura del sujeto es de vital importancia por cuanto al estar en contacto con su entorno construye su mundo y lo incorpora a su estructura cognitiva haciéndolo parte de su repertorio conductual. La relación existente entre sujeto y objeto como forma de conocimiento permite la construcción de la realidad. De esta forma se erige el individuo como un macroconcepto, como un paradigma que no solamente constituye una serie de conocimientos interrelacionados entre sí, sino que su presencia es necesaria en cualquier descripción o concepción relacionada

con los diversos contextos en los que le corresponde actuar, dando paso a la complejidad del individuo como ser humano (Soto,1999).

Tal realidad social de conocimiento en el sujeto, al decir del autor antes referido, se convierte necesariamente en una comunicación entre un conocimiento (de un fenómeno, de un objeto), y el conocimiento de este conocimiento. En consecuencia, los datos que surgen producto de esta consustanciación conforman una síntesis conciliada de esa relación sujeto/objeto. Para Banchs (2000b), el proceso de construcción que el sujeto hace del objeto a medida que lo representa, y lo que significan las limitaciones que imponen las propiedades de esta realidad adquieren fundamental importancia.

Por su parte, Morin (1991) hace referencia al sujeto y el mundo de sus ideas, las cuales no constituyen reflejo de la realidad sino traducciones de lo real por lo que le otorga cierto nivel de complejidad a los fenómenos sociales que, para ser comprendidos, según Soto (1999), se hace indispensable considerar las creencias, valores, intereses, acceder al mundo conceptual del sujeto, así como al sistema de normas y pautas sociales compartidas por los grupos, comunidades y cultura.

En este sentido, Calonge (2000) afirma que el ser humano cuando participa en las instituciones educativas, en su rol de docente, es portador de un conocimiento de sentido común, el cual expresa por medio de sus valores y creencias, anhelos e ideas, fruto de sus representaciones sociales, teorías implícitas, significados compartidos e imaginarios.

La dinámica de interacción desarrollada en este contexto entre los diferentes actores sociales (docentes, estudiantes, otros) y en todo espacio socio-institucional, genera innumerables ideas en torno a éstos, en sus relaciones educativas y su consecuente multiplicidad de representaciones sociales (Silva, 2000).

Es este el escenario donde se explican los procesos de identificación profesional según los cambios institucionales, destinos, funciones y otros factores endógenos y exógenos, que con frecuencia podrían influir y /o afectar el desempeño del docente universitario, conformando una dinámica

de construcción y reconstrucción constante de carácter evolutivo en cuanto a sus representaciones individuales y colectivas se refiere.

Esta dinámica cognitiva, en palabras de Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, Montserrat (2001) es interpretada como contenido del pensamiento que destaca la presencia de conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen en el sujeto a partir de las experiencias cotidianas.

Este mundo de las ideas es definido por estos autores como versiones incompletas y simplificadas de la realidad, si bien permanecen en la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad. Es producto de la construcción del mundo que realiza el sujeto, determina su interacción social y comunicativa; permite recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos ocurridos para luego tomar decisiones.

Con relación a esta temática, Sánchez (2001) destaca la presencia de una serie de factores de carácter personal y organizacional que influyen, significativamente, en el sujeto a la hora de emprender la tarea de investigar. Tales factores estarían relacionados, por una parte, con aspectos de carácter personal concernientes a lo constitutivo del ser, particularmente, con la categoría cognitiva asociada a conocimientos, creencias, valores, habilidades; y por la otra, con evidencias de carácter organizacional determinadas por las condiciones y situaciones investigativas. Estos factores han sido tipificados como facilitadores e inhibidores e influyen en el nivel actitudinal de los profesionales a la hora de emprender la tarea de investigar.

Por otra parte, Sánchez (2001), al hacer énfasis en aquellos factores denominados inhibidores, expresa que los mismos generan la formación de ideas e interpretaciones inadecuadas afectando de manera negativa la actitud científica del individuo, y estarían asociados a la desmotivación, apatía, inconformidad por las carencias de recursos financieros, materiales bibliográficos de carácter científico, recargo de horas de trabajo,

insatisfacción por parte del docente por el poco estímulo, así como la falta de apoyo familiar a sus inclinaciones investigativas.

Por lo tanto, estos factores no favorecen el desempeño investigativo del sujeto obligándolo a asumir una orientación distinta en la búsqueda de elementos personales, organizacionales, entre otros, con la intención de estar en sintonía con la vida interna del hombre, con sus creencias, habilidades, información y sentimientos investigativos.

En contraposición con lo señalado anteriormente, respecto a los factores inhibidores, Sánchez (op.cit) sostiene que los facilitadores son aquellos elementos que reportan al individuo satisfacción por contar con recursos financieros, becas para su formación científica, instructores de aprendizajes, tutores y asesores competentes, fácil acceso a infraestructuras investigativas, clubes de ciencia, material bibliográfico, así como contar con apoyo familiar.

Los aportes de Valarino y Yáber (2001), también adquieren relevancia en este punto al destacar la incidencia de un conjunto de factores o síntomas fundamentales que influyen en la persona al emprender el acto investigativo. Bajo la denominación de síndrome “Todo Menos Tesis” (TMT), los síntomas que lo conforman se manifiestan conductualmente e impiden la concepción, iniciación o culminación de los estudios de postgrado.

Tales síntomas se resumen en: postergación, auto-verbalizaciones negativas, hábitos y percepción del tiempo inadecuados, fallas en la estructuración del tiempo y las tareas, ansiedad ante las metas no cumplidas, bloqueos para escribir, falta de motivación para realizar la investigación, falta de seguridad en sí mismo, exceso de confianza, sensación de poca utilidad por el trabajo a realizar, perfección excesiva, carencia de recursos financieros, entre otros.

Asimismo, Calonge (2002) destaca una vinculación entre la manera en que el ser humano piensa, aprende, organiza y conoce su entorno con la interacción de la estructura cognitiva y los estímulos recibidos del medio ambiente, así como también considera estos procesos como responsables

de gran parte de la información que posee el ser humano, los cuales le permiten interactuar con su entorno, comunicarse, compartir y, principalmente, entender su mundo y proveerle un significado que en primera instancia es particular, luego colectivo.

Desde el inicio de los estudios universitarios, el profesional tanto de pregrado como de postgrado muestra una serie de elementos externos e internos, de tipo personal y organizacional que influyen en sí mismo cuando decide cursar estudios de alto nivel; se ponen en evidencia a través de: una actitud negativa, apatía, desmotivación, poca disposición, constancia, dedicación, temores, rechazo y predisposición para investigar, permeando el buen desarrollo de esta actividad académica (Castro, 2003).

Los factores de índole personal presentados en muchos casos por el propio docente, y ya señalados por este autor, son calificados de "incompatibilidad personal". Entre éstos están: poca confianza en sí mismo, no disponen de un aprendizaje significativo a través del cual incorporen nueva información, para relacionarla con la estructura cognitiva previamente existente, según las relaciones jerárquicas que se establecen con lo ya conocido. De igual forma, destaca en muchos casos un desconocimiento total acerca de las habilidades, destrezas y hábitos de trabajo para investigar, además de escasa motivación en el nivel actitudinal.

En tanto, Morles (2005), al hacer referencia a una serie de debilidades que presenta la educación de postgrado revela ciertas carencias del docente en cuanto a la producción de conocimientos y de la gestión de la investigación. De allí que menciona un alto índice de docentes que no reportan la suscripción de proyectos de investigación en las diferentes líneas y centros, un elevado porcentaje de ausencia de docentes y alumnos en las aulas, indicación de tiempo para investigar sin especificar en qué, ni en dónde se efectúan, las cuales están relacionadas con los estudios de postgrado.

La situación planteada por este autor guarda poca correspondencia con la pedagogía impartida y la realidad nacional y mundial, lo cual se traduce en un accionar profesional de baja efectividad, particularmente, en lo que

concierna a la actitud científica correspondiente, la cual se proyecta en un significativo retraso, y en un bajo nivel de productividad de la investigación universitaria.

Desde el contexto del plano personal resulta necesario conocer las representaciones sociales del sujeto, concebidas como un proceso de construcción para comprender los comportamientos del sujeto, sus procesos de aprendizaje y las peculiaridades de su desarrollo (Banchs, 2000a).

Es por ello, que en este estudio se han de considerar las expresiones, representaciones e ideas que se generan en los intercambios del individuo con la realidad física y la realidad social, desde el conocimiento de la red ideológica de teorías y creencias que posee el docente; como una manera de entender su pensamiento, por cuanto son esas teorías y creencias las que le dan sentido a su mundo en general y a su práctica docente (Córdova, 2006).

A través del conocimiento de esta dinámica, determinada por el “pensamiento del profesor”, se estructura la identidad del docente, y según esta autora, se subordina a procesos que interactúan dialécticamente, por determinaciones internas, personales, subjetivas, así como por determinaciones externas, sociales y objetivas.

En la realidad conductual que experimenta todo sujeto inciden diversos procesos relacionados con la información, sensaciones aportadas por los sentidos, experiencias vividas, la propia personalidad, sentido difuso de las expectativas personales, lo cual conforma un fenómeno de representación social abstracto, de difícil observación, pero factible de inferir a través de la actuación del individuo. Lo cognitivo en cuanto a las creencias, unido a lo afectivo relacionado con los valores y a lo conductual representado por las habilidades, reflejan al ser humano unido al significado que le ha atribuido a las cosas, y así como construye también puede transformar, reconstruir o destruir (Vallejo, 2006).

En este orden de ideas, el ámbito de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) no escapa a esta realidad, especialmente,

en el contexto de los estudios de postgrado donde se observa una gama de representaciones sociales en las que el intercambio entre docentes, estudiantes, coordinadores, tutores y otros, genera una red de ideas entrecruzadas, recíprocas y se revelan los diversos matices de sus concepciones relacionadas con esta actividad académica.

Los docentes de la UPEL son partícipes de estos saberes contenidos en los estudios de alto nivel, tejidos alrededor de la actividad de investigación. En esta dinámica, estos profesionales también presentan en su desempeño una serie de factores, particularmente inhibidores, que estarían afectando su decisión para iniciar, permanecer o culminar estos estudios con el trabajo final de grado.

A este respecto, Torres (1987) destacó en uno de sus estudios, el desempeño de un alto número de estudiantes (109) en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, quienes completaron los créditos académicos, contrario al bajo número de ellos que entregaron la tesis (4 en total), representando así el 3,6%; a la vez reportó 258 estudiantes que habían culminado su plan de estudios, de los cuales 74 realizaron su tesis, lo que representó el 28,2%.

Ledezma y Pardo (1992), en su investigación reportaron sobre una cohorte de la UPEL – IPC después de cinco años, los resultados fueron: 10% de graduados, 49 % que culminó la carga crediticia, sin presentar el trabajo final de grado, y 41% de deserción.

Por su parte, Valarino (1997) en un estudio censal reportó que el 45% de estudiantes de postgrado en la Universidad Pedagógica de Caracas-Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL – IPC) presentaron el síndrome TMT (Todo Menos Tesis), es decir, habiendo completado los requerimientos de las asignaturas del programa de estudio, no concluyeron el trabajo de grado o la tesis. La tasa de graduados fue solo de 13% después de 9 años y en los doctorados el síndrome TMT osciló entre 40% a 49%, el doble que en las Maestrías: de 20% a 21%. La deserción alrededor de 63% a 67%.

Igualmente demostró esta autora que en casi la mitad de los cursos de postgrado no se graduó nadie después de 5 a 9 años de haberse iniciado. Un tercio de los inscritos terminó los créditos en asignaturas, pero sólo una décima parte hace la tesis y más de la mitad se retira. Además concluye, que el índice general de los participantes (45%) es mayor que la tasa de graduados (13%) y se mantiene bastante estable a través de los años. En un reporte, más reciente, el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado indicó que en el año 2001, egresó un 20% en el tiempo reglamentario. En el 2002, se graduó un 17,89%. En la cohorte 2003 solo un 15%; en el 2004 un 13,7%; en el 2005 el 11,1% y en el 2006 el 8%.

Cabe también destacar, lo contenido en el Plan de Desarrollo de la UPEL, correspondiente al periodo 2007-2011 donde se precisaron algunas reflexiones respecto a determinadas debilidades de carácter personal y organizacional relacionadas con la actividad del postgrado, y emitidas por la Comisión de la Subdirección de Docencia de la UPEL-IPC.

Las deliberaciones de los asistentes hicieron referencia a lo siguiente: (a) poca vinculación entre la planificación institucional y las demandas sociales. (b) bajo nivel de efectividad en la ejecución de planes institucionales. (c) exiguo sistema de capacitación, actualización y desarrollo permanente del personal con atención en las necesidades de cada área de la universidad. (d) divulgación escasa de los resultados de los proyectos de investigación. (e) bajo nivel de compromiso de los gerentes para la puesta en práctica de políticas y estrategias.

Las conclusiones emitidas por la Comisión mostraron una serie de problemas que podrían remitir a las representaciones sociales que tienen los docentes, en torno a los estudios de postgrado, que según Vallejo (2006) reflejan la coexistencia de hechos responsables en la formación de conceptos e ideas, y agrupados en lo personal, en una relación con lo contextual generan determinadas disposiciones para la investigación como requisito para emprender y desarrollar los estudios de postgrado.

A la par de estos señalamientos, también la Unidad de Gestión de Información Institucional de la Secretaría General de la Universidad Metropolitana, se ha pronunciado respecto a la situación del desempeño de los participantes de los estudios de postgrado destacando que ha habido una mayor deserción, a pesar del incremento en los nuevos ingresos. Esto se ha registrado en un porcentaje superior de estudiantes no inscritos, desde 2012 a 2016, lo cual se traduce de un 9% a 16%.

Tales porcentajes se refieren a jóvenes que debían haberse inscrito en el año siguiente y por diversas razones no lo hicieron. Entre las cuales están: emigración, cambio de universidad, suspensión por aplicación del reglamento académico, entre otras. Por su parte, la secretaria de la Universidad Simón Bolívar (USB), indicó que han advertido que un grupo de estudiantes ha dejado de realizar sus estudios en la universidad, situación atribuida a una serie de eventos ocurridos en el país y en la casa de estudio.

Desde 2014, este patrón se ha ido acentuando desde cuando se generaron las protestas universitarias. En otro orden, la dirección de Control y Admisión de Estudios ha registrado un aumento en la solicitud de documentos, que a pesar de que se puede dar por diversos factores, destaca la posibilidad de que las personas podrían estar retirándose de la universidad en busca de otros horizontes. Además, el año pasado, durante el periodo septiembre/diciembre, se desarrolló un paro por parte del personal académico que paralizó todo durante 10 semanas y causó molestias a los estudiantes.

El Secretario de la USB advirtió que hay dos elementos más que podrían hablar sobre deserción; el primero se refiere al ingreso de la cohorte 2015, la cual empezó en el 2016, en donde, a pesar del número de inscritos, un grupo considerable, no precisó cuántos, no asistieron para cursar las carreras, destacando que aunque es una situación reiterativa, este año fue más pronunciada. El segundo, fue comenzando el trimestre septiembre/diciembre 2016, donde se evidenció que el número de

inscripciones de los estudiantes fue sensiblemente menor al de alumnos que lo hicieron en semestres anteriores.

Más adelante, para mayor precisión en función del presente estudio, el informe UPEL reportado por Rodríguez, Calzadilla, y Ribot de Flores (2010) respecto a la situación actual Univesitaria, particularmente a lo concerniente al área de Investigación, mayo 2010, destacaron un número de 354 inscritos en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), 49 en el Instituto Pedagógico de Maracay, 29 en el pedagógico de Miranda y 51 en el de mejoramiento profesional. Para un total de: 483 investigadores.

Sólo a nivel de la UPEL - IPC, según información de la Secretaría, después de tres años, en el 2013 un total de 328 estudiantes graduandos, aquellos que concluyeron las unidades de crédito, se graduaron 103 (22 especialistas, 66 magísteres, 15 doctores) es decir un 31,4 %. En el 2014 de 527 graduandos se registró un total de 89 graduados en postgrado (18 especialistas, 58 magísteres, 17 doctores), o sea un 16,8%. El 2015, con un número de graduandos de 615 observó un registro de 141 graduados (31 especialistas, 90 magísteres, 25 doctores), o sea un 22,9%. El 2016, de 711 graduandos resultó 168 graduados en postgrado (28 especialistas, 29 magísteres, 50 doctores), es decir un 26,5%. Todo hace un promedio de egresados de 24,4% quienes completaron el número de créditos y entregaron el trabajo final de grado.

En este orden de ideas, la Secretaría de la UPEL informó respecto a una deserción del 30% en general en los institutos de formación docente en estos últimos años, particularmente en determinados institutos: “hay un bajón importante a nivel del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, en donde normalmente se inscriben docentes en servicio” (Quintero, 2001). Asimismo, informó la existencia de estudiantes que registran los créditos mínimos por razones laborales, es una situación preocupante por parte de los Secretariados de esta casa de estudio.

Por su lado, Pardo (1983), Dubs (2005) y Estraño (1990), en referencia a los Institutos Pedagógicos: J.M Siso Martínez y Rafael Alberto Escobar Lara en Maracay, llegaron a conclusiones muy similares respecto a las

incidencias de algunos factores (socioeconómicos, y demográficos, entre otros) en la decisión de los cursantes de permanecer o abandonar los estudios de postgrado. entre ellos, una escasa y pobre relación entre tutor y estudiante, pérdida de apoyo económico, ausencia de respaldo del departamento al cual depende el programa de estudio; así como variables demográficas, socioeconómicas y la integración socio académica.

Con base en estos resultados, el Rector de la UPEL (López Sayago, 2001), indicó la preocupación que han tenido las autoridades por la merma del desempeño de los docentes en los estudios de postgrado en los últimos años: “está llamando la atención, desde hace aproximadamente tres años, pero tiene dos años acentuándose”.

Finalmente, el reflejo de esta problemática se ha traducido en cifras cuantitativas provenientes de procesos administrativos institucionales y estudios de investigación, desconociendo de esta manera el hecho de que la decisión del participante de abandonar o permanecer en los estudios puede ser el efecto de múltiples factores, que explican significativamente el desempeño investigativo del participante de los estudios de postgrado.

Dado estos planteamientos que remiten al universo simbólico de un grupo de docentes que laboran en la UPEL y relacionado con los estudios de postgrado, resulta necesario conocer e interpretar sus representaciones sociales desde los factores que las caracterizan e impactan, con el fin de comprender por qué, a pesar de su importancia, estos estudios no culminan con el trabajo final de grado.

1.2 Interrogantes de la Investigación

Este estudio se realiza bajo el enfoque fenomenológico, en el cual se les solicitó a los informantes que a partir de sus vivencias y sus experiencias expresaran sus impresiones, anécdotas, conocimientos, e informaciones respecto a los estudios de postgrado, a los fines de responder a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es el conocimiento que tienen los docentes de la UPEL en torno a los estudios de postgrado en general?

2. ¿Cuáles son los factores que inciden en los docentes en relación a los estudios de postgrado?

3. ¿Cuál es la formación profesional de los docentes de la UPEL para introducir cambios en su rol de investigador que le permitan transformar sus representaciones sociales?

4. ¿Cómo la relación entre las representaciones sociales del docente y el proceso de estudios de postgrado influye en la culminación de los mismos con el trabajo final de grado?

1.3 Objetivos

Diversas son las interrogantes que se formulan sobre un determinado aspecto del camino a recorrer. Tales enigmas fijan las expectativas de los posibles descubrimientos que emergen durante el proceso.

En esta investigación, las interrogantes fueron planteadas en términos del “ser” del docente más que en la funcionalidad de los estudios de postgrado, por cuanto el estudio ha intentado una mirada hacia el interior de las representaciones sociales de quienes laboran en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en lo que tiene que ver con esa manera de concebir la realidad de los estudios de postgrado, cómo los focaliza, se posiciona, se dispone.

En este sentido, los objetivos de la investigación representan el qué se quiere lograr en esta investigación en concordancia con las interrogantes formuladas.

1.3.1 General

Analizar teóricamente las representaciones sociales que, sobre los estudios de postgrado, poseen los docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

1.3.2 Específicos

1. Determinar cuáles son las Representaciones Sociales que tienen los docentes de la UPEL en torno a los estudios de postgrado.

2. Caracterizar los factores asociados a las representaciones sociales de los docentes de la UPEL en torno a los estudios de postgrado.

3. Categorizar la formación profesional de los docentes de la UPEL para introducir cambios en su rol de investigador que le permitan transformar sus representaciones sociales respecto a los estudios de postgrado.

4. Describir cómo la relación entre las representaciones sociales y el proceso de estudios de postgrado contribuye en la culminación de los mismos con el trabajo final de grado.

El desarrollo de estos objetivos a través del proceso investigativo orientará la interpretación de aquellos aspectos identificados en las interrogantes de la investigación, las mismas direccionarán las estrategias de acción a seguir para llevar a cabo el proceso, de manera reflexiva y creativa.

1.4 Justificación e Importancia de la Investigación

El recorrido anterior destaca la atención focalizada en el imaginario simbólico del docente que labora en la UPEL. El punto fundamental de esta indagación radica en la posibilidad de interpretar y comprender las representaciones sociales que posee este profesional respecto a los estudios de postgrado, lo que le ha proporcionado sentido y permanencia en la sociedad actual.

El énfasis en la figura del docente y sus representaciones sociales son de gran significación, especialmente en el momento histórico actual, cuando pareciera existir un clima favorable para atribuir buena parte de la responsabilidad de la formación profesional del docente a la gestión de políticas públicas del Estado y de sus instituciones.

Sin embargo, el constructo de las representaciones sociales, desde el contexto del postgrado, escenario de especial interés en el presente estudio, se ha revelado como una limitante para la prosecución de los estudios de alto nivel, especialmente, en lo referente al desarrollo de la actitud investigativa del docente con el consecuente descuido de la responsabilidad personal y el "Liderazgo del ser" que hay en cada persona.

La búsqueda de la interpretación y comprensión de las representaciones sociales en torno al proceso de los estudios de postgrado se realizó desde

los factores que las caracterizan, en tanto pueden facilitar o inhibir los diversos avances y retrocesos reales implicados en el desarrollo de esta actividad académica.

La dinámica cognitiva que involucra a las representaciones sociales, permite al docente volver la mirada sobre sí mismo y reflexionar en profundidad en torno a los estudios de alto nivel, con especial atención sobre los factores que podrían estar incidiendo en los mismos, bien sea para facilitar o inhibir el acto creador del postgrado. Este docente tiene la posibilidad de asumir una perspectiva diferente de sus representaciones sociales desde la caracterización de estos factores para una mayor correspondencia con los contextos de vida y profesión.

Admitir la resignificación del campo representacional significa una real evolución hacia la culminación de los estudios de postgrado con el Trabajo de Tesis, por cuanto se estaría reconociendo la importancia de la investigación en su formación y la consecuente mejora cualitativa del proceso enseñanza-aprendizaje.

El docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), como formador de formadores, a través de su praxis educativa y desde su función de investigador, al poseer una representación favorable del proceso investigativo como actividad esencial de los estudios de postgrado, se constituye en fuente de estímulo y ejemplo para la formación integral del educando.

Al parecer de Muñoz (1996), la investigación significa la búsqueda racional realizada por la persona para darle una explicación coherente a su propia acción. Desde aquí, el docente ha de orientar la función de investigador, por cuanto tal y como lo señala Espinoza (1997), la actividad investigativa dirigida hacia la formación de conciencias no solo considera la necesidad que tiene el ser humano de satisfacer la propia subsistencia, sino también el por qué vivir.

Para Espinoza (op. cit), la educación a través de la investigación busca soluciones a problemas y debe contribuir a descubrir lo esencialmente humano. Sin investigación la educación es mera transmisión de

conocimiento, instrucción, domesticación e imposición. Por sí sola no es factor de cambio, solo en la medida en que la educación forme al hombre críticamente y lo haga consciente de su problemática socioeconómica y política se podrá organizar y generar acciones de lucha conjunta con otros sectores de la vida nacional.

El sujeto al tomar consciencia de “sí” transforma su modo de vida y a su vez puede llegar a transformar la sociedad. La educación tendrá realmente razón de ser cuando sirve de orientación a la liberación del ser humano hacia el desarrollo integral de todas sus potencialidades dentro de la sociedad.

Por su parte, Soto (1999) resalta la necesidad de que el docente considere la posibilidad no sólo de emprender un simple conocer o reconocer, sino de generar y regenerar permanentemente el ser, es decir, de una generación de sí, pero de un sí en primera persona como lo destaca el concepto moriniano, y donde el conocimiento así presentado tiene un carácter generador. El docente tiene la responsabilidad de reflexionar su praxis educativa y describir sus representaciones por constituir uno de los actores fundamentales en el escenario educativo.

Es de reiterar el carácter valioso de las representaciones sociales como instrumento para el óptimo desarrollo profesional y la calidad educativa. Involucrarse en las representaciones sociales que posee el docente de la UPEL respecto a los estudios de alto nivel admite la búsqueda de una interpretación intersubjetiva con respecto a la verdadera funcionalidad del campo representacional.

Los significados que emergen están impregnados de una diversidad de factores provenientes del propio mundo del individuo y del contexto social en su interacción con los demás, los cuales afectan y orientan el desempeño investigativo del sujeto. Al descubrir en esta investigación las representaciones sociales de un grupo de profesionales docentes, las mismas presentan múltiples matices en contextos específicos al formar parte de lo que Moscovici (1979) califica como conocimiento de sentido común; forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, según

la definición de Jodelet (1986), o mecanismos y fenómenos estrictamente indispensables para el desarrollo de la vida en sociedad, según Ibáñez(1988), entre otros autores.

Desde el contexto del postgrado es importante conocer las representaciones sociales presentes en el docente, puesto que, al disponer de todo un conjunto de informaciones, creencias, habilidades en un marco cognitivo favorable proporcionarían las actitudes también favorables que influyen en el trabajo creador de investigación y, por ende, acrecentarían los niveles de calidad en educación y productividad académica. Las diversas expresiones y respectivas dimensiones en las que se revaloriza y reconoce el estudio de las representaciones sociales permiten comprender el sentido que adquieren los estudios de postgrado.

Como categoría analítica, estas representaciones en áreas como educación, psicología social, sociología, filosofía y otras, fundamentan la creencia en la existencia de un avance, un progreso, una evolución presente en ese valor, a la vez que significan un corte epistemológico para un enriquecimiento y profundización de los antiguos paradigmas en pro de las ciencias psicosociales.

El abordaje y la realización de este tipo de investigaciones es fundamental para la comprensión de las representaciones sociales presentes en los profesionales de la docencia quienes tienen como función esencial la de formar, transformar, innovar, conducir y estimular el conocimiento, principalmente el de la investigación en los futuros docentes.

Interpretar el constructo de estas representaciones tiene gran relevancia pues incide como instrumento efectivo en la conducción del desempeño del docente para su desarrollo profesional.

Como proceso individual el docente tendría como meta asumir lo que es común en las diversas concepciones que se han dado respecto a sus representaciones sobre los estudios de alto nivel y contribuir en su desarrollo desde la noción de responsabilidad y de liderazgo personal, al considerarse como aquel profesional que asume el conocimiento generado en el espacio intersubjetivo de los escenarios universitarios, por lo que debe tener una

madurez cronológica, personal y profesional con características muy especiales a su condición de cursantes o participantes en una educación de postgrado.

El aporte de las investigaciones sobre representaciones sociales resulta oportuno en la ocasión de hacer más inteligible la subjetividad individual y social, aún más en la actualidad cuando esa pluralidad y singularidad se combinan en una dinámica continua y particular que requiere análisis, comprensión e intervención como acciones necesarias para el progreso social. En esta investigación, representaciones sociales y estudios de postgrado se articulan para ofrecer su contribución en lo que significa la comprensión de estas representaciones presentes en los especialistas de la docencia.

Lo anteriormente expresado puede ofrecer no sólo la perspectiva de enfrentar una tipología de pensamiento, sino también de suponer cuál podría ser la futura actitud investigativa del sujeto en cuestión. Describir estas representaciones de los docentes puede aportar información en cuanto al pensamiento cognitivo, qué factores inciden en el mismo, cuáles son sus creencias, valores y actitudes asociados a los estudios de postgrado, además, de destacar lo que el educador está haciendo actualmente para estimular una representación social favorable hacia la investigación como la actividad esencial de los estudios de postgrado.

Los hallazgos de la presente investigación resaltan la importancia del imaginario simbólico para el ámbito educativo del nivel superior, al interpretar las múltiples representaciones sociales construidas por los docentes de la UPEL en torno a los estudios de postgrado, lo que permite comprender su disposición actitudinal hacia estos estudios, constituyendo una vía para explicar el bajo nivel de motivación de la persona para emprender los mismos, así como los índices de deserción y permanencia.

Asimismo, este trabajo complementa el modelo de análisis y la difusión de las ideas que presenta el estudio de Valarino (1997), relacionado con las variables que influyen en los estudiantes de los estudios de postgrado, cuando responde a las interrogantes que formula esta autora concerniente

a si esta problemática se da en una universidad con características diferentes, experimental, donde sus profesores sean docentes especializados, y se conozca la opinión de los coordinadores, tutores y tesistas como principales intérpretes de este concierto.

La presente investigación se convierte en una vía de estímulo para la autocrítica, con miras a la transformación de las representaciones sociales de los docentes hacia los estudios de alto nivel. Esto significa un aporte a la línea de investigación, al profundizar en la temática representacional con miras a incentivar su conocimiento para comprender, a través de sus particularidades, la realidad social y con rigor científico pueda el docente ejercer el rol de agente de cambio e intervenir en pos de la formación del futuro investigador.

De allí que las representaciones sociales fue la temática central de este trabajo, desde la línea propuesta por Moscovici (1979), relacionándola con las potencialidades pedagógicas que sostienen o descubren los docentes en el proceso de los estudios de alto nivel. El principal propósito fue el de indagar sobre las representaciones sociales de un grupo de docentes de la UPEL, de qué manera y en qué medida ha impactado en el proceso de los estudios de postgrado.

Emprender la comprensión e interpretación del universo simbólico de quienes con sus representaciones sociales otorgan consonancia a los estudios de postgrado permite también entender la actitud investigativa de los mismos ante los diversos escenarios académicos en los que le corresponde desenvolverse.

Describir la dimensión simbólica implicada en las representaciones sociales de los profesionales docentes de la UPEL, respecto a estos estudios, constituyó el interés de la investigadora por cuanto se advirtió que solamente a través del conocimiento en torno a la propia persona y a su imaginario social es posible contribuir al logro de las mejores posibilidades de interrelacionarse de forma efectiva con la realidad del postgrado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Emprender determinada investigación requiere consagrar un espacio a la comprensión de los saberes que existan sobre el área. El conocimiento global de la estructura del tema a estudiar consintió una descripción e interpretación apropiada de la realidad abordada. Este segundo capítulo intentó descifrar un imaginario social respecto a las representaciones sociales presentes en un grupo de docentes universitarios, específicamente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en torno a los estudios de postgrado.

Es de señalar en este aspecto la complejidad que reviste asumir un estudio de carácter descriptivo sobre representaciones sociales que ocurren en el sujeto. Muchos trabajos intelectuales en el área han sido el producto de la aplicación de modelos tradicionales de la investigación, sin que pareciera avizorarse nuevas sendas de miradas más efectivas referidas al tópico.

En torno al tema, los innumerables estudios conforman un conjunto de enfoques para comprender este fenómeno de la realidad universitaria. Se ofrecen algunas configuraciones predominantemente académicas y administrativas siendo escasas las iniciativas de índole pedagógica que, consideradas como simples recomendaciones, confinan la labor investigativa, preferiblemente a la actividad administrativa.

Es por lo anterior que se presenta toda una referencia de especialistas en el tema, articulados con los trabajos que, desde la sociología crítica francesa, ofrecen los estudios de Moscovici (1979), Herzlich (1979), Jodelet (1986), Ibáñez (1988), entre otros, al contribuir de manera general a la presentación de nuevas perspectivas en torno a las representaciones sociales desde fines del siglo pasado.

De igual manera, resultó de gran utilidad para el presente trabajo el fundamento de investigaciones realizadas por Valarino (1997), Banchs (2000a/200b), Villarroel (2001), Calonge (2002), Morles (2005), Córdova (2006), entre otros, con la finalidad de destacar aspectos significativos respecto al tema de las representaciones sociales, por parte de los autores mencionados y en cuanto a los estudios de postgrado desde el punto de vista de otros especialistas.

En el desarrollo de este segmento, con base a los antecedentes de la investigación, se estimó caracterizar las representaciones sociales desde los factores que podrían incidir en ellas, las cuales podrían afectar la prosecución y culminación de los estudios de postgrado con el trabajo de tesis.

2.1 Antecedentes de la investigación

Este espacio estuvo referido a los aspectos teóricos que caracterizan el área problema de estudio, como basamento ontoepistemológico de toda investigación, lo cual permite hacer referencia de conceptos y caracterizaciones que identifican, en parte, los criterios temáticos interpretados, asociados con los términos que se encuentran dentro del ambiente organizacional actual. Entre estos criterios se identifican: representaciones sociales, docente universitario, estudios de postgrado.

En tal sentido, señala Martínez (2001), que una buena referencia teórica debe estar relacionada coherentemente con las proposiciones y conceptos contemplados en un área muy concreta del saber. Como punto importante de esta revisión se entrecruzaron las ideas de autores que se han dedicado al estudio de la temática. Principalmente se articulan los planteamientos de Calonge (1997), quien desarrolló un estudio concerniente a *La representación mediática de la escuela en Venezuela*, realizada en *L'École des Hautes Études en Sciences Sociales* en París, Francia.

Tal investigación propuso, fundamentalmente, develar la representación social de la Escuela Básica en Venezuela de manera colectiva en el conjunto social. Para ello, esta autora utilizó como método el análisis de

contenido de textos publicados sobre la escuela en medios de difusión masiva. Así inicia el examen de la prensa matutina de Venezuela para conocer cuáles de ellos presentan mensajes sobre la Escuela Básica.

El universo estuvo constituido por todos los periódicos matutinos de información general para construir un corpus con base a tres criterios para la selección de la muestra. Se procedió a escoger tres diarios, a saber: El Universal, El Nacional y Últimas Noticias. El estudio concluyó con la constatación de diferencias importantes entre los periódicos seleccionados en cuanto a intensidad y enfoques o miradas de las temáticas tratadas provenientes de diversos narradores.

El resultado obtenido motivó un cambio de objeto de estudio inicial (la representación social de la Escuela Básica devino en su representación mediática) lo que generó la creación de un nuevo enfoque teórico dentro del área de los estudios de las representaciones sociales que fue utilizado en sucesivas investigaciones construidas en torno al *corpus* de la prensa.

Por otra parte, Valarino (1999), en su investigación sobre un programa de la Universidad Simón Bolívar (USB) basado en gestión de proyectos, ha destacado, a propósito de las grandes dificultades que confrontan tanto estudiantes como profesores para proseguir sus proyectos a largo plazo en ambientes académicos, una serie de motivos causantes de esta situación.

Así, menciona la autora en cuestión, algunos factores de índole económico, familiar, social, laboral y, especialmente, psicológico, que inciden de manera facilitadora o inhibidora en las personas con la intención de culminar sus estudios a nivel de postgrado. Tales factores han sido definidos por la autora referida como el Síndrome de Todo Menos Tesis.

El índice de medición de este Síndrome en estudiantes de postgrado estuvo reflejado en la proporción del número de cursantes que terminan todas las asignaturas del plan de estudios y su relación con el número de inscritos. En los profesores se puede medir a través del retraso en la entrega de sus trabajos de ascenso y número de publicaciones por año.

De manera especial, Valarino (1999) destaca aquellos factores de índole psicológicos analizados a través del Síndrome Todo Menos Investigación (TMI) y definido con un enfoque sistémico del hombre en su íntima relación con el entorno que lo rodea.

Una definición más completa de este Síndrome es el referido al conjunto de trastornos, impedimentos, obstáculos, actitudes, sentimientos y conductas inadecuadas, ausencia o deficiencia en algunas destrezas o lagunas de conocimientos, que enfrentan estudiantes, profesores y profesionales. Lo anterior ha traído como consecuencia el retardo en la entrega de sus trabajos de investigación o proyectos de largo plazo como los trabajos de grado, tesis, trabajos de ascenso, artículos científicos, monografías, informes técnicos, reportes o similares, así como una tarea ineficiente al enseñar dichos procesos.

Algunos de estos factores son el aislamiento, la postergación, la estructura inadecuada del tiempo y las tareas, el foco de control externo, la poca persistencia, la esperanza pasiva y la baja autoestima académica, la poca fortaleza personal y los bloqueos para pensar, crear y escribir. Dentro de estos últimos, Valarino (op.cit) ha mencionado el perfeccionismo, el uso de censores internos, el miedo a fallar, el uso de reglas rígidas y no funcionales, los malos hábitos, la impaciencia, la aversión a la escritura, las cogniciones y autoverbalizaciones inadecuadas, la falta de impulso para escribir y las dificultades inherentes a la escritura.

Como objetivo básico del estudio realizado por la autora anterior está el de aumentar la productividad en la investigación mediante el control de la conducta investigativa, el desarrollo de destrezas afiliadas a esta labor, la elaboración de ideas creativas y, con especial énfasis, la producción de presentaciones efectivas en escenarios como la academia. La metodología estuvo caracterizada por una unidad de estudio conformada por una muestra intencional de ocho profesores a dedicación integral de la Universidad Simón Bolívar (USB).

Los resultados se analizaron tanto grupal como individual y se obtuvieron datos de tipos cuanti-cualitativos. La hoja de registro semanal

de actividades y el cuestionario de Datos Personales y Académicos elaborados *ad hoc* se utilizaron como principales instrumentos.

En tanto, Villarroel (2001) realizó un estudio sobre “*Las representaciones políticas del venezolano*” cuyo propósito fue el de comprender la democracia venezolana desde el punto de vista de las creencias, percepciones, representaciones de los actores sociales, es decir, desde la perspectiva de la cultura política de las masas.

Por la complejidad del objeto de estudio y la multiplicidad de las dimensiones por medio de las cuales fue abordado, tuvo lugar la reducción de dicha complejidad desgranando los diversos aspectos con informaciones, examinando, primeramente, de manera aislada, los diversos componentes de las representaciones políticas a fin de integrarlos con posterioridad.

Esta es una investigación con base empírica, de naturaleza exploratoria dada las técnicas de análisis utilizadas. Las observaciones fueron recogidas a través de una encuesta que se aplicó a una muestra nacional probabilística a finales de 1993. Para el procesamiento de los datos se seleccionaron dos técnicas de análisis multivariantes: las correspondencias múltiples y la clasificación automática.

Los resultados de este estudio reflejan un cuadro muy complejo sobre las representaciones políticas del venezolano. Inicialmente se identifican esquemas y oposiciones presentes en estas representaciones con el aporte de nuevas visiones de las dimensiones iniciales de la investigación, tales como interés y participación, partidos políticos y antipartidismo, socialización política, autoritarismo y democracia, así como confianza y desconfianza en la democracia y en sus instituciones.

Igualmente, se destacaron tres orientaciones significativas en la cultura política: una consensual y participativa; otra hostil que condiciona la democracia a sus logros económicos; y una tercera que vincula democracia con seguridad social y la intervención del sector privado.

Sánchez (2001), al estudiar la “*Actitud Científica del Docente Universitario de Postgrado*” como investigación realizada en la Universidad Rafael Bellosillo Chacín de Maracaibo, estado Zulia, apoyada en hechos

observacionales, formula un modelo teórico de actitud científica en el docente universitario en contextos de postgrado a partir de la explicación de sus factores generadores. La metodología utilizada fue cualitativa bajo el paradigma racionalista deductivo. Los sujetos de la investigación fueron diez informantes clave, docentes de la universidad mencionada.

El instrumento utilizado fue la entrevista en profundidad concluyendo que la actitud científica es el conjunto epistémico integrado por un conjunto de ideas, informaciones, creencias, valores, habilidades investigativas que facilitan o inhiben el sistema disposicional del individuo como el del colectivo, en el cual éste se ubica. Los elementos antes mencionados se sistematizaron con rango de teoría en un modelo aproximado de actitud científica que ayuda a incrementar el cuerpo de teoría hacia los procesos de producción de conocimientos científicos.

En otro estudio, realizado por Rangel (2001), titulado *“Aproximación fenomenológica al proceso de elaboración del trabajo especial de grado desde la perspectiva de participantes y facilitadores”*, núcleo Palo Verde de la Universidad Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Caracas, tuvo como objetivos: analizar las esencias, los significados, las vivencias de los participantes y facilitadores de la UNESR, así como los factores denominados “facilitadores” e “inhibidores” que inciden en la culminación de un trabajo especial de grado.

Para abordar el objeto de estudio este autor utilizó el método fenomenológico y como resultados de su investigación reportó un marco de referencia interno de los informantes manifestado a lo largo del proceso de elaboración del trabajo especial de grado y relacionado con el proceso mismo.

Rangel (op.cit.) resaltó como significativo, entre otros aspectos, una gran complejidad de la actividad de investigación y de factores inherentes al trabajo y al proceso de elaboración del trabajo especial de grado, tales como la identificación del participante con el tema de su interés, el aislamiento y soledad intelectual que acompaña la realización del trabajo de investigación, así como el interés, actitud y motivación del participante

hacia este tipo de estudio y su proceso.

Casado (2003), en su investigación sobre las *“Representaciones Sociales de la Interacción Pedagógica: un estudio intercultural”* de la Facultad de Psicología de la Universidad País Vasco, España, desarrolló e integró la teoría de las representaciones sociales en el contexto de la interacción pedagógica, para lo cual presentó cinco estudios de diseño correlacional y de técnicas de análisis multivariadas que aportaron interesantes resultados sobre el objeto de estudio, tanto desde un análisis estructural-relacional como socioafectivo de la relación docente-alumno.

Del mismo modo, contrastó dos universos muestrales con dimensiones culturales diferentes que permitieron ver valores y creencias en diferentes anclajes sociales y evidenció en esta investigación las dimensiones que enmarcan las tipologías representacionales de la interacción pedagógica, la influencia de los sistemas culturales en la modulación del comportamiento entre profesores y alumnos, así como también las emociones asociadas a distintos grados de malestar o bienestar subjetivo, promotores de la relación. La conclusión de la autora anterior señaló la existencia de prototipos en la interacción profesor-alumno que engloban tantos aspectos socioafectivos como aspectos socioestructurantes y relacionales.

Castro (2003) desarrolló un estudio concerniente a *“Tres Vertientes acerca del Proceso de Investigación en Contextos Universitarios”*, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (UPEL) en Caracas con el objetivo de revisar los problemas presentados en la enseñanza y el aprendizaje de la investigación los cuales inducen a que no se culminen los trabajos investigativos.

Este estudio tuvo carácter cualitativo etnográfico en el que se siguió una revisión bibliográfica y una recolección de información proveniente de informantes clave mediante la aplicación de una entrevista libre no estructurada. Concluye este autor señalando fallas y problemas referidos a tres vertientes: el cognoscitivo, el de las destrezas y las actitudes.

Entre tanto, Dubs (2005), en su trabajo *“Permanecer o Desertar de los Estudios de Postgrado: Síntesis de Modelos Teóricos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)”* se propuso evaluar los índices de permanencia y deserción de todo cursante a estudios de postgrado. Para ello examina, en primer lugar, los factores que influyen en la decisión que asume el estudiante de permanecer o abandonar sus estudios, así como también analizó diversos modelos teóricos relacionados con el tema. Tal exploración tiene un enfoque cualitativo, alcance descriptivo y carácter documental.

La información se recolectó a partir de los referentes y modelos teóricos a través de una revisión documental. La conclusión de este estudio confirmó que los factores de integración social y académica relacionados con las competencias que trae el cursante al iniciar sus estudios influyen significativamente en la decisión de permanecer o desertar de los mismos. De igual manera, en este planteamiento intervienen factores psicológicos, presiones externas y barreras institucionales que constituyen elementos determinantes en la prosecución de los estudios de alto nivel.

Córdova (2006) en su investigación titulada *“El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación: Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela”* tuvo como propósito fundamental el de indagar sobre el pensamiento pedagógico de los estudiantes en esta modalidad de estudios supervisados en cinco centros de diversas regiones del país, a fin de caracterizar su pensamiento pedagógico y llegar a establecer las representaciones que en torno a este tema poseen los futuros docentes.

La recolección de la información la desarrolló esta autora a través de la aplicación de un cuestionario de opiniones pedagógicas, asimismo resaltó la gran importancia que tiene penetrar en la red ideológica de teorías y creencias que posee el docente como una forma de entender su pensamiento para concluir que son esas teorías y creencias las que le dan sentido a su mundo en general y a su práctica docente, que al desarrollar su actividad profesional “reflexiva”, no demuestra una forma

única de actuar ni un modelo de ejemplaridad. Por lo tanto, afirmó que no sólo el conocimiento teórico dirige la acción, sino que también hay una gran influencia de orden idealista que tiene que ver con posiciones, ideas y actitudes producto de las vivencias e interacción del individuo con el entorno social.

Córdova (ob.cit) sostiene que en la configuración cognitiva de los valores se involucran aspectos como las normas imperantes en la sociedad, las aspiraciones individuales, creencias y un sin fin de elementos que por una parte se estructuran en forma individual para, posteriormente, consolidarse a partir de las relaciones sociales en que el individuo organiza su vida.

Lo anteriormente mencionado estructura el núcleo principal de la identidad del ser humano subordinada a otros procesos que interactúan dialécticamente por determinaciones internas, personales, subjetivas y por determinaciones externas, sociales y objetivas. El individuo posee su propia filosofía de vida, así como su sistema de valores que ha internalizado, producto de toda una dinámica en la que la cultura y la sociedad ejercen su influencia en forma significativa.

Este sistema conceptual del individuo, destacado por Córdova (op.cit), el cual está debidamente consolidado a nivel cognitivo, conforma su marco de representación social que se convierte en un conjunto de ideas comunes y compartidas en el cual se fundamentan los diversos roles que le corresponde cumplir en un determinado contexto.

De esta manera los sujetos, como miembros de un colectivo, participan con sus representaciones a partir de las normas, valores, mitos, ideas y tradiciones que se producen cuando interactúan y cuando se apropian del significado normativo, como actores sociales lo hacen suyo y lo incorporan a su sistema de representación mental para convertirlos en conceptos vitales para su existencia, lo que guiará en lo sucesivo su comportamiento.

Al hacer especial mención al profesional de la docencia, Córdova, (op.cit) concluye que la representación evidenciada por la función docente debe abarcar el trabajo comunitario, por lo que ser docente implica

poseer, necesariamente, formación pedagógica, lo que le da importancia a la participación democrática en el aula y en la institución a los fines de apreciar las diferencias en cuanto a las representaciones de los alumnos que ejercen la docencia con respecto a aquellos que aún no trabajan como docentes.

Al decir de Sonsoles (2008), en su estudio sobre *“Hablando de los gitanos. Representaciones sociales en el discurso y la interacción escolar de la Universidad de Granada”*, tuvo como objetivo destacar los contenidos sobre la minoría étnica que son constantes en los discursos escolares españoles que tienen gitanos y gitanas entre sus vecinos y compañeros de colegio, de allí que analiza y describe los principales elementos de anclaje de la representación social de los gitanos en el alumnado preadolescente.

La investigación fue realizada recabando información escrita acerca de los gitanos escolares de 1º y 2º grados. Tres pueblos y la capital de Granada conformaron el escenario de estudio. La muestra calculada fue de un total de doscientos cuarenta y un escolares participantes con trabajo de campo previo en varios municipios y localidades de la provincia ya conocidas con anterioridad.

El trabajo de campo de esa exploración consistió en la aproximación y visitas regulares a lo largo del primer semestre del curso 1998-1999 a las zonas tratadas en el estudio, tiempo en el cual se obtuvo información y documentación sobre el entorno social de cada pueblo y distrito, localizando y contactando con los informantes clave.

Como estrategia metodológica el autor referido combinó varias técnicas de captación del discurso narrativo para recoger tanto las principales categorías utilizadas en la escritura infantil sobre los gitanos, así como la forma en que se elabora este anclaje referente a la minoría en niñas y niños andaluces de localidades con una larga tradición de convivencia interétnica. El procedimiento metodológico se dividió en dos fases: investigación escolar (primer momento) realizado bajo intervención escolar a través de un cuestionario de respuestas abiertas y de una encuesta

escolar (redacción libre) para recoger información sobre la minoría gitana.

Un segundo momento tuvo que ver con el análisis de la interacción escolar basado en la selección de dos aulas para la aplicación test de prueba sociométricos y realización de trabajo etnográfico. Los resultados del estudio sugirieron dos conclusiones: primeramente, existen diferencias de aceptación en los dos entornos escolares planteados.

Un primer grupo se muestra más receptivo y favorable a la minoría gitana que el segundo grupo, receptividad que está asociada a una situación sociocultural de partida semejante entre gitanos y no gitanos en el grupo escolar (modelo integrado). En segundo lugar, en cuanto a la situación sociocultural de partida, hay heterogeneidad ya que se encuentran hijos/as de profesores universitarios junto con hijos de trabajadores no cualificados. Las preferencias interétnicas están mediatizadas por el género (modelo segregado).

Las vivencias son interpretadas en función del contexto donde tienen lugar. El análisis de los dos entornos mencionados sugiere que en un entorno hostil y “etnicista” la diferencia se torna en deficiencia y los escolares reelaboran sus propias vivencias mediante ideologías de dominancia y conflicto. En cambio, en un entorno “flexible” la amistad y la afiliación a grupos de pares reflejan los valores y normas culturalmente adaptativos que son expresados en aspectos tales como la aceptación de alumnado gitano en el aula o la organización de esta, expresados en elaboraciones sobre la no penalización de la diferencia.

En cuanto a la investigación realizada por Carrillo (2010), denominada “*Las representaciones sociales y sus interacciones en el espacio escolar*”, la misma tuvo como propósito fundamental el de realizar un arqueo de las representaciones sociales como constructo que ha sido utilizado con diferentes connotaciones y donde sus teorías aún no son suficientemente consistentes. Este estudio desarrolla nudos temáticos que llevan a plantear reflexiones de orden epistemológico en la praxis pedagógica.

Las representaciones sociales como constructo se presentan bajo una mirada pedagógica haciendo énfasis en lo planteado por Piaget (1926), Moscovici (1979), Foucault (1982), Schopenhauer (1998), y Bachelard (1997). Para Carrillo (2010) resulta prioritario enunciar un cuerpo teórico que fundamente las interacciones en el espacio educativo como escenario contentivo e idóneo para el desarrollo de las representaciones, lo que invita a replantear el acto pedagógico que se imparte y así comprender cómo intervienen estas representaciones en la cosificación del conocimiento.

A manera de conclusión, Carrillo, afirma que las representaciones sociales resultan ser una modalidad de pensamiento valiosa para la interpretación de los sucesos que ocurren en la praxis pedagógica, abre los umbrales hacia la comprensión del conocimiento, exhortan a profundizar lo que se es, lo que se está haciendo, pensando, diciendo en los actuales momentos de constantes cambios. El discurso plasmado en este estudio compagina su problemática, propone continuar las premisas dadas al respecto e incita a asumir otras opciones en el pensar.

Finalmente, los estudios antes referidos reflejan una tendencia hacia la descripción de la dinámica cognoscitiva que ocurre en el sujeto con referencia al docente del nivel universitario, que, asentada en la interrelación de mecanismos esenciales personales y organizacionales, inciden en la representación social que tiene el docente sobre los estudios de postgrado, tornándolos ineficientes para el logro de la realización del trabajo final de grado.

2.2 Bases Teóricas

Los asientos teóricos y referenciales que le otorgan apoyo conceptual a la presente investigación se consideraron en este segmento a partir de los objetivos específicos. Se toma como punto de partida el tema de la educación cuyo concepto ha sido objeto de estudio por diversos especialistas, lo que ha dado lugar a diversas interpretaciones respecto a su significado y trascendencia. Entre estos teóricos figura Dewey (1970),

quien define a la educación como una suma total de procesos en la que una comunidad o grupo social transmite sus poderes y fines adquiridos para asegurar la propia y continuada existencia y crecimiento. Un proceso humano vital, sin el cual no hay continuidad ni mejoramiento de la calidad de vida de la especie.

Es en este espacio donde los actores educativos, profesores, alumnos, padres de familia, funcionarios construyen representaciones sociales en torno a la escuela, a las prácticas escolares y a los agentes educativos. En la elaboración de estas representaciones intervienen elementos producto de la investigación pedagógica y educativa, así como otros elementos producto de creencias muy arraigadas en los padres de familia y en los profesores.

2.2.1 Las Representaciones. Definiciones.

Las diversas denominaciones que recibe el vocablo *representación*, permiten entender los distintos usos que se le ha dado a este término a través de la historia con relación a su utilidad sucesiva.

De allí, *representación*, según Mora (2002), se aplica como:

- aprehensión de un objeto efectivamente presente, se le tiende a identificar con la percepción.
- reproducción en la conciencia de percepciones pasadas, se le relaciona con la memoria, participa en los recuerdos.
- anticipación de acontecimientos futuros, con base a la libre combinación de percepciones, se involucra con la imaginación.
- composición en la conciencia de varias percepciones no actuales, puede relacionarse con la intuición o alucinación.

Por su parte, Yuren (1994) destaca que el sentido del término *representación* ya había sido especificado por diversos autores sin éstos darse cuenta cuando planteaban su concepción del conocimiento y de la realidad. En este escenario, los fenómenos son conocidos como simples representaciones y no como cosas en sí mismas.

La facultad cognoscitiva del hombre participa en la imagen y la realidad objetiva conforma sus ideas. Opera la percepción a través de mecanismos

derivados de la sensación y de la reflexión, la mente conduce, presenta pensamientos en representaciones de lo que asume como real y donde también es posible presentar lo sensible para, posteriormente, abrir los espacios a mayores intentos por definir la representación social.

Así, Dilthey (1951) señala diversas maneras de interpretar los fenómenos históricos, dadas por las diferentes formas de “concebir el mundo”. Peirce (1935) hace referencia al sentido del conocimiento, a la función del pensamiento y la razón, y cómo las representaciones determinan la conducta. Por su parte, Husserl (1962) expresa la posibilidad que tiene el sujeto de conocer la esencia de los conceptos y propone el concepto de mundo, de la vida, de la experiencia como traducción del pensamiento, cuyo fin es formar representaciones, así como la necesidad de obtener una visión de la experiencia familiar.

Otro autor, Abelardo (1965) asevera que las representaciones utilizan y construyen lo conocido, existen independientemente de la presencia del objeto y las produce el sujeto. James (1973) destacó la aplicabilidad del conocimiento habitual de las representaciones realizadas por el hombre, la forma en que emplea su sistema de creencias, valores y percepciones al enfrentar el mundo y su realidad cotidiana.

En tanto, Dewey (1970) consideró las representaciones como la expresión de algo que no es lo que se cree como real. El sujeto ante alguna situación problemática puede permanecer en el mundo, modificar su naturaleza y darle significado. Doise (1982) definió la representación como aquella que se encuentra inmersa en la memoria, en la asociación, en la sincronidad, en el lenguaje, en la significación, vinculada a la intuición, a las impresiones, a la huella del quehacer. Aquella que se materializa y abstrae el saber, exterioriza e interioriza conceptos, utiliza con preferencia a la imagen como dispositivo para transmitir innumerables significados bajo un sistema de categorías, que une lo individual y lo social como fenómenos sociocognitivos.

Por su parte, Berkeley (1992) concibe la representación como el espacio donde los objetos del conocimiento humano constituyen ideas

grabadas o percibidas en los sentidos. Lo pensado es representado por el sujeto mismo y proviene de su interior como algo personal que solo existe en y para la persona. Para Barthes (1986) el lenguaje es un medio a través del cual la persona se apropia del conocimiento y de la representación de los hechos.

Al parecer de Jodelet (1986), las representaciones sociales son sobre algo o alguien, y sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores se representan este mundo. Para este autor, las representaciones implican imágenes que condensan significados y permiten interpretar lo que acontece en la realidad cotidiana como una forma de conocimiento social.

Scheler (1993) toma en cuenta la intuición del sujeto para descubrir los valores, para aceptar y experimentar el sentimiento en un sentido dinámico, y bajo esta base, el sujeto tiende a representarse lo que le es significativo. Heidegger (1994) hace énfasis en el sujeto como puente de unión con sus semejantes, el cual convierte sus representaciones en elementos análogos y puntos de coincidencia de intereses. Descartes (1995) afirma que las representaciones son lo único de lo que no se puede dudar, éstas acompañan al yo y son asumidas como valederas, toman para sí lo atractivo de su entorno, se transforman constantemente, adoptando un desempeño a convenir, y son producidas a partir de las ideas predominantes.

Bachelard (1997) plantea la “filosofía de la imaginación” como el escenario donde la ensoñación y la poética de las imágenes estimulan la creación, el pensamiento y el razonamiento en el sujeto y donde las metáforas conforman opciones para imaginar y representar algo de interés principal. Malebranche (2004) señala que las ideas son representaciones claras y distintas, eternas e inmutables, que no derivan ni son generadas por los objetos. Describe lo que acontece en el momento de conocer, el cómo los sentidos dotan a la mente de “nociones” o ideas que son objetos ante la mente, representadas sin ser físicas en las que su origen depende de su valor.

Aristóteles (2012) destaca el conocimiento como inicio de la experiencia sensorial o reproducción de la realidad, por lo que las representaciones dan forma a elementos inteligibles, los materializa y concreta en el pensamiento a través de la objetivación. Hegel (2012) resalta la diferencia entre el pensar y el conocer (lo que las cosas son), y lo enfatiza en el “yo soy yo” donde sujeto y objeto están unidos, y enlazados por la representación.

Hobbes (2012) señala el conocimiento como base de la experiencia, se interesa en la instrucción del hombre para la práctica, y considera los fenómenos tal como son aprehendidos por los órganos de los sentidos. Asimismo, define el lenguaje como objeto de entendimiento y principal fuente para representar, lo que transforma la manera de pensar las cosas y facilita la comprensión de las mismas. En tanto, Hume (2012) apunta a la asociación de las ideas y sus implicaciones, a los aportes de la reflexión y de la percepción en función de la comprensión de las cosas.

Kant (2012) hizo referencia a dos fuentes derivadas del conocimiento: la receptividad de las impresiones y la facultad de reconocer un objeto por medio de estas representaciones, donde las cosas se pueden conocer tal como aparecen, como se presentan. Leibnitz (2012) define las representaciones como construcciones que se realizan mediante particulares, las cuales transforman las ideas, y contienen las esencias de las cosas o de lo que a ellas se refieren.

Por su lado, Locke (2012) manejó el concepto de representación al hacer énfasis en la forma en que se produce el lenguaje en el sujeto, de allí que al haber lenguaje hay representación, por cuanto el sonido articulado está asociado a un contenido mental del hablante para aludir a la comunicación, a su dimensión social como importante instrumento y vínculo común de la sociedad. El conocimiento se origina en la experiencia, y denomina “idea” a todo aquello que el sujeto piensa y percibe.

Para Pascal (2012), las representaciones funcionan como recuerdo, reproducen lo vivido, son espontáneas e ilimitadas. En Santo Tomás de Aquino (2012), el conocimiento es algo natural a cada sujeto, siendo la

esencia de las cosas materiales lo primero que conoce en su vida como parte del objeto propio del entendimiento humano. A cada manera de ser le corresponde una manera propia de conocer.

Shopenhauer (1998) explica el mundo como representación y como voluntad, las mismas canalizan la intencionalidad y los motivos en función del querer y del conocimiento. Spinoza (2012) afirma la tendencia a captar, querer y juzgar las cosas con relación al deseo, y la connotación de las representaciones depende de las ideas que vehícula, es distinta, varía y puede coincidir con la de otra persona.

Los innumerables intentos por concretar la definición de representación social han sido difíciles de lograr debido a la fragmentación del saber que invita a la multiplicidad del concepto. Por su singularidad, ha sido concebida como una serie de nociones abstractas y de acciones tangibles, fácil de captar en apariencia, pero que al ser estudiada en detalle presenta infinitos sesgos.

De allí, que esto haga que el mundo sea lo que el sujeto piensa que es, aquello que representa el individuo desde su ámbito particular, y de acuerdo con el lugar que ocupa en el mundo en el que interviene la experiencia, la historia, el contexto social; la experiencia se moviliza y se reúne para hacer familiar lo insólito.

Cuando las representaciones constituyen un medio para interpretar la realidad y determinar la actuación de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado, se denominan representaciones sociales (Carrillo, 2010).

Estas representaciones guían y orientan las acciones y relaciones sociales, al sustituir lo externo en la mente de los agentes, se convierte en una reconstrucción individual y social de lo externo. Según la autora antes mencionada las acciones pueden cambiar y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación, determinar o transformar la posición ante un objeto, persona o hecho, debido a su unión con las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales.

En este sentido, las representaciones sociales constituyen un pensamiento constituido, al generar productos que se utilizan para explicar y comprender la vida diaria, y un pensamiento constituyente, al participar en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana.

2.2.2 Teoría de las Representaciones Sociales

Uno de los temas más generadores de debates e intercambios en el campo de la Psicología Social en los últimos años es el de la Representación Social, lo que ha significado considerar las proposiciones y los estudios de partidarios y contrarios en torno a la misma. Los principios de estos especialistas fundamentan las diversas investigaciones, integrando su contenido en el currículum de los docentes de las diversas universidades del país.

El concepto de representaciones sociales tiene su origen en la noción de representación colectiva planteada por el sociólogo francés, Emile Durkheim (1934a), en tanto concentra el pensamiento organizado de todos los integrantes de una sociedad. Tal pensamiento colectivo está formado por normas, valores, creencias, mitos en el que se incorpora el individuo, constituye la forma de pensar de un grupo con relación a los objetos que la afectan y es considerada como hecho social de carácter simbólico, producto de la asociación de las mentes de los individuos, diferente de las representaciones individuales.

También, el término de representaciones es mencionado por Marx (2012), en su teoría del capitalismo destacando su trascendencia en lo social, división del trabajo, producto de la mente humana, interpretaciones de la práctica, entre otros aspectos.

Desde la sociología este constructo significó el punto de partida para que Moscovici (1984) ofreciera su propuesta, la cual, ante la naturaleza rígida, estática y de proceso más lento presentada por la propuesta de Durkheim (1934a) tuvo como planteamiento lo siguiente:

...en el sentido clásico, las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas o creencias (ciencia, mito, religión, etc.), para nosotros son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados.

Fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar, manera que crea la realidad y el sentido común. He aquí la utilización del término “social” para enfatizar esta distinción en vez de colectivo (p.108).

Moscovici (1961), le ha conferido a las representaciones colectivas en tanto pensamiento social presente en cada persona en la sociedad contemporánea, una serie de variantes del pensamiento social, siendo cualitativamente distintas a las de otro tipo de sociedades. El tema de la representación social fue desarrollado por este autor, a partir de 1961 en París, en su Tesis Doctoral: *“La Psychoanalyse, son image et son public”*, desde aquí data la teoría de las representaciones sociales.

Al estudiar la manera de ver el Psicoanálisis por parte de la sociedad francesa mediante el análisis de la prensa y entrevistas en los distintos grupos sociales, se propuso como objetivo principal el de redefinir los problemas y los conceptos de la Psicología Social, además de integrar su teoría con los aportes de diversas disciplinas en un contexto europeo, lo que permite comprender la esencia del pensamiento social desde otra perspectiva. Los principios de Moscovici (ob.cit) expresaron el origen sociológico de sus conceptos, el énfasis tanto en los contenidos como en los procesos, y la apertura metodológica con metodologías diversas.

Para Ibáñez (1988), el recorrido del camino de la teoría fue lento y polémico, con influencia del conductismo, el predominio de los estudios referidos a los procesos individuales que se alejan de lo grupal, la imagen de los Estados Unidos sobre los estudios europeos, particularmente franceses, finalmente el predominio de la concepción de la representación social como un nuevo modo de definir las actitudes.

La autoría de Serge Moscovici, como el creador del concepto de representaciones sociales, es reiterada por Piña y Cuevas (2004) cuando resalta el origen del término proveniente de la noción de representación colectiva planteada por Durkheim (1934a). Para Moscovici (1984), la vida social requiere de un pensamiento organizado, sin embargo, las diversas formas de este tipo de pensamiento no fueron analizadas por Durkheim (ob.cit), quien al no abordar de manera frontal ni explicar la pluralidad de

formas de organización del pensamiento, la noción de representación no se presenta con claridad, constituyendo, probablemente, otra razón para alejarse de ese concepto.

De allí, antropólogos, sociólogos, lingüistas, entre otros especialistas fijan su atención al estudio de los mitos, de las ciencias, de la lengua y su dimensión semántica respectivamente. Con el fin de asignarle un significado determinado resulta indispensable que esta representación abandone su papel de categoría general concerniente al conjunto de producciones tanto intelectuales como sociales, camino éste en el que es posible singularizar, separándola de la cadena de términos similares (Moscovici, 1979).

De tal manera, que toda forma de pensamiento organizado no significa una representación social, y toda producción humana no indica que es equivalente, existe diferencia entre el mito y la ciencia, entre ésta y la religión. La representación colectiva integra todas estas producciones intelectuales y humanas, pero no son similares.

Al considerar la particularidad de la sociedad moderna, especialmente la de la sociedad francesa, luego de la segunda guerra mundial, el concepto de representación colectiva se transformó. Si el mito significaba para las personas de las sociedades (premodernas) su conocimiento total, las representaciones sociales para la persona contemporánea, constituían una forma para captar el mundo concreto, existiendo otras (religión, el mito, la ciencia) que no son representación social.

Las representaciones sociales son un producto de la sociedad contemporánea industrial y según Moscovici (1979), las producciones humanas constituyen elaboraciones distintas, siendo éstas la peculiaridad del nuevo sentido común. Tanto la sociedad industrial del siglo XX, como la división social del trabajo promovieron la división de los escenarios sociales de participación de las personas: el trabajo, el hogar, la escuela, esparcimiento, entre otros; así como también una intensa información de los medios de comunicación masiva con un contenido noticioso de gran interés, y de análisis político, económico.

A la diversidad social predominante en un territorio aparentemente homogéneo se le presenta la diversidad en las representaciones sociales en torno a un mismo acontecimiento. En este espacio fragmentado, de espacios vitales divididos y de niveles de información según la escolaridad, la ocupación, los ingresos, el lugar donde se vive, es donde se construyen las representaciones sociales, y donde se fija la diferencia esencial con las representaciones colectivas desarrolladas por Durkheim (1934a), a principios del siglo XX.

Así, las representaciones colectivas se difunden a todos los integrantes de una sociedad, mientras que las representaciones sociales lo hacen solo a un sector, comunidad o grupo de ésta. Unas son generalizadas, las otras son particularizadas. De esta forma, el sentido común adquiere un nuevo matiz en la sociedad moderna, un nuevo sentido común elaborado bajo el apoyo de la ciencia y de la técnica, además de transmitirse a través de diferentes vías de comunicación.

Las representaciones sociales constituyen un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que el sujeto comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata, tales elementos conforman el conocimiento de sentido común. Se forman con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana, pero, sobre todo, constituye un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un objeto, una idea, un acontecimiento, además, de posibilitar las actuaciones ante un determinado problema por parte de la persona.

Para Moscovici (1979), la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas que le permite al hombre hacer inteligible la realidad física y social, se integra en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios. En la teoría de las representaciones sociales se examinan las ideas de Heider (2012), respecto al "pensamiento ordinario" como una alternativa a algunas formas del cognitivismo social, de allí que la representación social es definida como la forma específica de pensamiento social surgida en la vida diaria de las

personas, a la vez que le otorga una función importante en la conformación de la realidad social.

Este autor, clasifica las representaciones sociales en hegemónicas, y concentran un alto grado de consenso entre los miembros del grupo; las emancipadas, que mantienen su relación con el surgimiento de las mismas entre subgrupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social; las polémicas, aquellas dadas entre los grupos en situaciones de conflicto o de debate social concerniente a hechos u objetos sociales relevantes para expresar diversas formas de pensamiento.

Al considerar las diferencias conceptuales de los autores mencionados se destaca que las representaciones colectivas son formas de conciencia impuestas por la sociedad a los individuos, en cambio que las representaciones sociales surgen de los sujetos sociales y son construidas en la interacción social desde la realidad en la cual viven. Mientras la representación colectiva reproduce una idea social, la representación social conforma una producción y una elaboración de carácter social, no se impone desde lo externo a la subjetividad.

La teoría de las representaciones sociales está nutrida por los aportes de las escuelas de pensamiento, de la Psicología Evolutiva de Piaget, de la obra de Sigmund Freud, conjuntamente con su vinculación a la Sociología, a la Antropología y a la Historia, las cuales marcaron, en cierta medida, los postulados de Moscovici (1979) fortaleciendo el terreno de las representaciones Sociales.

Perspectivas teóricas y enfoques metodológicos

El término Representación Social y las proposiciones teóricas básicas por parte de Moscovici (ob.cit) han sido objeto de una amplia y creciente elaboración luego de su surgimiento, derivando en corrientes o perspectivas diversas, tres de las cuales se destacan con firmeza: la desarrollada por Jodelet (1994), en París, quien ha sistematizado las ideas de Moscovici (op.cit), y junto a sus colaboradores insisten en continuar desarrollando la teoría desde el conocimiento amplio y detallado de los

fenómenos de representación estudiados.

En este sentido, Jodelet (op.cit) hace énfasis en los soportes que vehiculizan las representaciones, expresados en los discursos de los individuos y de los grupos, sus comportamientos y prácticas sociales, para conformar las representaciones. Esta perspectiva resulta más idónea para estudiar la representación en su génesis histórica, como proceso.

A partir de experiencias empíricas de investigación se teoriza la complejidad del fenómeno, siendo los hechos para este autor la prueba de lo teórico, fortalecida en la propia práctica empírica. Desde el punto de vista metodológico se considera el análisis cualitativo desde el cual se defiende el uso de la entrevista en profundidad y la asociación libre de palabras, focaliza los discursos como vehículo del lenguaje, como medio de acceder al universo simbólico y significativo de los sujetos, constituido y constituyente de la realidad social.

Una segunda perspectiva corresponde a los estudios desarrollados en Suiza, por Doise (1991), quien resalta el rol que cumplen las representaciones sociales en cuanto a su posición o inserción en las estructuras sociales en constitución, a la vez, se interesa por las condiciones en que se producen estas representaciones, y privilegia desde lo metodológico, los métodos estadísticos correlacionales.

La tercera perspectiva liderada por Abric (1989), en Aix-en Provence, Francia, tiene que ver con su Teoría del Núcleo Central, en la cual propone la organización de la representación en un sistema central y otro periférico. La estructura de la representación se conforma alrededor del núcleo, donde éste la dota de significación global y organiza los elementos periféricos, permitiendo por su mutabilidad una relativa armonía en las situaciones y prácticas concretas de la cotidianidad.

Con respecto a los enfoques metodológicos, la complejidad del fenómeno representacional justifica la combinación de enfoques o perspectivas teóricas y, según lo planteado anteriormente, las representaciones sociales son concebidas como producto intersubjetivo, de carácter substancial y resultado de la construcción y creación de los actores

sociales interactuantes. Por ello las vías para incursionar en su conocimiento tienen que ver con el campo de la comunicación y la interpretación.

De esta forma, se destaca el lenguaje, los discursos desde la definición amplia de Potter y Wetherell (1987), como todas las formas de interacción hablada, formal e informal y todo tipo de textos escritos, los cuales cumplen un papel fundamental en los estudios empíricos. También, las informaciones como elementos simbólicos, esencialmente verbales o escritos dotados de significado y sentido personal en tanto permiten construir las representaciones. Se originan en las prácticas sociales de los grupos y devienen en objeto central del trabajo de investigación.

Asimismo, Jodelet (1989) y la línea que encabeza, fundamentan la perspectiva etnográfica como un medio más para enriquecer el desarrollo teórico por lo que hace énfasis en la utilidad de la observación participante, defiende el uso de la entrevista en profundidad, señalada ya en líneas anteriores y solicita además la aplicación individual de estas técnicas y su análisis.

En cuanto a la perspectiva liderada por Doise (1990), en Ginebra, la misma remite al predominio del uso de cuestionarios de construcción rigurosa, de gran extensión y de uso frecuente, lo que permite cubrir todos los aspectos relevantes. Utilizan muestras grandes, representativas de la población objeto de estudio, así como tratamientos estadísticos para el análisis con el fin de identificar lo compartido por la mayoría, y las variaciones entre sujetos.

Los estudiosos de la Teoría del Núcleo Central encabezada por Abric (1993), utilizan las entrevistas individuales y otras técnicas, como la asociación libre de palabras; recurren a los sujetos para el análisis profundo, y a la comparación y jerarquización de sus propias elaboraciones, las cuales analizan a través de métodos cuantitativos y cualitativos.

En las entrevistas y en los cuestionarios se trabaja con muchos sujetos, los cuales varían en función del objeto de representación estudiado. Más recientes son las entrevistas grupales, con los llamados "grupos focales",

conformados por 6 u 8 sujetos, donde se invita a la discusión sobre el objeto de representación y asuntos afines. La entrevista se acerca más al ambiente cotidiano, en el que los datos obtenidos son tratados a través del análisis de contenido, y el número de sesiones y/o grupos determinados por el criterio de "saturación". Pereira de Sá (1998), en el terreno de las representaciones toma en cuenta la enunciación exacta del objeto de representación, la determinación de los sujetos y de las dimensiones del contexto sociocultural, todo ello para decidir sobre los instrumentos a emplear.

Tal planteamiento, lleva a Perera (2003) a recomendar la atención del autor antes referido a la hora de estructurar un determinado estudio. Igualmente, destaca la importancia del material discursivo que se obtiene a través de entrevistas en profundidad y asociaciones de palabras. Los repertorios lingüísticos o universos semánticos de los sujetos contienen aspectos cognitivos, simbólicos y afectivos, que dan sentido y direccionalidad a la representación, a la vez, constituyen elementos que permiten construir una representación.

Sin embargo, dada la importancia concedida a los discursos, estos no deben erigirse como expresión directa y vertebradora de las representaciones, éstos conforman vehículos de las representaciones, correspondiéndole al investigador construirlas a través de un proceso de análisis en aproximaciones continuas.

Lo anterior pretende dar una visión sobre métodos, técnicas y análisis de informaciones reportadas actualmente en la literatura especializada, sin dejar de lado la consideración de Perera (2003), en cuanto a la importancia del precepto teórico general que afirma:

Toda representación es siempre de algo (el objeto) y de alguien (el sujeto, la población o grupo social), porque no es posible estudiar a uno y desconocer al otro, son los extremos imaginarios de un binomio con los que se debe operar al mismo tiempo (p.17).

En fin, en términos de metodología de la investigación, se trata de construir o diseñar el análisis lógico de un estudio, como proceso dialéctico

que avanza por medio de contradicciones, se enriquece y se transforma al mismo tiempo que se lleva a cabo.

2.2.3 Representaciones Sociales como Unidad Funcional

Toda representación conforma una unidad funcional estructurada e integrada por otras formaciones subjetivas: actitudes, opiniones, creencias, conocimientos e informaciones. Tales aspectos, según Carrillo (2010), si bien guardan cierta semejanza con la representación, también están incorporadas de manera particular en la estructura de la representación y las trasciende en una formación más compleja y poliforme.

Estructura y Contenido

Para Moscovici (1979), la estructura de las representaciones está articulada en torno a tres ejes o dimensiones: primeramente, la *actitud*, como la dimensión afectiva que imprime carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento hacia el objeto de la misma; considerada la primera dimensión de una representación ya que la persona se representa "algo", luego toma posición hacia ese "algo".

En segundo lugar, la *información*: como el eje que da cuenta de los conocimientos respecto al objeto de representación. La tercera dimensión remite al *campo de representación*, referido al orden y jerarquía que toman los contenidos representacionales, organizados en una determinada estructura funcional. Este campo se estructura en torno al núcleo o esquema figurativo, como la parte más estable y sólida, formado por cogniciones que dotan de significado al resto de los elementos.

Esta teoría al retomar las ideas de Moscovici (op.cit), en cuanto al rol genético del núcleo, profundiza en el significado y organización interna que el mismo proporciona a la representación en su conjunto. Este autor, enunció dos procesos básicos e interdependientes en la estructuración de las representaciones: la *objetivación* como el primer proceso en el cual los elementos abstractos, conceptuales son transformados en imágenes y realizado mediante tres fases: Construcción selectiva, Esquemmatización estructurante y Naturalización.

Como segundo proceso se menciona el *anclaje*, donde se integran las informaciones provenientes del proceso antes descrito al sistema de pensamiento ya configurado, es decir, significa ver lo nuevo con lentes viejos. Los procesos antes referidos permiten explicar el proceso continuo y contradictorio por el que pasa la formación-transformación de las representaciones, entendido como la incorporación de lo nuevo de manera creativa y autónoma, al tiempo que se da lo familiar ante lo extraño.

Al llevarse lo novedoso al plano de lo conocido, se le clasifica a partir de una base cognoscitiva y emocional previa, donde la memoria histórica, como las experiencias vividas desempeña un papel fundamental.

Fuentes. Funciones

Al considerar los preceptos elementales que mantienen la teoría de las representaciones sociales es posible determinar las fuentes esenciales que se desprenden de las mismas. Por una parte, la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de su historia, a través de sus tradiciones, normas, creencias, valores concurren en cada persona como expresión de la memoria colectiva.

Al destacar lo relacionado con el objeto de representación cabe destacar las consideraciones de Jodelet (1986), al respecto señalando las condiciones imprescindibles que hacen de un objeto o hecho social, un objeto de representación, resumidas primeramente por aparecer en las conversaciones cotidianas con presencia en los medios de comunicación y, en segundo lugar, por referirse a los valores.

Para Páez y Cols (1987), las representaciones sociales emergen ante los objetos, procesos o hechos sociales que reclaman "normalización", es decir transformarse, o explicar aquello que resulta negativo. A la vez, señala que todo lo relacionado con situaciones conflictivas, así como la controversia entre valores ideológicos, constituyen condiciones que propician la emergencia de representaciones sociales.

Para este autor, las funciones que cumplen las representaciones sociales tienen que ver con las tareas de privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico; descomponer este

conjunto de rasgos en categorías simples; construir un 'mini-modelo' o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto; el proceso reconstruye y reproduce la realidad dándole sentido y guía operacional para la vida social.

Por su parte, Farr (2003) destaca en las representaciones una doble función resumida en: "hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible", por cuanto lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no existe una categoría para clasificarlos, de allí, las funciones de sistemas cognoscitivos, valores, ideas y prácticas. En opinión de Elejabarrieta (1991) existen tres tipos de objetos aptos para generar un proceso representacional, condensados en objetos, ideas y teorías científicas de corte utilitario en la vida cotidiana; la imaginación cultural, los elementos míticos o mágicos; y las condiciones sociales y acontecimientos significativos.

Las representaciones sociales, en palabras de Pereira de Sá (1996) cumplen funciones de conocimiento, para la comprensión y explicación de la realidad; función identitaria, donde las representaciones participan en la definición de la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos; de orientación, para guiar los comportamientos y las prácticas; y justificadora, en la explicación de un comportamiento o toma de posición, exponer una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

La funcionalidad de las representaciones sociales se expresa en evaluativas, orientadoras, explicativas y clasificatorias, siendo la función sustitutiva (las representaciones actúan como imágenes), y la icónico-simbólica (hacen presente un fenómeno a través de las imágenes o símbolos que sustituyen esa realidad), entre otras funciones de igual importancia y de estrecha interrelación con las que las preceden.

Cualquier transformación en las condiciones de vida de una sociedad reporta reelaboraciones, transformaciones y cambios en las concepciones de los objetos sociales, por lo tanto, si un fenómeno es evidentemente relevante, desconocido hasta el momento, y por ende no familiar, generará

procesos de comunicación colectiva, que lo convertirán en inteligible y manejable, dando lugar a la formación de una representación social. (Perera, 2003).

La autora antes mencionada destaca el papel del lenguaje como vehículo fundamental de la comunicación por medio del cual se transmite la cultura en su conjunto, determinando la conformación de las representaciones sociales, y desde ese contexto considerar las condiciones históricas, económicas e ideológicas en que surgen, se desarrollan y desenvuelven los grupos y objetos de representación que se estudian. También, hace referencia a la importancia que tienen tanto las instituciones u organizaciones con las que interactúan los sujetos y los grupos, como la inserción social de los individuos a determinados grupos y las prácticas sociales por medio de las cuales producen y reproducen su cotidianidad.

Caracteres. Definiciones

Según Banchs (1984), las representaciones expresan un doble carácter, el de contenido y el de proceso y apuntan a una particular forma de conocimiento, una estrategia de adquisición y comunicación del mismo. Constituyen una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre sujetos, también son modalidades del conocimiento de sentido común que caracterizan a las sociedades modernas. Divulgan, siguen una lógica propia, diferente a la científica y encuentran su expresión en un lenguaje cotidiano propio de cada grupo social.

Por su doble modalidad la representación social reviste gran importancia: como modo de conocimiento desde su actividad de reproducción de las características de un objeto y reconstrucción mental; y como forma de pensamiento social que estructura la comunicación y las conductas de los miembros de un grupo. Tales formas de conocimiento, según la autora antes referida, están en continuo intercambio, explican la cotidianidad y permiten la comunicación.

Se utilizan como criterio diferenciador en la sociedad, lo que permite al sujeto su ubicación ante el mundo mediante la selección de ideas, su comportamiento hacia su formación. Asimismo, participan en la consolidación de una perspectiva común, en la descripción de un significado particular, conforman líneas discursivas de acciones, eventos y pensamientos.

Funciones como las de mantenimiento de la identidad social, el equilibrio socio-cognitivo, orientación de conductas y comunicaciones, la justificación anticipada o retrospectiva de las interacciones sociales se encuentran tipificadas claramente en Jodelet (1986) conformando así una serie de caracteres que resuelven problemas y armonizan el compartir con otros.

De igual manera, la presencia de elementos políticos, ideológicos e intersubjetivos juegan un papel fundamental en el discurso, los cuales se consolidan por la influencia de los aspectos teóricos. Las representaciones implican vínculos sociales, comunicación e interacción, particularmente a las actividades de apropiación y construcción de la realidad, su contenido depende del sistema de valores, y sugieren procesos de intercambio al tomar en cuenta las exigencias de los individuos y colectividades.

De igual manera, movilizan los prejuicios y penetran en lo axiológico como una forma de precisar las relaciones simbólicas, ajustan el pensamiento en pro del desempeño en función de la cotidianidad al considerar la propia subjetividad como puente que une al ser con la razón y la emocionalidad. También, activa normas de interpretación y de acción para seguirlas, así como también ofrecen visiones complementarias o contradictorias de un mismo objeto social.

Entre los rasgos que presentan las representaciones está el hecho de que son enigmáticas y desentrañan las cosas, se convierten en conocimiento y llegan a incidir en el propio mundo, ocasionan consecuencias, y toman en cuenta lo real en sus relaciones. El poder que entrañan sobre sí mismo, sobre las cosas y sobre los otros las convierte en vehículos de dominio y voluntad al responder a deseos inconscientes y significados latentes (Carrillo, 2010).

Concebidas como un modo de organizar el conocimiento, tales representaciones se construyen a partir de códigos de interpretación, culturalmente claros, conforman un fenómeno social que comprende cognición y sensación, permitiendo el conocimiento de la idiosincrasia de los pueblos, la identificación colectiva, lo que enriquece el pensamiento social, influye en el ambiente y colocan su acento en la lectura de la realidad.

Algunos conceptos tienden a confundirse con el término de representación, entre éstos se pueden mencionar: la idea de noción, pensamiento, sentimiento, opinión, imagen, ideología, sincronidad, creencia y otros afines a ésta, que aunque presentan diferencias significativas, cumplen un papel fundamental en la misma. Seguidamente se precisarán algunas de éstas:

Representación como concepto

La representación tiene carácter dinámico no sólo como producto mental, sino como construcción simbólica que se crea y recrea en el curso de las interacciones sociales. En la sociedad, equivale a los mitos, ritos y sistemas de creencias de las comunidades tradicionales, incluso constituye la versión contemporánea del “sentido común”. “La modernidad”, ofrece vertientes para su comprensión siendo evidente su aparición y surgimiento ante la incorporación de simples cambios frente a las acciones suscitadas de crecimiento y progreso (Moscovici, 1979).

Las representaciones se fundamentan en el sentido común, conforman la manera en que los sujetos lo comparten y construyen su realidad, transforman las ideas dentro de las prácticas en que establecen sus construcciones sociales en proceso, cambian de manera constante, atravesadas siempre por la memoria social que las convierte en pensamiento social, y están entre los conceptos que marcan transiciones entre el conocer y el simbolizar la realidad; conocerla de manera “objetiva” y el hacerlo “intersubjetivamente,” y examinan aquello que es sostén de lo que se dice, se hace y se piensa.

Las mismas constituyen la señal que da entrada a la realidad, construyen identidades, aportan el código para entender los conflictos de la modernidad y los avances tecnológicos que generan transformaciones en las prácticas comunicativas, son inherentes a las estrategias discursivas adoptadas y ajustan el escenario experiencial cotidiano en acciones y participan en la racionalización del mundo.

Berger y Luckman (1979), la definen como construcción de la realidad, como sistemas de pensamiento que relacionan al sujeto con el mundo y con los demás. A veces, la representación conforma un hecho o fenómeno de la conciencia, individual y social, otras veces es una cosa o conjunto de cosas correspondiente a relaciones de relaciones que encarnan, conteniéndolas o velándolas (Lefevre, 1983).

Barthes (1986), la define como una especie de correspondencia básica con el objeto representado y Derrida (1989) acuña el término *différance* para explicar la forma en que se produce la interpretación mediante la diferencia y el aplazamiento del significado, ocurrida en la intervención de la oralidad o la escritura en los signos.

A la representación se le ha confundido propiamente con el concepto en su designación de lo inaccesible y accesible, de allí que Carrillo (2010) señale algunas consideraciones en torno a estos dos términos, a saber: el concepto capta, retiene al objeto, detiene su presencia, su esencia. A la representación la guía el objetivo múltiple de exponer, fortalecer y situar, mientras que el concepto ajusta sus límites. Este constituye una representación mediata, es decir, una representación referida a otra representación.

Heidegger (2012), la concibe como el doble, la sombra, el eco de una presencia perdida, es decir, la presentación pero debilitada, oculta, en la cual se despliega el ser y el no ser. Para Hegel (2012) es una etapa, un nivel, un momento del conocimiento, por el que es necesario pasar para salir del mismo, superándolo. Las representaciones hacen que el mundo sea lo que piensa que es o debe ser, a cada instante una cosa ausente se agrega y otra presente se modifica. La historia de las sociedades describen

las ideologías de los pueblos, robustecen a las comunidades, introducen esquemas acción en las prácticas cotidianas al entrelazar elementos de múltiples naturaleza.

Resulta necesario que el contenido extraño se mueva hacia el interior y el que se encuentra en el exterior se integre, hacer “familiar lo insólito e insólito lo familiar”, transformar todo el escenario conservándolo como propio por medio de “lenguajes y saberes”. El propósito de la representación es disminuir esas extrañezas, encuadrarlas en el espacio común para lograr el encuentro de las visiones, separar conceptos y percepciones que se asocian normalmente.

Lo que antes era inaccesible ahora es posible de comprender, de conocer, de concretar; el poder creador de la actividad representativa está en el conjunto de saberes y experiencias que transitan y se integran en un punto determinado o se fragmentan en otro.

Por otra parte, la representación armoniza las experiencias con vocabularios, conceptos, conductas de diversos orígenes, articula elementos desunidos de lo real, lo poco usual, se dirige hacia lo cotidiano, se hace frecuente lo maravilloso, se cruzan los elementos de las diferentes áreas de la actividad y del discurso social, como signos o modelos de interpretación. Asimismo, continúa las marcas de un pensamiento conceptual e intuitivo, por cuanto la condición de su aparición es la invisibilidad del objeto o de la entidad a representar.

En la psicología clásica la representación hace su aparición como una instancia creadora entre el concepto y la percepción, une facultades cognitivas y facultades del objeto captado a distancia, toma conciencia de sus dimensiones y de representarse una cosa. Del concepto, adopta el poder de organizar, relacionar y filtrar lo que se ha tomado, retomado, reintroducido en el campo sensorial. De la percepción, mantiene la capacidad de transitar, de reconocer la sustancia o materia, lo discontinuo, la variedad de rutas y el desplazamiento entre lo que se “toma” y se “reenvía” a lo real. La representación es concientizar las ideas en imágenes que provienen de los signos, y se convierten en símbolos; es presentar,

forjar lo presente y lo ausente, ajustarse a lo que rodea al sujeto, dirigir los pensamientos, acercarse a lo real e imaginario, es descubrir, redescubrir y encubrir lo pensado.

Representación como ideología y sincronicidad

Según el criterio de Silva (1970), la representación se ha confundido con la *ideología*, la que se ha definido así como el sistema de ideas, valores y creencias que caracteriza a los pueblos, es “mentira creada” aceptada por la pasividad de clases, derivada de las representaciones que permanecen en la misma. Este autor considera la ideología como la representación de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones de existencia, aunque no corresponde del todo a la realidad, alude a gran parte de ella.

Por su parte, Jung (2002), con su propuesta del “inconsciente colectivo” destaca la existencia de elementos no calificables como conscientes e imposible de serlos debido a su falta de adaptación a la realidad y que al estar estructurados de recuerdos, difieren de un individuo a otro, anteriores a toda conciencia y comunes al conjunto de los individuos.

Como sincronicidad, se refiere a la coincidencia de encontrarse en sintonía con lo que rodea al sujeto. Es la correspondencia y el acompasamiento con la otra persona, la casualidad de saber responder, de experimentar armonía, satisfacción y congruencia en lo que se hace, operar bajo lo que no se conoce, se piensa y se siente (Peat, 1988).

Bourdieu (2007) resalta los esquemas mentales y corporales como disposiciones para actuar, pensar y sentir a fin de construir lo social. Lefevre (1983) expresa que la existencia de instrumentos mentales sugerida por y materializada en las “palabras, símbolos, conceptos e imágenes” puntualizan las ideas que están a disposición del pensamiento para marcar la actuación del sujeto en un determinado momento.

El criterio de Weigel (1999) enfatiza la imagen y la función conferida de traducción abstracta y formal, en la que el sujeto hace la representación de un fenómeno científico o de una teoría, a través de ella, se da el

reencuentro con una manera de pensar y de ver que existe, subsiste, retoma y recrea lo oculto o eliminado.

Representación como constructo

Ha sido definida por Moscovici (1979), como un *constructo* híbrido que integra una serie de conceptos menores de distinta naturaleza. Son productos generados por una sociedad y su conocimiento permite saber cómo funciona en un momento específico de la historia. Abarcan la producción de comportamientos y relaciones con el medio, en una acción que modifica a ambos y no una reproducción de éstos, ni una reacción a un estímulo exterior dado.

El sujeto construye el objeto a medida que se lo representa, y estando la realidad simbólica mediatizada por conceptos e ideas llega a formar parte de las propiedades que la constituyen, la construcción es ilimitada por cuanto sus relaciones están subordinadas a él (Casado y Calonge, 2001).

Se representa lo “ausente” del objeto y se vuelve este ausente “presente”, determinando así su extrañeza y convirtiendo lo extraño en “familiar”, todo esto bajo la insistencia del individuo o grupo de representar el objeto, repensarlo, rehacerlo a su modo particular, quien al penetrar en un área de la realidad, la rodea y se apropia de ella. En fin, representarse constituye un acto creador, hace cambiar un mismo dato para verlo de otro modo.

Al decir de Carrillo (2010) las representaciones sociales son un constructo que remite a diferentes implicaciones según el ámbito donde se encuentre el sujeto, y promueve el espacio necesario para la reflexión, de allí que “Representación” deriva de la acción y el efecto de representar. Al hacer referencia a la denotación básica del término “Representar”, esta autora expresa que el mismo no significa simplemente sustituir algo ausente, evocarlo, repetirlo, reproducirlo sino hacerlo consciente, donde sustituir algo ausente significa darle presencia y confirmación a la ausencia de ese algo.

Desde el criterio de Carrillo (op.cit), representaciones equivale a representación, y al ser utilizados como sinónimos, tanto en la teoría como

en la práctica, atienden a las áreas corticales de mayor complejidad relacionando la “Sensación” con “Percepción”. Su uso en singular es inherente a “representaciones” en plural, se da una sustantivización de lo femenino, íntimo, único, personal e individual que se comparte, y el concepto se acompaña de la idea del “otro” y de combinar heterogeneidades. “Representación” en singular designa lo relacionado con el proceso, o conjunto de procesos, para esta autora constituye el acto de representar un contenido oral, gráfico, o mental, vinculado con la percepción, la imaginación, el concepto, la palabra, la cognición, la atribución, la actitud y las ideas.

Tal constructo está inmerso en la acción, promueve el comportamiento y corresponde al resultado del proceso a través del cual se presenta una imagen mental a la conciencia. Se relaciona con la escenificación teatral, el poder, la publicidad, el arte, el cine, la fotografía, la religión, la literatura, la virtualidad, la escritura, la música, las tradiciones y costumbres.

Las “representaciones” en plural, enmarca su relación con los productos de este proceso, proporcionando en su concepción general la imagen de algo. En este sentido las formas de conocimiento constituyen representaciones en las que su función y estructura corresponden al sujeto, siendo los conceptos y las percepciones elaboraciones y estilizaciones secundarias concebidas a partir del objeto.

La problemática de esta temática fue formulada a través del tiempo por los diversos pensadores, al comprender que toda representación es sobre alguien o algo, conformando una clase de conocimiento donde el sujeto se ubica dentro de lo desconocido. Por ello, representar o “representaciones” se alternan desde el ala pasiva del objeto y el ala activa de la elección del sujeto por “el significado” que le da y le confiere. Durán (1968) destaca dos maneras que tiene el sujeto de representar el mundo: una directa a través de la presentación de la cosa misma, como en la percepción o simple sensación; y otra indirecta cuando por alguna razón se presenta el objeto a la sensibilidad mediante imágenes.

Posterior a Descartes (1995), la representación asume toda la actividad anímica del sujeto, donde la percepción realiza un papel fundamental al representarse algo. Freud (1921) fusiona la creencia fenomenológica con la definición de la representación propia de la época clásica y expresó el poder de las imágenes mediante los sueños como mecanismos de tipo “simbólicos” para inducir y modelar la actuación, los impulsos reprimidos en la niñez y aquellos elementos internos que impulsan el desenvolvimiento de una determinada manera, conceptualizó la palabra como un conjunto de representaciones y relacionada por su extremo sensible, desde su imagen sonora, a la serie de representaciones del objeto.

También, este autor afirmó que la representación marca la huella en la que está inscrito “lo percibido”, además de conferirle la “representación de la cosa” con o sin “representación de la palabra”. Para él la representación es como la inscripción, como la huella depositada por lo percibido, siendo la percepción lo que precede y posibilita toda representación, no considerada ésta como representación. Al pensamiento inconsciente tampoco se le puede denominar representación, ya que el registro del estímulo se encuentra ausente de cualidades (Freud, 1981).

Por su parte, Lacan (1982) afirma que la representación no es el imaginario ni lo simbólico sino combinación de aquello que se reconoce como real. En tanto, Lefevre (1983) considera que las representaciones se establecen “por y para la mirada” y su poder radica en la capacidad de un discurso para motivar los deseos y sustituir la realidad, surgen de diferentes mecanismos que permiten considerarlas como concepto, reconoce sus vínculos históricos generales y hasta su genealogía, como la expresión de sus filiaciones y encuentros concretos.

Tales representaciones están implícitas en la manera de comunicarse el hombre, se presentan en forma de imágenes, sonidos y palabras para profundizar lo concerniente al significado que elaboran y conducen. Al siglo XVIII la visión se convirtió en representación, se multiplicó y se incrementaron los intermediarios mediante la imagen retiniana, el dibujo cerebral, el precepto, el concepto.

En este marco, Berkeley (1992) señaló que solo existe la percepción de las propias ideas o sensaciones, y las cosas no son más que la representación de esas ideas. La representación es, por sí sola, toda la realidad, posee un representante que es la “idea” y un representado exterior que es la cosa material.

En fin, representación es imagen, idea, palabra, movimiento, diferente a la percepción, aún cuando ésta la antecede. Asume el afuera “lo real” a la percepción y el adentro a la representación “lo no real”, lo representado, lo subjetivo como si percibir no fuera una modalidad de representar y lo que garantiza el paso hacia el exterior.

Representación como noción

Al hacer referencia a la representación en su concepción de noción, Ugas (2007) considera que la misma alude a una mentalidad, a una visión del mundo, a un sistema de creencias, a mitos y/o imágenes, así como a formas de pensamiento y de acción, colectivamente generadas y practicadas. El carácter colectivo del imaginario está presente en este término delineando una epistemología de sentido común.

Igualmente, las representaciones asumen fenómenos psico-sociales como también las relaciones simbólicas vinculadas a los aspectos comunicacionales e interacciones sociales. Las mismas están muy relacionadas al símbolo, donde el ser se manifiesta a sí mismo, construye su propio lenguaje, inventa su mundo.

Las representaciones surgen del modo de ser de las cosas, de experimentar su proximidad, sus configuraciones, aparecen en la conducción del saber, definen sistemas de simultaneidad y diferencias que permiten nuevas rutas hacia nuevas formas de pensar la realidad. Crean lazos de unión con la historia, van hasta la profundidad de las cosas y las define.

De igual manera, se presentan en el universo del sujeto, donde el objeto se relaciona con otros que están presentes, adopta sus propiedades y le proporciona las suyas y ya convertido en algo propio y familiar procede a transformarlo y a transformar por lo que se convierte en un equivalente al

término de noción, con conexión a los sistemas sensoriales y asume información proveniente del entorno inmediato conformando así el bagaje de conocimientos.

Sus cualidades están fundamentadas en el predominio de un sentido, cuando se habla de ópticas, acústicas; y también en la forma, cuando se habla de eidéticas, no eidéticas, conceptuales, afectivas, volitivas, entre otras. A este respecto, Mooney (2013) destaca la noción de representaciones explicada por Piaget y Vigotsky en el marco de los procesos de desarrollo del pensamiento y los sistemas simbólicos.

Este autor hace mención a la posición de Piaget referida a la construcción del universo, de lo real, de permear todo el desarrollo del pensamiento y su dependencia de la relación establecida entre los procesos de asimilación y acomodación. Destaca el planteamiento de Vigotsky al afirmar que las representaciones, desde el contexto de la lingüística en su relación con el pensamiento y los sentidos, no solo trata la interacción del sujeto con su cultura sino también la intervención en las esferas cognitiva y afectiva intra-subjetivamente.

Representación como categoría

La representación conforma una serie de proposiciones, enunciados, reacciones, explicaciones y evaluaciones referidas a puntos de vistas expresadas en distintas partes y originadas en la vida diaria durante las comunicaciones entre los individuos y organizadas de diversas maneras según las clases, las culturas o los grupos que conforman tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existentes.

Como constructos cognitivos, compartidos en la interacción social cotidiana proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligados con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades (Moscovici,1979).

La categorización de la representación depende de lo que cree como real, de los alcances e implicaciones de la misma, siendo los aportes de Lefevre (1983) de mucha utilidad para la categorización con su criterio de

las representaciones con caracteres de “desplazamiento, sustitución; disimulación, simulación; núcleo, periferias”. Freud (1921) plantea que la historia coincide en ver la idea como “la representación de la cosa” y en la palabra “la representación de la idea” sin que parezca haber representación ni representante de la palabra en sí.

En palabras de García- Carpintero (1996) los problemas fundamentales de la filosofía del lenguaje se muestran desde la figura de un triángulo donde uno de los vértices sitúa las palabras “expresiones”, en otro, las cosas y en el tercero, las ideas. Ugas (2007) destaca las representaciones en su función de promover posición e intercambio en el ambiente del sujeto, conforma una forma de saber práctico que es social debido a su “extensión, determinación y funciones”.

Por lo antes planteado, las representaciones son categorizadas como “imagen, signo y símbolo” de acuerdo a sus características y rasgos comunes, conceptos éstos que presentan los fenómenos en su significación y unidad. La categorización de la representación es inherente a los conceptos que crea, a la necesidad que tiene de ellos, a las interrogantes planteadas por ellos, resueltas en ellos, constituyendo su fundamento.

Tal categorización está en función de la solidez de las relaciones que conciernen a las representaciones, de su capacidad para mantenerse en el espacio-tiempo, de resistir a otros conceptos contradictorios y ambiguos que definen su naturaleza. Las “imágenes, los signos y los símbolos” se consideran como categorías que llevan a precisar los objetos, sujetos y acontecimientos.

Carrillo (2010) reitera que la representación conforma una organización de imágenes y del lenguaje donde se diseña, se simbolizan actos y situaciones comunes al individuo, a la vez que admite figuras y expresiones socializadas. Una representación comunica, muestra, habla, produce determinados comportamientos. Al reconocer las estructuras, los aportes, los planteamientos en torno a la representación se comprende su quehacer y naturaleza desde lo creado y edificado por el hombre, la misma se revela

a través del lenguaje y el discurso en forma de abstracciones o conceptos sensibles.

Representar implica la formación de la imagen de algo, el surgimiento de signos para luego convertirse en símbolos. Imagen, signo y símbolo son “categorías” en la representación, que están muy relacionadas entre sí, modifican el espacio e incorporan al sujeto en el mundo, facilitando éste al sujeto, lo representan y articulan lo real con lo fáctico; de allí que su acción es parte de la cultura.

La cultura define las relaciones con aquello que representa, en ella se fundamenta la interpretación que cada sujeto realiza de su mundo, dándole sentido a lo que observa, escucha y siente a su alrededor. Lleva a observar determinados elementos de la realidad, experimentar con ellos y explicarlos desde su posición particular, sin ir más allá de lo que está acostumbrado a ver.

Representaciones como constitución de subjetividades

Las representaciones constituyen subjetividades, admiten la unión entre sujeto y objeto, evocan la idea socrática de “conócete a ti mismo”, “ocuparse y el cuidado de sí mismo”, además, privilegian el razonamiento y el pensar individual. A este respecto, Foucault (1991), al abordar la conformación del sujeto como objeto, incita al mismo a auto-observarse, a analizarse, a reconocerse a sí mismo.

El sujeto se reinventa a sí mismo, a través de las representaciones, por lo que busca utilizar su fuerza individual, desplegar su Yo y asimilar el conocimiento. Se construye a sí mismo, hace de su mundo y de su vida instrumento para sobrevivir, utiliza la razón frente al otro para desenvolverse con propiedad.

La subjetividad se resalta en el sujeto, en su integración vital cognoscitiva, es pensarse a sí mismo, lo que se es, conforma el modo en que un individuo actúa sobre sí mismo. Tal consideración se complementa al señalar que estas subjetividades combinan sentimientos, representaciones, pensamientos, deseos experimentados, son impulsos que muestran modos de vida e implican transformación en los individuos

en cuanto a la adquisición de habilidades y actitudes. Al creer en la diversidad de las cosas y en el movimiento de los fenómenos, asevera Carrillo (2010) que existe una distancia entre lo que es y la representación.

Finalmente, una definición acabada de representación social no existe en la actualidad, ya que su complejidad hace difícil apresarla en un concepto. De allí, Moscovici (1979), plantea que, si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto. A lo largo de su labor académica señaló la necesidad de presentar aproximaciones para la comprensión del fenómeno.

Así, ante el carácter de la realidad que pretende captar la representación, Pereira de Sá (1998) afirmó lo indispensable que significa construir el objeto de investigación en representaciones sociales, ya que no todo objeto, hecho o fenómeno social es susceptible de hacer emerger una representación social. Perera (2003), por su parte, expresa que, como resultante del exceso de definiciones conceptuales, se requieren elaboraciones más precisas por parte del individuo, por lo que se destacan algunas de estas definiciones:

Inicialmente, Moscovici (1979), define las representaciones sociales como:

.. una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. ...es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. ...son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo (p.17).

Posteriormente, Moscovici (1981), las define:

...por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común...constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los

individuos de un entendimiento de sentido común (p.181-209).

Di Giacomo (1987), las define como:

...modelos imaginarios de categorías de evaluación, de categorización y de explicación de las relaciones entre objetos sociales, particularmente entre grupos, que conducen hacia normas y decisiones colectivas de acción (pp. 397-492).

Para Doise, 1982 (citado por Pereira de Sá, 1996, p.33) son:

...las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en las relaciones.

Farr y Moscovici (1983), las define como:

...sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (p.655).

Jodelet (1986) afirma que la representación social constituye una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, conforma una forma de pensamiento social. Es producto y proceso al mismo tiempo de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de la misma. Es pensamiento constitutivo y constituyente. Un nuevo aporte de Jodelet (ob.cit) enriquece el tema de las representaciones sociales cuando afirma que las representaciones sociales son:

... imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dan un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver...formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad

cotidiana... un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual... (p.472)

Al respecto, Carugati y Palmonari (1991) señalan:

... las representaciones sociales son un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones sobre puntos particulares, emitidos por el "coro" colectivo que aquí o allí, durante una charla o conversación. "Coro" colectivo del que se quiera o no cada uno forma parte. Se podría hablar de "opinión pública", pero de hecho estas proposiciones, reacciones, evaluaciones se organizan de modo muy distinto según las culturas, las clases y los grupos en el interior de cada cultura. Se trata pues de universos de opiniones bien organizadas y compartidas por categorías o grupos de individuos (pp.35-39).

Al analizar las diversas concepciones referentes a la representación social, Perera (2003) afirma que las mismas no son complementarias, por cuanto hacen énfasis en aspectos diferentes, sin embargo, todas están presentes en el fenómeno representacional. El recorrido, someramente expuesto, resulta válido para un acercamiento al universo de definiciones ya existentes, tan amplio como la variedad de objetos de representación presentes. Para esta autora es importante una clarificación conceptual que valore el papel de estas representaciones como herramienta investigativa, en tanto teoría que se presenta como paradigmática en la psicología social.

2.2.4 El espacio intersubjetivo: un encuentro de imaginarios sociales

Este segmento resalta el aporte de cada participante en la dinámica intersubjetiva anteriormente perfilada, el papel de sus creencias, en amplio contraste con nuevas maneras de ver la experiencia cotidiana, de vivir una determinada problemática y de compartir esas vivencias lo que permite el conflicto de las actitudes iniciales y la producción de un proceso de reflexión y de confrontación factibles a la revisión de las mismas, junto a los valores y actitudes que, a su vez, conlleven a la modificación de las posturas iniciales.

En el caso de este estudio la representación social que cada docente tiene de los estudios de postgrado, así como la manera de afrontarla, se

ve sometida a diferentes intercambios que llevan a un nuevo replanteamiento y ajuste de las mismas a fin de lograr un mayor acercamiento y culminación exitosa de estos estudios.

Intercambios que al decir de Schilpp (1974) están fundamentados en la relación del sujeto con el sujeto como hecho fundamental de la existencia humana. Rogers y Stevens (1967), al considerar la calidad del encuentro entre las personas reconoce la eficacia del diálogo como método que sobrepasa cualquier conocimiento académico, preparación profesional, técnicas, orientación en el asesoramiento, y donde la capacidad de autocorrección y perfectibilidad conforma otra ventaja a marcar una de las mejores rutas para conocer al individuo.

La mayor relevancia y significación del diálogo como método de conocimiento del otro reside principalmente en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya. Todo encuentro bien aplicado involucra el proceso interactivo del dar y recibir continuo y recíproco entre las personas con posibilidad de retroalimentación a nivel psíquico, las fallas se corregirán durante el proceso, y los logros se incrementarán para un producto final perfectible.

Para el autor antes mencionado, solo se puede llegar al conocimiento de sí mismo partiendo del otro o de los otros, a lo que agrega Fromm,(1990), que el conocimiento propio y el de los demás se logra a través de una vivencia mutua, de un conocimiento recíproco de lo que cada uno es. Por su parte, Tillich (1999) expresa la importancia del rol iluminador que se presenta en todo encuentro, siendo el método dialógico el que conlleva un alto nivel de empatía el cual es definido por Titchener(2011), como el proceso a través del cual una persona es capaz de colocarse imaginariamente en el rol y en la situación del otro con el fin de comprender su punto de vista, sus actitudes, sentimientos y tendencias a actuar en un determinado escenario.

Buber (1977) hace énfasis en el diálogo como una expresión indicadora de una relación de persona a persona, de sujeto a sujeto, de una relación de reciprocidad que involucra un encuentro. Este concepto

de encuentro yo-tú se apoya en el criterio de Marcel (2008), y su fórmula yo-y-tú, como señal de una relación legítima a través de los términos: “intersubjetividad” y “comunicación”.

El autor antes mencionado resalta el tema de las relaciones interpersonales y sus implicaciones desde la realidad de la diferencia entre el yo y el tú como la instancia donde se apoya la esencia del hombre. Tal realidad o protocategoría, según denominación de Martínez (1996) es concebida como la esfera del “entre”, lo que lleva a señalar que lo esencial se da en el sentido más preciso de esa relación entre los dos, posiblemente una dimensión a la cual sólo los dos tienen acceso y punto de partida para lograr una comprensión nueva de la persona como de la comunidad.

La naturaleza del diálogo es ensalzada por Martínez (ob.cit), cuando señala que debe ser enriquecido con las reglas del método fenomenológico e ir hacia las cosas mismas, el leitmotiv de siempre en la investigación fenomenológica. Al prescribir de manera positiva este método sugiere la necesidad de dejar que el fenómeno hable por sí mismo, observando, describiendo y analizando todos sus aspectos, matices y detalles de forma precisa tal como aparecen.

El objeto central, en opinión de este autor, es el sujeto con el sujeto, con la dualidad dinámica presente en el ser humano, donde hay caos de ideologías, donde se ha perdido el individuo, y para encontrarlo en su realidad verdadera ha de formarse por medio del estudio profundo de la naturaleza de la relación interpersonal para actuar en consecuencia.

Para abordar el fenómeno con mente limpia, fresca, ingenua, y sensible resulta necesario aislar toda idea previa para que su estructura se imponga en el conocimiento del sujeto, importante es la claridad y la transparencia de la mente, aunque ésta sea parcial, porque lo que se persigue es la manifestación del fenómeno, y por ello, resulta válido en los tiempos actuales sintonizar con la expresión de Husserl: vayamos hacia las cosas mismas.

Bajo estos parámetros, la relación dialógica con facilidad se introduce en cada uno de los elementos importantes, resaltan las razones escondidas que dan sentido a lo que parece irracional descubriendo así la estructura psíquica del sujeto objeto de estudio reflejando procesos de recuperación y autorrealización.

La forma de mirar las cosas que no están presentes por parte de la gente es objeto de atención para Husserl (1991), también las de escuchar acentos que nunca se realizan. Para este autor la mente de las personas está cargada de ideas y teorías concernientes a cómo deberían ser las cosas, que pocas veces eran concebidas como realmente son.

En esta dirección, las diversas concepciones de una determinada realidad deben ser asumidas con la consciencia necesaria, y poder llegar a su esencia. Deshacer lo conocido, la teoría, la creencia y el deseo que pueda desfigurar la naturaleza del objeto de estudio y descubrir el conocimiento, la creencia, el deseo como algo diferente, pero coherente, articulado, y lógico desde la propia perspectiva previa.

2.2.5 Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes

Lo anteriormente expuesto resulta de significativa importancia, especialmente, en el momento histórico en el que se vive donde los últimos acontecimientos en materia educativa requieren su atención en lo significativo y trascendental, por ello es un deber examinar las máximas tendencias que mueven el escenario educativo y marcan el futuro próximo.

En el caso particular de esta investigación, las representaciones sociales que poseen los docentes universitarios en torno a los estudios de postgrado plantean la realidad de este fenómeno, la cual podría incidir de manera facilitadora o inhibidora en la culminación de estos estudios de alto nivel.

Una serie de factores pertenecientes a las dimensiones de carácter personal y organizacional estarían afectando de manera significativa las representaciones sociales del docente, desplazando a su vez a otros factores más genuinos, efectivos y adecuados, que son fundamentales

en la determinación de la actitud de este profesional a la hora de asumir las diversas situaciones que le corresponde enfrentar.

El estudio de Sternberg (1999) evidencia esta situación por la que pasa el docente, y la califica de atrapamiento por su condición generadora de estrés y caracterizada por estados de elación, excitación o satisfacción con el proyecto, así como por los períodos de declives vinculados a momentos críticos cuando los datos no concuerdan con la hipótesis, lo que impide continuar escribiendo por la influencia de sentimientos sobre sí mismo o acerca de la tesis. A su vez, se presentan interrupciones y problemas en sus relaciones interpersonales que finalmente impiden la prosecución de los estudios de alto nivel.

En Venezuela se ha demostrado el considerable retraso y baja productividad que existe en la culminación de los proyectos de investigación, fenómeno éste que ha sido descrito por Valarino (1997), como el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT), y definido como el conjunto de variables que contribuyen a que un programa de postgrado o dependencia académica sea ineficiente en el logro de la realización de proyectos e investigaciones. Asimismo, el síndrome de Todo Menos Investigación (TMI) describe el fenómeno en cuestión, considerado por la autora referida, como la serie de factores, trastornos, impedimentos, entre otros, que presentan los estudiantes, profesores y profesionales al asumir la tarea de planificar, diseñar, desarrollar, supervisar, escribir, y publicar trabajos de investigación.

Tales factores afectan las funciones de otras más convenientes obstaculizando todo el proceso investigativo como la actividad fundamental de los estudios de postgrado. Así se reportan algunos datos, expresados mediante investigaciones que revelan el resultado de las incidencias de estos factores, y señalan una cifra porcentual negativa de graduandos de los estudios de postgrado donde el 0.5% de los estudiantes de estos estudios terminan su tesis en el tiempo reglamentario y el 10% la culmina después de 9 años de haber comenzado sus estudios.

Múltiples son las razones de esta problemática clasificada por Valarino (ob. cit), entre éstas las de orden económico, familiar, social, laboral, psicológico, las cuales obstaculizan e interfieren el buen proceso de desarrollo del trabajo de tesis, así como de sus resultados, siendo los factores psicológicos objeto de un particular análisis a través del Síndrome Todo Menos Investigación (TMI) desde un enfoque sistémico del individuo y de su relación con el entorno que lo rodea.

Los estudios de Valarino, (op.cit) reportan un primer hallazgo en la Universidad Central de Venezuela (UCV) correspondiente a las cohortes 1981-1982, y traducidas en un bajo porcentaje de graduados en los cursos de maestría y doctorado (9,58%). Algunas variables se han asociado a este síndrome que llevan a las personas a retrasar sus proyectos de investigación y reflejadas en poca persistencia, postergación, estructura inadecuada del tiempo y las tareas, aislamiento, foco de control externo, esperanza pasiva, baja autoestima académica, poca fortaleza personal, y bloqueos para pensar, crear y escribir.

Estas últimas incluyen, según esta autora, el perfeccionismo, el uso de censores internos, el miedo a fallar, el uso de reglas rígidas y no funcionales, los malos hábitos, la impaciencia, la aversión a la escritura, las cogniciones, autoverbalizaciones inadecuadas, la falta de impulso para escribir y las dificultades inherentes a la escritura, las cuales intervienen en el proceso de prosecución de los estudios de postgrado para afectar su buen desarrollo, sustituyendo aquellos factores que son más positivos y facilitadores del proceso.

Los factores tipificados como el síndrome de Todo Menos Investigación (TMI) se miden en los profesores a través del retraso en la entrega de sus trabajos de ascenso y número de publicaciones por año. Asimismo, reporta esta autora en su estudio, desde el ámbito investigativo, la situación de la Universidad Simón Bolívar (USB) en la que un 72% de estudiantes completaron la totalidad de las asignaturas del plan de estudios (graduados y desertores), quedando un 63% de

estudiantes clasificados como desertores y un 28%, no completó los créditos con similares resultados.

Hasta ahora se ha encontrado que el índice TMI (47%) es mayor que la tasa de graduados (12%) luego de nueve años de haber iniciado los estudios con una deserción del 64%. Durante el tiempo reglamentario de dos años para realizar los estudios de maestría, sólo se gradúa de 1% a 2% de los estudiantes inscritos. El 41% de estudiantes necesita más de cuatro años para terminar la maestría.

De manera similar en los doctorados, los estudiantes se gradúan después de cinco años el 6% de los inscritos en la UCV y el 50% en la USB. Del total de graduados, el 66% necesita más de cinco años para lograrlo.

En tanto, Sánchez (2001) destaca la importancia de determinados factores que influyen en el participante de los estudios de postgrado, los cuales afectan la culminación o no del logro académico con la tesis de grado, tipificados éstos como facilitadores e inhibidores.

La importancia de estas variables viene dada por su relación con aspectos de carácter personal concernientes a lo constitutivo del docente, como con aquellas de categoría cognitiva referidas a la información, creencias, valores, habilidades, así como las de carácter organizacional asociadas con las condiciones y situaciones investigativas.

Los factores facilitadores son definidos por Sánchez (op.cit), como aquellos que le otorgan satisfacción al individuo ya que puede contar con recursos financieros, tutores y asesores competentes, becas para su formación científica, fácil acceso a infraestructuras investigativas, facilitadores de aprendizajes, acceso a los clubes de ciencia, material bibliográfico, apoyo familiar entre otros.

No así, los inhibidores que originan la formación de ideas e interpretaciones inadecuadas en torno al acto investigativo y estarían asociados con la apatía, desmotivación, inconformidad por las carencias de recursos financieros y de materiales bibliográficos de carácter científico, insatisfacción por parte del docente por el poco estímulo,

recargo de horas de trabajo, también la falta de apoyo familiar a sus inclinaciones científicas.

Ante la presencia de factores facilitadores e inhibidores la autora en referencia destaca, con relación a los elementos facilitadores, que los mismos le permiten al cursante ir en sintonía con la vida interna del hombre, con sus creencias, habilidades, información y sentimientos investigativos; no así los inhibidores que no favorecen la representación del postgrado por lo que obliga al docente a asumir una orientación distinta en la búsqueda de elementos personales, organizacionales y otros.

De esta manera, Sánchez (ob. cit.), al expresar la función trascendental de la investigación en la evolución de los países y su grado de desarrollo asociado con el nivel de progreso en la actividad científica, destaca que la misma dependerá de la posibilidad del hombre en acceder a la búsqueda, curiosidad o la actividad científica.

De allí, que la universidad, al concederle atención a los aspectos constitutivos de la actitud científica, fortalecerá la conducta positiva del individuo que posibilitará un mejor acercamiento al trabajo creador, investigativo y, por ende, aumentarán los niveles cualitativos en la educación y en la productividad científica. Se requiere de investigadores con una elevada capacidad de interacción que equilibre sus sentimientos y los del grupo, a la entrada, en el proceso y a la salida de la acción científica, tal como lo indica Sánchez (op.cit).

Al decir de Cemborain (2011), en el proceso de investigación predomina el aspecto cognoscitivo con un contenido concerniente a las capacidades, destrezas y conocimientos, desarrollados muchas veces en forma deficitaria en los programas académicos. Aspectos socioemocionales y sociales complementan el aspecto anterior e involucran variables relacionadas a factores de personalidad que influyen en la baja productividad de las tesis.

El control interno, la persistencia, la esperanza pasiva, los bloqueos, el perfeccionismo, los hábitos, la motivación, la impaciencia, las cogniciones inadecuadas, la baja autoestima, las actitudes, entre otras, constituyen

algunas variables del aspecto socioemocional, expresados por este autor, quien considera que este aspecto ha sido subestimado en el diseño curricular tradicional, pero ahora valorado en el enfoque por competencias.

De acuerdo al autor anterior, dentro de los comportamientos sociales se considera la postergación y el aislamiento, mientras que las competencias relacionadas con la originalidad y creatividad, el pensamiento crítico y autónomo de alto nivel, la producción de conocimientos y su difusión deben desarrollarse en las maestrías y los doctorados.

De igual manera, los requerimientos de la investigación en postgrado deben incluir unidades de competencias en alfabetización informática y escritura de informes que promuevan los hábitos de trabajo continuo, el trabajo, individual y colectivo, incluir competencias para dominar los conceptos de las disciplinas, buscar y sintetizar información, entre otras.

Los resultados de los estudios relacionados con la incidencia de las variables señaladas han revelado las innumerables dificultades que confrontan estudiantes y profesores en los ambientes académicos, siendo una de ellas la prosecución de trabajos a largo plazo, particularmente, la etapa concerniente a la realización de la tesis por parte del estudiante para obtener su título, trabajo de ascenso, artículo científico y proyecto de investigación.

Todo lo anterior implica una pérdida considerable de tiempo y dinero en la formación de investigadores, baja productividad en la publicación de resultados de las investigaciones y retraso en las metas de desarrollo científico del país. De allí, la importancia del compromiso entrelazado con la responsabilidad del docente de emprender el análisis hacia conocimientos más completos y sólidos para permitir el mejor desarrollo del proceso de los estudios de postgrado, desde el contexto del reconocimiento de los diferentes factores intervinientes en las representaciones sociales de los docentes.

2.2.6 Implicaciones y alcances de las representaciones sociales

Por el ser humano no haber tratado los problemas que enfrenta la sociedad con la profundidad requerida, es por lo que resulta necesario, actualmente, reflexionar en torno a la crisis de la razón en la modernidad.

Tal contexto es el que le proporciona a Galván (2011), el escenario propicio para hacer referencia a los hechos, a las “representaciones” las cuales sugieren categorías que las explican clarificando la vía hacia la postmodernidad, así como también la imposibilidad de continuar reduciéndolas a simples imágenes para su comprensión, convirtiéndolas en figuras centrales de la cotidianidad para una atención especial.

Las representaciones están presentes en las ideologías, su significado es transmitido en diversas direcciones y propagado claramente, con precisión particular; “lo representado, el representante y la misma representación” se articula en la base imaginaria de un triángulo. El nuevo conocimiento es asimilado y acomodado ocupando todos los espacios de información.

Las representaciones articulan relaciones que convierten al sujeto en “autor, actor y espectador” de los acontecimientos; les asignan propiedades a los objetos para su interpretación, de modo que lo observado por el sujeto no es la cosa en sí, sino lo que cree como real, su apariencia, el fenómeno. En la representación no sólo se alude a la conciencia, el sujeto se ubica entre las cosas y él mismo, donde lo interno y lo externo se intercambia permanentemente.

El tejido de signos que se forma impregna al sujeto y marca la extensión de las formas y límites de su realidad, lo que permite al sujeto apropiarse del mismo, dándole forma y definición. La representación constituye el resorte de la voluntad de poder, es inherente a la interpretación, a la comparación de percepciones, evaluaciones, puntos de vistas con énfasis en los procesos. En ella, el hecho se realza y cobra sentido el concepto por lo que se orienta, reorienta y crea el pensamiento. A la vez, permite regular su movimiento, considera las diversas problemáticas; plantea el modo de ser de los conceptos.

Por todo lo anterior, existen interpretaciones, lecturas “representaciones” presentadas de manera espontánea o no, que imponen una forma, una identidad conceptual a la diversidad inaprehensible. El individuo vive en un mundo común y comparte la misma experiencia con sus pares, pero con una interpretación distinta de la vida.

Tal como lo señala Schopenhauer (1998), el principio de realidad no es la representación de una exterioridad física sino la representación de un espacio-semántico en él, disputándose su sentido, se hace cargo del mundo, dibuja en él fuerzas, fija sus núcleos, a través de un juego de análisis y síntesis. En las representaciones existe el riesgo de trasladar al sujeto a “verdades a convenir”, la incertidumbre se presenta en cualquier circunstancia, hay equivocaciones en la manera de pensar, se pasa de una racionalidad a otra sin darse cuenta de ello; la oralidad, la palabra escrita se dirige de manera inadvertida hacia la imagen.

Las representaciones amplían los espacios de comprensión, se enfocan en varias direcciones y derivaciones del pensamiento, establecen relaciones del conocimiento que basan su acción en la dirección del saber, fija patrones de actuación, conciben maneras de acceder al mundo del sujeto, aprehender la realidad, conducen a la organización de los pensamientos, incorporan elementos cognitivos, afectivos, sociales que conllevan a las transformaciones, sensibilizan al sujeto, su alcance trasciende lo que se ha dado, su movilidad permite trabajar sobre lo dado, apropiándose de ello.

Tales representaciones conforman el imaginario cotidiano que caracteriza el quehacer, implican reconocimiento y diferencias de las vivencias, se relacionan con la imaginación, significación y simbolización, lo que le brinda al sujeto la posibilidad de ponderar su pensamiento, juicio y entendimiento; reelaboran situaciones y reinscriben momentos vividos, al recrear el individuo su propia historia desde la construcción y deconstrucción de sus relaciones.

La representación ofrece la opción de acceder a la interioridad, a la subjetividad, da la clave para comprender el mundo, participa en la

formación de la autoconciencia del sujeto, establece líneas de acción con el fin de comprender a los sujetos y grupos ante la realidad construida por ellos mismos. En este sentido, Enaudeau (1998) afirma que la representación es el esfuerzo por atender la polisemia de lo percibido, concebido y vivenciado, es el desplazamiento que permite transformar su aspecto.

Es una modalidad práctica de pensamiento, una manera de captar la realidad, no explicada por las palabras usuales ni por las imágenes simples, ya que la modifica. La representación conforma una parte de experiencia visual y otra de pensamiento, lo que se ve es solamente significación. Freud (1921) propuso ver las cosas de un cierto modo y no de otro, desplazar la perspectiva y con ella, el aspecto del mundo, de lo que quien espera de él y hace con él.

Cada representación crea su propio objeto, las cosas percibidas no están representadas en los vocablos, éstos no las significan, no se corresponden con las cosas las cuales se insinúan en las palabras, y de la misma forma en que las cosas hacen estallar las palabras, las abren y las dispersan; en fin, las palabras no representan las cosas, solo las nombran.

La representación permite “ver” un invisible que no es la esencia inmaterial y verdadera de las cosas, un invisible que no está allí, ni en ninguna parte, ni detrás ni debajo, es un aspecto a construir, a producir. Como consecuencia de este discurso alrededor de las representaciones sociales resulta lógico realizar la revisión de este término desde los aportes críticos, el análisis y la comprensión de sus interacciones en el espacio educativo.

Estos intentos de representación son los que le han dado sentido a la existencia de la educación desde el marco de los estudios de postgrado, los cuales son objeto de estudio. Por ello, cada día se hace más evidente la necesidad de conocer la diversidad y pluralidad, así como la singularidad en los diversos espacios del quehacer de las Ciencias Sociales, siendo de vital importancia en la Psicología Social por la posibilidad de participar

como instrumento efectivo en la conducción de las energías creativas del hombre para el crecimiento humano.

En el camino de hacer inteligibles la subjetividad individual y social, la Teoría de las Representaciones Sociales resulta muy oportuna, sobre todo, al integrarse la pluralidad y singularidad en una dinámica continua y particular, la cual requiere de análisis, comprensión e intervención para convertirse posteriormente en acciones indispensables para el progreso social. Al asumir una teoría en el ámbito de las ciencias sociales como herramienta del quehacer investigativo, se profundiza en ella, se conocen sus orígenes, alcances y limitaciones, y se aborda desde una posición abierta y crítica.

2.3 Bases Referenciales

2.3.1 Educación Universitaria

La organización y el quehacer académicos de las instituciones de educación universitaria para el aprender a saber, saber aprender y saber enseñar tienen como finalidad fundamental la formación de sus estudiantes, la cual es concebida como un proceso complejo, abierto e inacabado en el cual se desarrollan las competencias profesionales y, fundamentalmente, se forjan nuevas actitudes y competencias intelectuales, así como otras formas de vivir en sociedad, cambios en la manera de relación con la memoria colectiva, con el mundo en que se vive, con los otros y con el propio sujeto, al involucrar la sensibilización ante las dimensiones éticas y estéticas de la existencia (García, 2001).

La función educadora de estas instituciones es revitalizada por el enfoque de la formación integral y su importancia radica en el hecho de reconocer los problemas del ser humano desde el punto de vista técnico, científico, económico, social, cultural y ético. Por ello, para esta autora, los problemas ameritan capacidad de análisis social, compromiso con el fortalecimiento de espacios democráticos y de una sociedad más justa, así como el ejercicio de valores éticos para ser comprendidos y solucionados.

En tal sentido, las instituciones educativas deben fortalecer la formación integral, adoptándola como punto central de su función docente y de su

responsabilidad social. Aunado a lo anterior, García (ob.cit) plantea que la educación humanística y ética, ante la crisis confrontada, actualmente, por las sociedades, tiene la necesidad de romper con el pensamiento fragmentario y reduccionista de lo humano y, por ende, poner en evidencia un nuevo modo de pensar para comprender la unidad de lo humano en la diversidad.

2.3.2 Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

En Venezuela, según UPEL-IPC (1994) describe que la UPEL fue creada el 28 de julio de 1983, según Decreto N° 2176, y el 5 de agosto de 1987 el Consejo Nacional de Universidades decide la incorporación de los Institutos Pedagógicos a la Universidad, los cuales conforman los órganos operativos de la misma y cumplen funciones de docencia de pregrado y postgrado, investigación y extensión.

Está conformada por ocho institutos pedagógicos a saber: Instituto Pedagógico de Caracas, como pionero de la educación venezolana, el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Instituto Pedagógico de Maturín, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” de Maracay, Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” (UPEL-IPC, ob. cit).

La UPEL estableció como misión la de formar, capacitar, perfeccionar y actualizar los recursos humanos que demanda el país para su sector educativo, asesorar al Estado venezolano en la formulación de políticas educativas y promover los cambios en materia educativa.

De igual manera, se propone generar, aplicar y divulgar nuevos conocimientos, teorías y praxis pedagógicas que contribuyan al desarrollo humanístico, científico, tecnológico y social del país, a través del ejercicio innovador, pertinente, eficaz y eficiente de sus funciones de docencia, investigación y extensión.

Como visión, tuvo como norte la de consolidarse como una universidad de prestigio internacional y cobertura nacional, líder en la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de recursos humanos

docentes capaces de promover acciones transformadoras de la realidad nacional y de atender la demanda en todos los niveles y en algunas modalidades del sistema educativo.

También, se constituyó, con base en resultados de investigaciones, en generadora de respuestas pertinentes a situaciones de carácter nacional, regional y local tanto en materia educativa como en otras áreas vinculadas con el mejoramiento de la calidad de vida del venezolano. Asimismo, consiguió consolidarse como una universidad a la vanguardia en la generación y aplicación de nuevos conocimientos e innovaciones pedagógicas acordes con el desarrollo cultural científico y tecnológico del país como una forma de contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación.

Se estableció como la universidad promotora de los cambios necesarios del sector educativo, en concordancia con las transformaciones y requerimientos del entorno, de la integración y articulación de los diferentes niveles del sistema educativo y se consolidó como asesora del Estado en la formulación de las políticas educativas nacionales y regionales como una forma de contribuir al desarrollo y mejoramiento de la calidad de la educación y, en consecuencia, de la calidad de vida del venezolano.

Entre sus objetivos se señalan los siguientes:

Contribuir a la búsqueda, a la transmisión y a la proyección del saber pedagógico en su sentido epistemológico y práctico.

Fomentar la investigación como eje fundamental de la institución, con el propósito de contribuir con el mejoramiento permanente del sistema educativo y de servir de base indispensable al postgrado.

Formar profesionales de la docencia con sentido ético, espíritu democrático, dominio de la especialidad y de los métodos y técnicas para satisfacer las necesidades del sistema educativo venezolano en todos sus niveles y en algunas de sus modalidades.

La duración de la carrera es de diez semestres o períodos académicos y entre los títulos que otorga la UPEL están los de Maestro Especialista en Educación Preescolar, Educación Integral y Educación Especial; Profesor

en diversas Especialidades, Magíster según Menciones y Doctor en Educación.

En su currículum ha asumido la formación de los futuros docentes como un proceso complejo, multidimensional, dinámico, continuo y reflexivo que se sustenta en los principios de integralidad, multiculturalidad, diversidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, corresponsabilidad social, democratización, ética, educación permanente, equidad e intersubjetividad.

En lo referente a sus bases filosóficas, se concibe a los estudiantes UPEL como transformadores, actores y gestores de su propio aprendizaje, mediadores entre sí mismo, la escuela, la comunidad y la realidad social.

En los últimos años, la UPEL ha profundizado sus investigaciones en función de modernizar y actualizar su currículum, bajo el entendido de que el profesional de la docencia debe tener las competencias necesarias para responder a la realidad social del momento, la cual está muy lejana al producto que está formando.

El enfoque del educador presentado por el documento base del currículum UPEL(2011) corresponde con el docente perfilado por el plan sectorial de Educación Superior (2008-2013), el cual debe situarse y tomar posesión de las nuevas maneras de interpretar la realidad; promover la transformación a través de la innovación; responder a las necesidades sociales e individuales del educando; impulsar la participación y el hacer de los alumnos; promover el pensamiento crítico; iniciar la investigación como herramienta educativa.

En fin, el modelo propuesto por dicho currículum es el de la formación del docente centrado en el desarrollo humano, fomentando la construcción individual y social del conocimiento, y es en este contexto donde se ubica la propuesta para las prácticas profesionales de determinada especialidad.

Instituto Pedagógico de Caracas

Uno de los Institutos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador es el Pedagógico de Caracas, considerado el centro piloto de los institutos ya mencionados en el segmento anterior y alma mater de la formación docente en Venezuela. Este instituto fue creado en el año 1936

bajo la presidencia del ciudadano Eleazar López Contreras mediante decreto ejecutivo en Gaceta Oficial, y refrendado por el ministro Alberto Smith en su artículo n° 1 con la finalidad de que estuviera al servicio de la nación entera, de allí su denominación inicial de “Instituto Pedagógico Nacional (Albornoz, 1986).

El artículo n° 1 señala textualmente:

Se crea en esta ciudad una Escuela Normal Superior que se denominará Instituto Pedagógico Nacional, destinado a formar el profesorado para la enseñanza secundaria y normalista; a cooperar con el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio; y a fomentar el estudio científico de los problemas educacionales y de la orientación vocacional, y realizar investigaciones pedagógicas sobre educación, especialmente, sobre educación venezolana.

Esta institución ofrece las siguientes especialidades: Artes Escénicas, Artes Plásticas, Educación Musical, Dibujo Técnico, Biología, Química, Ciencias de la Tierra, Educación Física, Geografía e Historia, Francés, Inglés, Castellano, literatura y Latín, Informática, Matemática, Física, Educación Comercial, Educación Integral, Educación Preescolar, Educación Especial en Deficiencias Auditivas, Educación Especial en Dificultades de Aprendizaje, Educación Especial en Retardo Mental.

Toda su producción intelectual y sus realizaciones han estado al servicio de Venezuela, de allí el porqué de su participación plena desde el momento de su creación en el desarrollo y dirección del Sistema Educativo Venezolano. Para Albornoz (op.cit), la educación ha sido diferente desde el día de su creación. El campo de la acción del IPC no se ha limitado a la formación de profesores para la Educación Media, sino que las circunstancias de atraso y abandono en que se encontraba la educación de la época la convirtieron en una Institución Pionera.

Por lo señalado, la participación significativa del Pedagógico de Caracas de manera directa, a través de sus egresados, se revela en hechos tales como:

1. Elaboración de todas las leyes, decretos y resoluciones que han regido el sistema educativo venezolano, desde 1940 hasta el presente.

2. Elaboración de material didáctico y dotación del mismo a los Institutos de Educación Media.

3. El egreso de sus aulas de clase de los fundadores de todos los Institutos Pedagógicos de Venezuela.

4. Participación activa de otros Centros de Educación Superior: Universidad de Oriente, Universidad Simón Bolívar, Universidad del Táchira, Universidad José María Vargas, Universidad Pedagógica Libertador, Escuela de Geografía de la Universidad de Los Andes, Escuela de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela.

5. Fundación y desarrollo del CENAMEC.

6. Egresados del pedagógico con la responsabilidad de desempeñarse como Ministros de Educación.

7. Egresados del Instituto Pedagógico que han elaborado la mayor parte de los textos utilizados en la Educación Media, así como en la adaptación y divulgación de las modernas técnicas de enseñanza.

Departamento de Prácticas Profesionales

En el contexto de la normativa legal vigente, el Departamento de Prácticas Profesionales está definido como la Unidad Académica y Administrativa adscrita a la Dirección del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), responsable de la administración del Componente Curricular de Práctica Profesional y del Desarrollo de Proyectos de Docencia de Pregrado y Postgrado, de Investigación y de Extensión. Antes de adquirir categoría de Departamento, funcionó desde 1947 como una sección del Departamento de Pedagogía. Albornoz (1986).

Este departamento está conformado por profesionales especialistas en los diferentes programas académicos de pregrado ofertados por el IPC, personal administrativo y personal obrero, así como también, por los practicantes docentes inscritos en el componente. Fue creado en el año 1963 junto a un personal especializado en didáctica y pedagogía y concebido como la organización institucional pionera en materializar el imperativo de confrontar sistemáticamente de forma teórica-práctico el acto

educativo. (Méndez de Paraco, 2009).

La misión de este departamento se enfoca hacia la administración del componente curricular de práctica profesional con sentido ético y responsable, a la contribución para el cumplimiento de los objetivos de la UPEL, a coadyuvar en el logro de las políticas institucionales, a velar por la protección de los intereses ipecistas y a gestionar de manera estratégica la generación de recursos.

Tiene la visión de consolidarse como Unidad Académica y Administrativa de prestigio nacional e internacional para ofrecer respuestas oportunas y pertinentes a las necesidades y problemáticas de índole socioeducativa, en consonancia con las expectativas y competitividad que demanda este nuevo milenio. El crecimiento del mencionado departamento es vertiginoso con el pasar de los años, aún más cuando el 28 de julio de 1983 se concreta la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador según Decreto N° 2176, pero es el 5 de agosto de 1987 cuando el Consejo Nacional de Universidades incorpora a los Institutos Pedagógicos a la Universidad. (Albornoz, 1986).

El Departamento de Prácticas Docentes administra el componente de Práctica Profesional concebido éste como un eje de aplicación distribuido a lo largo de la carrera, orientado a desarrollar competencias, entendidas como el conjunto armónico con sentido holístico de conocimientos, aptitudes, actitudes, destrezas y habilidades para ejercer la ciencia pedagógica.

Este Departamento tiene la responsabilidad de la formación docente en las diversas especialidades, lo que deja de manifiesto el gran compromiso que tiene con el país en lo que respecta a la elevación de la calidad de la enseñanza, y tiene por finalidad desarrollar procesos pedagógicos que permitan impulsar la transformación de la sociedad, y así contribuir al logro de una sociedad más próspera, equitativa y solidaria.

El profesional de la UPEL posee características diferentes a otros profesionales, además de ser un especialista en una determinada área de conocimiento es un profesional de la educación, formador de jóvenes y

adolescentes, por lo tanto, es tutor y orientador del proceso educativo. Formador de formadores.

Lo anterior genera la responsabilidad de formar educadores con competencias multi, inter y transdisciplinarias para dar respuestas eficaces y eficientes ante las diversas demandas de la sociedad. Este perfeccionamiento del profesorado se imbrica al cambio educativo, siendo la actividad de investigación parte fundamental de los estudios de alto nivel, entre otras actividades.

2.3.3 Estudios de Postgrado

Al entender lo complejo y difícil que resulta una "definición" de los estudios de postgrado, los mismos son concebidos como la expresión contemporánea de la educación sistemática más elevada y de mayor prestigio, y de fundamental importancia en los momentos de adelanto tecno-científico mundial de la sociedad informática o postindustrial. Todo ello, debido al papel que desempeña tanto en la formación profesional altamente especializada como por sus vínculos estrechos con la ciencia, la técnica, las humanidades y la cultura en general (Morles, 1988).

A la par de esta consideración, este autor afirma que tales estudios pueden contribuir a los cambios sociales venideros, por lo que resulta necesario reformarlos cualitativamente y participar en una concepción más amplia del universo, del hombre, de la sociedad y de la educación. Estudiantes y profesores estarán adscritos, obligatoriamente, a sus programas siendo los niveles de postgrado prelativos para alcanzar, en primer lugar, el título de especialista antes de realizar estudios doctorales.

Al aceptar este tipo de estudio y a la investigación científica como su objetivo esencial, Morles, Núñez y Álvarez (1996) señalan un error conceptual en tanto refleja una visión estrecha de la ciencia, de las potencialidades y necesidades de desarrollo intelectual del hombre y de la sociedad; por una parte remite a una de las formas de hacer ciencia y, por la otra, evade lo relativo a otras necesidades y potencialidades inmateriales de la humanidad.

Tales estudios, reitera este autor, conforman parte de un proceso sistemático de aprendizaje y creación intelectual realizadas por aquellas personas en instituciones especializadas que ya poseen una licenciatura o título profesional universitario o grado equivalente. Para Morles, Núñez y Álvarez (1996), estos estudios constituyen un conjunto de actividades que abarcan especializaciones, maestrías y doctorados, con tendencia a privilegiar la investigación en sus prácticas.

Los estudios de postgrado son adoptados a la luz de la responsabilidad que la universidad tiene frente al país y consigo misma, donde el claustro universitario garantiza el mayor rigor académico traducido en la participación de los avances del saber por parte de la docencia con base en una verdadera investigación.

La argumentación de las personas diestras en el ejercicio o manejo teórico identificadas por Muñoz (1996), como expertos de uso, definen estos estudios como la máxima concreción de la educación en tanto realidad histórica realizada por los individuos y vinculada a su contexto socio – cultural, además de ser un proceso social e intersubjetivo de transmisión y asimilación de reglas, valores, pautas ideológicas y saberes compartidos según determinadas características y condiciones de sus actores. Para Morín (1999) constituyen un escenario que abre sus puertas a lo inter y lo multidisciplinar, por lo que debe ser la ciencia a construir por la universidad a través del postgrado, y su base fundamental la diversidad del pensamiento científico humano.

Estos estudios de alto nivel son realizados después de haber obtenido un grado o título académico y logrados a través de una formación profesional previa, lo que ha derivado en un grado de madurez cronológica, personal y profesional otorgándole al cursante características muy especiales a su condición de alumnos o participantes en una educación de postgrado.

Ante este criterio se destacó la necesidad de definir si este cursante de postgrado debe ser orientado, guiado o por el contrario se debe buscar con

su formación lograr extraer y explotar sus potencialidades, sus capacidades y su entendimiento a fin de lograr su educación en postgrado.

Por esto, resulta indispensable adoptar una postura que admita y asuma ambas intenciones desde la propuesta de que la educación en postgrado acepte la dirección y la intervención, con el objetivo principal de buscar y lograr el desarrollo y perfeccionamiento de sus participantes.

El mundo del ser revela, así, la decisión del sujeto, materializado en este estudio a través del docente universitario, sobre todo, aquel que ha decidido emprender estudios para su mejoramiento profesional, el que duda si continúa siendo el docente que es, el conocido por todos que actúa día a día en el aula con sus virtudes, esfuerzos, ilusiones y también con sus frustraciones, cansancios, vicios; y aquel docente que desearía ser: el que de cierta forma refleja el ideal de educación.

El docente puede vacilar si cumplir con el compromiso de actualizarse y perfeccionarse de modo permanente a través de la carrera académica o mantenerse como facilitador de aprendizajes, lo que significa la posibilidad de ceder a desertar o no de los estudios denominados de alto nivel. Se toma en cuenta las innumerables cavilaciones que vive el docente en el constante devenir de su mundo experiencial.

Para Morin (1994), el docente debe conocer las representaciones sociales cuando realiza su praxis profesional, como promotor de una construcción donde el propio contexto le permita ordenar los fenómenos que, constantemente, emergen en los escenarios educativos, y donde la necesidad de actuar en el desorden y minimizar lo incierto permita su conducción desde la perspectiva del orden y de la certidumbre, quitar la ambigüedad, clarificar, distinguir y jerarquizar.

El sujeto se encuentra bajo los efectos de lo previsible y lo no previsible (certidumbre e incertidumbre), desafío que se puede abordar desde la propuesta del pensamiento complejo como producto del esfuerzo para articular saberes dispersos, diversos y adversos entre docente-alumno-contexto. Ante la complejidad del pensamiento se realiza la unión entre lo difícil y lo simple, se confronta al docente y a su praxis a una permanente

formación, enfrentar situaciones nuevas cargadas de incertidumbre, de informaciones no conocidas y no previstas de manera eficiente.

Tal situación obliga al docente a reflexionar en torno al proceso de los estudios de postgrado, y a romper con el hábito de retomar lo aprendido y hacerlo repetitivo por cuanto debe asumir con autonomía nuevas situaciones de forma activa, reflexiva, creativa e incentivar la investigación en sus estudiantes, ya que al estar frente al caos, al desorden, a la complejidad, a los comportamientos inestables, impredecibles y no constantes, de sistemas dinámicos no lineales y deterministas, su discurso debería ajustarse a los distintos escenarios y a la realidad socio cultural e histórica con miras a la transformación de las ideas.

El docente que realiza estudios de alto nivel es un actor totalmente bloqueado, expresa López (2007), que obvia el compromiso de descubrir las variadas posibilidades de dialogar, cuestionarse, transformarse y crecer en el ámbito de libertad de la docencia. Tales libertades son imprescindibles y prometedoras del desarrollo humano para él mismo y para sus alumnos. En la actualidad este profesional se encuentra limitado de las herramientas necesarias para conducirse de manera efectiva cuando la educación del país requiere resultados acordes con la realidad.

Aún se preocupa exclusiva y centralmente por la transmisión de conocimientos, aduciendo la necesidad de asumir con consciencia y convicción la aplicación de un método que le permita autoapropiarse, permanentemente, de sus representaciones como la esencia de su conocimiento e iniciar, así, su responsabilidad de la búsqueda de los aciertos y de los fracasos (Perafán, 2002).

En este sentido, el autoapropiarse de las propias representaciones, como un método presente en cada individuo, genera en la persona un auténtico proceso educativo que opera para constituir las relaciones del sujeto con la realidad y conocerla tal como es, además de que permite buscar y procesar los nuevos conocimientos y también generarlos.

En su dimensión introspectiva, ofrece al docente una manera eficaz de desarrollar sus habilidades de razonamiento, además de aprender a

deliberar y tomar decisiones más conscientes y, por lo tanto, más libres y responsables. Por ello, el método es el docente.

Para Perafán (op.cit) el verdadero dilema del docente es el de cómo construir el ser desde la autoapropiación de sus representaciones mentales de tal manera que pueda no sólo entender y conocer el mundo, sino también el entender y conocerse a sí mismo. Esa es la razón por la cual el docente puede transformar realmente su manera de entender la realidad educativa y de vivir su propia práctica docente, aspirar a vivir mejor y a ser cada vez más consciente como ser humano con capacidad de autoconstruirse en comunidad.

Este tipo de conocimiento constituye una de las acciones que hacen que el hombre descubra su ser, su sentido en el mundo, la esencia de las cosas, la misión a realizar, adentrarse a él mismo y correr el riesgo de entender la diversidad de problemas presentes en los estudios a emprender. De esta manera, destaca el autor referido, cómo el sujeto se apropia de los objetos que son presentados por los sentidos y a los que no puede estimular, objetos que son los modos de ser de las cosas y sus relaciones: qué son, qué valen, por qué y para qué son.

Este conocimiento intelectual lleva a la idea de desentrañar el origen del hombre: qué debe hacer y cómo hacerlo, saber que sumerge al hombre en lo más profundo del pensamiento permitiéndole encontrar soluciones a los problemas. Comprender, corregir y conocer, define la secuencia de este proceso intelectual. En esta parte intelectual y pacífica, reiterada por Perafán (op.cit), es donde el ser humano está conminado a vivir, la que debe desarrollar a lo largo de la vida e iniciar el proceso reflexivo respecto a las diversas preguntas de la existencia humana: ¿qué soy, adónde vamos?; y al mirar la parte volitiva buscar esa autorreflexión para el propio conocimiento y el desarrollo intelectual.

Desde el contexto de los estudios de postgrado el docente enfrenta las diversas dificultades que pueden incidir en sus representaciones y desafía la complejidad, para lo cual se hace necesario asumir un conjunto de herramientas que le permita actuar desde una perspectiva teórica y

metodológica. Resulta necesario, al decir de Morin (1994) que el sujeto adquiera nuevos conocimientos, domine nuevas destrezas y amplíe su repertorio de conductas profesionales para atender adecuadamente los retos que se le plantean en la práctica diaria, caracterizada esta última, entre otros escenarios, por las representaciones sociales.

En este sentido, se reitera el planteamiento del autor anterior ante las posibilidades disponibles para el docente, las cuales se convierten en distintas maneras de entender y valorar el propio quehacer de su praxis en la docencia. Son los retos, exigencias, necesidades, y oportunidades de reencuentro junto con la tarea de emprender nuevos conocimientos a través de los estudios de postgrado los que, a fuerza de una representación inauténtica y mecánica, han convertido estos estudios en algo tedioso y poco atractivo.

Así, tales representaciones continúan interpelando al docente universitario en su condición de aspirante y cursante de esos estudios, sin embargo, este actor tan importante a veces observa estos estudios de alto nivel con dureza, sin base y de manera distante, lo que hace reflexionar sobre la posible indiferencia que tiene hacia los mismos. De allí, la importancia de que el docente internalice la necesaria reforma de la mentalidad para afrontar el determinismo y el reduccionismo, ya que mantener la actitud tradicional le impedirá asumir un futuro confuso, incierto y no sabrá desenvolverse en ese escenario inevitable.

La idea de que la educación es la columna vertebral que sostiene el éxito de un país al participar de manera protagónica en los espacios de discusión conlleva a la importancia de reconocer la responsabilidad que tienen los profesionales de la educación para dar respuestas a las demandas formativas que se necesitan, se centra aquí la relevancia de las universidades, especialmente aquellas que se encargan de la formación de los docentes para presentar las mejores ideas de métodos, estrategias en su contribución a la solución de los problemas que afectan al país.

El reto investigativo

La investigación como eje curricular constituye una acción humanizadora de la formación universitaria, insertada en las leyes, reglamentos y normativas nacionales, la cual plantea la preparación de un profesional e investigador de la docencia y áreas afines durante el proceso formativo. Este investigador debe vincularse con los procedimientos y métodos existentes en este ámbito y debe desarrollar las competencias investigativas que le permitan abordar problemáticas institucionales o comunitarias para contribuir con el bienestar social.

Es así como la investigación se convierte en la vía para articular la formación, la capacitación, la actualización, la ampliación, la profundización y el perfeccionamiento como pilares fundamentales de la formación de los profesionales e investigadores de la docencia y áreas afines.

La tarea de indagación, según Orantes (1993) requiere del investigador una serie de competencias personales y profesionales, consideradas muy necesarias para realizar dicha labor. Los conocimientos, la metodología pertinente con la línea de investigación, la capacidad para planificar, la perseverancia y la motivación, constituyen algunas de ellas. No es lo mismo procesar información que comprender significados, ni mucho menos es igual participar en la transformación de los significados o en la creación de otros nuevos que procesar información útil.

En tal sentido, Savater (1999) resalta la necesidad que tiene el individuo de recibir entrenamiento para comprender los significados, aquellos que no se pueden inventar, alcanzar ni mantenerse aislados, sino que dependen de la imaginación de los demás, reto imaginario que se suscita precisamente en el ámbito educativo y que se considera como el desafío de mayor relevancia concerniente al mundo del pensamiento, al mundo de las ideas y de los conceptos relacionados con la actitud científica que enfrenta el docente en la actualidad.

En este orden de ideas, Morin (2001) afirma que el mayor desafío que deben asumir profesionales y estudiantes es el de modificar el pensamiento en función de una mayor pertinencia social de su campo

representacional que le permita enfrentar la rapidez de los cambios, así como la complejidad creciente que conlleva este mundo globalizado pleno de incertidumbres. Por ello, resalta la relevancia de la educación en los tiempos futuros como la fuerza y el instrumento más idóneo para realizar las transformaciones sociales, siendo el nivel superior donde se ubica el reto de esta educación futura.

En educación no se trata sólo de cumplir con el objetivo de la enseñanza, sino de detenerse a comprender la investigación y de hacerlo dentro de un contexto integral social, cultural e histórico (Escotet, 2004). El desafío del docente, como actor fundamental en una sociedad que avanza a un ritmo acelerado, es el de responder eficientemente a una compleja cantidad de transformaciones que se dan en el sujeto cognoscente.

De esta forma, la construcción del conocimiento aunado al quehacer pedagógico, de acuerdo a Perdomo (2010) deberían estar estrechamente vinculados con el saber mismo, ajustarse al entorno y a la realidad sociocultural e histórica de los estudiantes con miras a proyectarse hacia la transformación e invención de los procesos educativos. La creación de este saber debe sustituir, integrar o reinterpretar, lo cual supone, necesariamente, un proceso de cambio del conocimiento.

Sin embargo, sostiene este autor, que el saber pedagógico no supera el axioma de la enseñanza y el aprendizaje, por ello, muchos discursos pedagógicos retoman lo aprendido y lo hacen repetitivo sin asumir con autonomía nuevas situaciones en forma activa, reflexiva, crítica, y creativa, de incentivo a la construcción del saber en los estudiantes.

Desde este ámbito, la docencia en los postgrados de especialidades educativas contribuye al producir profesores capaces de enfrentar el reto de considerar el hecho educativo como un proceso de interacción, donde en primera instancia se confronte el resultado de sus propias investigaciones. El escenario educativo conforma así, para Muñoz (2012), el espacio donde acontece la actividad cognitiva de intercambios representacionales, donde se relaciona lo espontáneo y lo reflexivo, lo

ingenuo y lo inteligible, se materializa la complejidad del pensamiento humano con categorías nuevas para su comprensión en un ambiente globalizado.

Este escenario es atraído por el conocimiento donde se debe asumir el desafío que implica orientar la variedad de enfoques y metodologías que hacen del proceso educativo un asunto más dinámico, funcional, complejo, para una clase de participante más interactivo, más comprometido con su realidad socioeconómica, política, social, y cultural.

La presente indagación hace énfasis en las representaciones sociales que posee un grupo de docentes universitarios de la UPEL respecto a los estudios de postgrado donde la actividad de investigación, como acto fundamental de los mismos, no se manifiesta como un fenómeno autónomo, independiente del ser humano que los realiza, de sus ideas, conceptos, creencias.

El acto investigativo reclama la atención de los elementos metodológicos y técnicos, de aquellos factores psicológicos, cognoscitivos que permitan redefinir el acto creador materializado en estos estudios de alto nivel, conjuntamente con sus motivaciones, compromiso personal hacia la investigación, presión y aprobación o rechazo sociales, entre otros factores psicosociales.

Las observaciones y experiencias compartidas por la investigadora apuntan en dirección hacia la subjetividad del profesional docente que labora en la UPEL, aquellos que, en su recorrido académico, particularmente durante el proceso de los estudios de postgrado, experimentaron, emociones, sentimientos, valores, estereotipos, prejuicios, dificultades y logro hacia la investigación.

Algunos de estos docentes en función, además de realizar su labor de aula, han asumido y asumen cargos de gerencia educativa como la Coordinación de programas y subprogramas, de Jefatura de Cátedra y de Fase en las diversas instituciones de la UPEL.

Estudiar las representaciones sociales de estos docentes en torno a los estudios de postgrado, desde sus concepciones y desarrollo de las ideas,

significa también estudiar la relación entre éstas y la creatividad científica, el proceso de enseñanza y de aprendizaje, los profesores, los tutores, el ambiente intelectual y social, los diversos factores ambientales, sociales e individuales, y su incidencia en dichas representaciones desde su función facilitadora o inhibidora.

Lo antes expuesto permite entrar en los dominios de un campo fructífero del conocimiento caracterizado por su complejidad y permanente estudio: las representaciones sociales. Este pensamiento no excluye la posibilidad de unificar criterios lo que implica la constante reflexión epistemológica mediante la integración de varias disciplinas. La conjunción de todos estos esfuerzos invita a los docentes a pensar e interpretar lo complejo de las representaciones sociales, promoviendo acciones en la complejidad de los estudios de postgrado.

Docente y praxis se enfrentan a permanente formación, afrontan situaciones nuevas, a informaciones desconocidas y no previstas lo que obliga a conocer las representaciones sociales que se tejen en el espacio intersubjetivo. Es decir, el docente está obligado a revelarse contra el interés de volver a lo aprendido y hacerlo monótono, por ello desde sus propias representaciones estimula la construcción del conocimiento representacional en sus estudiantes.

Debe disponer de competencias para diagnosticar, analizar procesos de aprendizajes, diseñar diversas situaciones de enseñanza para favorecer la pluralidad, formas de aprendizajes y evaluar los procesos y los resultados, participar en la complejidad, además de aprender a aprender desde sus propias representaciones y de las representaciones de sus pares y alumnos.

De allí, la necesidad de una preparación en el área investigativa desde diferentes paradigmas, mediante la creación de escenarios favorables, previsión de planes, programas y proyectos cónsonos con la realidad, necesidades e intereses de la comunidad intra y extrauniversitaria.

Este contexto permite al profesional docente atender el reto mediante la propuesta del pensamiento complejo, la cual se presenta como fruto de

un esfuerzo para articular saberes dispersos, diversos y adversos entre docente- alumno-contexto.

El actor de la educación está obligado a comprender que debe describir el mundo actual de manera diferente, donde origen y resultados se encuentran separados. La linealidad se ha perdido porque su misma dinámica cambia constantemente. El punto está en desarrollar el proceso investigativo desde otra perspectiva, la no lineal, para darle entrada a la lógica de los fenómenos y al surgimiento de nuevas categorías que permitan la interpretación de la realidad emergente a partir de los mismos docentes (Patton, 1990).

El contexto de postgrado proporciona el escenario que fija el espacio, los estudiantes, los patrones, las competencias, las estrategias y regula el conjunto de relaciones que emergen en sus interacciones. En tales escenarios, reitera el autor antes referido, se desenvuelve el hecho investigativo, el cual al interpretar la realidad debe coadyuvar a la búsqueda de la verdad en la cotidianidad, la multiplicidad de los símbolos, la multidimensionalidad y la multidisciplinariedad del hecho mismo, espacios en los cuales coinciden variados elementos necesarios para pensar y conocer.

Lo anterior, permite entrever una reorganización general de las concepciones respecto a los estudios de postgrado con el fin de responder a los cambios exigidos por la sociedad, así como también un equipamiento de herramientas por parte de los docentes para responder a los mismos cambios.

Finalmente, los contenidos de la investigación deben estar orientados a la formación del investigador para enfrentar el porvenir. La necesidad de conocer las representaciones sociales en torno a los estudios de postgrado resulta imperativa por cuanto conduce a un marco teórico referencial que abre los espacios de la educación del futuro.

Estudios de Postgrado y su relación con las Representaciones sociales

Las evidencias académicas que orientan el estudio de las representaciones sociales, en lo referente a los estudios de postgrado, deben fundamentarse en la resignificación del mejoramiento profesional en y desde la función de docente investigador, capaz de conocerse a sí mismo desde sus competencias.

En este sentido, el reto que se le plantea al docente es el cambio de sus representaciones sociales, fijar posición en cuanto a los requerimientos del proceso de investigación a fin de generar una actitud científica productiva y eficaz, acorde con la realidad cambiante de su entorno que le permita una productividad académica y donde lo social, lo ético, lo financiero y lo humano adquieran gran contenido y profundidad en función de formar a los investigadores del futuro.

Esta reforma debe centrarse en una representación social que realmente oriente al logro académico, reflejado en la prosecución exitosa de los estudios de postgrado donde su decisión guarda relación exclusiva con la transmisión de conocimientos, la instrucción, la imposición, sin pensar en una formación del ser humano críticamente, consciente de su problemática socioeconómica y política.

En la concepción que, en torno a los estudios de postgrado posee el docente, Valarino (1997) sostiene la existencia de una serie de síntomas que afectan el proceso de todo trabajo investigativo, lo cual permite su retraso o deserción de los estudios de alto nivel. La incidencia de estas variables en el sujeto es denominada por la autora antes referida como el Síndrome de Todo Menos Tesis (TMT).

Por su parte, Sánchez (2001) destaca también una serie de factores, tales como la apatía, la falta de tiempo, de recursos económicos, de apoyo institucional, entre otros, los cuales al ser tipificados de facilitadores e inhibidores en las áreas personal e institucional, inciden en la actitud científica del cursante de los estudios de postgrado afectando la prosecución de los mismos con el trabajo final de grado.

Al respecto, Morles (2005) plantea una serie de dificultades relacionadas con la eficiencia, la eficacia, la efectividad, el mercantilismo y otros del nivel institucional, que afectan los estudios de postgrado. En tanto que Ugaz (2006), al referirse al actor educativo señala que el mismo muestra un interés por retomar lo aprendido y hacerlo repetitivo sin asumir con autonomía nuevas situaciones, en forma activa, reflexiva, crítica, creativa e incentivar la construcción del saber en los estudiantes.

Perdomo (2010) destaca la importancia de los significados cuando el docente realiza su praxis profesional, por lo que debe asumir una actitud dialógica para permitir entrelazar las ideas y las lógicas de esas disciplinas y en su función de promotor de una construcción, tal como afirma Morín (1994), le lleve a ordenar los fenómenos que constantemente emergen en los escenarios educativos, y adopte una actuación desde la perspectiva de clarificar, distinguir y jerarquizar los conocimientos.

Tal situación obliga al docente a repensar su praxis pedagógica y ubicarla en varios niveles, en diferentes dimensiones donde no solamente es transmitir información para que el estudiante se apropie de ella, y en diferentes tiempos lo que implica una serie de patrones del desarrollo físico. La fuente de toda esta nueva experiencia, ubicada en niveles, si se recupera, sistematiza, teoriza, confronta y valida se convierte en una fuente constante de conocimiento (Perdomo, 2010).

Este profesional de la docencia se encuentra frente al caos, a la complejidad, a los comportamientos inestables, impredecibles y no periódicos, de sistemas dinámicos no lineales y deterministas, y en este particular el estudio de Perdomo (ob.cit) resulta revelador de una serie de disertaciones realizadas por los docentes del nivel superior en cuanto a prejuicios y posiciones rígidas asumidas lo cual atenta con la función investigativa representada en los estudios de postgrado.

De igual manera, afecta la integración de las funciones básicas de docencia, investigación y extensión, así como con la formación de postgrado desde el componente de investigación y el componente específico del área, obstaculizando los avances hacia la descripción, identificación, interpretación y comprensión de la realidad.

En función de lo ya expresado, el Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL), a través de sus Coordinadores, Vicerrectorado de Postgrado, entre otras autoridades presentó un informe ya indicado en las secciones precedentes de este estudio, relacionado con el análisis concerniente a la experiencia de un grupo de docentes de esta institución académica en torno al proceso de los estudios de postgrado.

Lo destacado en este informe descubre aspectos de tipo personal, profesional, y organizacional que afectan al docente en el proceso de inicio, desarrollo o culminación de los estudios de postgrado. Tal situación, según las evidencias presentadas por Carpio (2014), requiere de la consideración de los actores universitarios, particularmente, del docente universitario que labora en la UPEL en torno a la incidencia de estos factores en las representaciones sociales que posee el docente respecto a los estudios de alto nivel.

Estas representaciones impiden al docente acciones más próximas y efectivas hacia el logro académico, además del reto que significa en la actualidad crear los cambios donde se revalorice, interiorice y se asuma una nueva manera de pensar los estudios de postgrado. Al conocer las representaciones sociales que posee el docente en torno a estos estudios permitirá generar escenarios significativos para el mismo docente, así como para sus estudiantes en cuanto al principio pedagógico del pensar acertadamente en la conformación de la práctica docente crítica que encierra un movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer (Postman, 1992).

De esta forma, docentes y UPEL podrían optimizar la orientación de las acciones investigativas hacia una práctica que promueva el conocimiento de las representaciones sociales del docente en torno a los estudios de postgrado, lo que permitiría la culminación favorable del acto creador con el trabajo de tesis de grado (Guirado, Mazzitelli y Olivera, 2013).

Esta acción cognoscitiva inherente al docente implica examinar las propias creencias, principios, asumir una posición relacionada con las exigencias del proceso investigativo, tal y como lo señala Pinto y Sanabria

(2009), cuando se refiere al profesor investigador en su forma de ser o de actuar que se agrega a la de enseñar. Esto, según este autor, conduce a un desempeño favorable con relación a sí mismo, con los demás y con el medio donde se desenvuelve, lo que se traduce en productividad y eficacia en el marco de la realidad que lo rodea.

De allí, el requerimiento por parte del docente de su perfeccionamiento profesional al conectarse con creencias que favorezcan el campo representacional, actuar sobre la certeza, perseverar, utilizar verbalizaciones positivas, entre otras actuaciones, así como de una participación responsable, libre, dialógica y comprometida de los profesionales de la enseñanza, como garantía de la legitimidad y pertinencia de los cambios que se propongan, tal y como lo contempla el Documento Base del Currículo de la UPEL (UPEL, 2011).

Finalmente, no se pretende con estas cuartillas recorrer todo lo concerniente al tema de las representaciones sociales, solamente abrir una pequeña ventana para convocar a los especialistas de la enseñanza a acercarse a esta teoría tan aplaudida como controvertida, pero indudablemente original, interesante y útil.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo presenta la ruta metodológica a partir de la cual se abordó el campo de indagación objeto de esta tesis doctoral, así como la unidad de contexto que, como uno de sus componentes del análisis de contenido, permite reconocer los actores con los cuales se realizó la investigación; pero que además en la investigación de las representaciones sociales tiene un valor particularmente significativo, dado el carácter contextual como constructo emergente.

La posibilidad de acercarse a la realidad de un grupo de docentes, especialistas de la enseñanza, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) desde sus representaciones sociales en torno a los estudios de postgrado, conduce a definir la forma como ellas se construyen y su naturaleza lo que requiere elegir para su estudio el paradigma cualitativo desde un enfoque interpretativo. (Banchs, 2000 b),

En el presente segmento, se fundamenta su elección, así como la metodología empleada, entendiendo ésta como la manera de pensar la realidad social, de estudiarla, como lo señala Gómez (2013) y de realizar la investigación según Taylor y Bogdan (1992). A continuación, se presentan algunas características de esta ruta metodológica a saber: (a) Naturaleza de la investigación. (b) Escenario de estudio. (c) Informantes clave. (d) Criterios para su selección. (e) Técnicas e instrumentos para la recolección de la información. (f) La entrevista en profundidad. (g) Procesamiento de la Información. (h) Validez.

3.1 Naturaleza de la investigación

La naturaleza de este trabajo fue interpretativa por cuanto tal y como lo expresa Husserl (1962) tuvo como propósito “hacer evidente la experiencia

humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas de los propios pensamientos” (p.229). Es decir, se hace referencia a formas concretas de percibir y abordar la realidad, lo cual lleva a compartir posiciones desde lo multireferencial cambiante y cuyas explicaciones son un producto social, los conceptos y marcos de interpretación, deben construirse a partir del análisis directo del mundo social y no desde ideas preconcebidas.

Esto es, a partir del contacto con el mundo empírico, se construyen proposiciones entre categorías de datos, se conforman éstas en un esquema teórico y se contrastan con el contexto real. Con este enfoque, se considera que la realidad es interna, idealista y realista; aquí es importante la relación entre la teoría y la práctica, dar al conocimiento un significado subjetivo.

Denota la existencia de una realidad social construida históricamente, donde se reconoce un vínculo claro entre el investigador, el objeto de investigación conducente a la producción del conocimiento (epistemología), y donde el diálogo, la dialéctica y la interacción entre el investigador y la realidad investigada constituyen elementos puntuales (metodología) (Pérez Serrano, G. 1998).

Este autor señala entre las características más importantes de este enfoque las siguientes: (a) Intenta comprender la realidad. (b) El conocimiento es relativo a los significados de los seres humanos en interacción y sólo tiene sentido en la cultura y la vida cotidiana. (c) Describe el hecho en el cual se desarrollan los acontecimientos. No busca generalizar sino estudiar en profundidad una situación concreta. (d) La realidad es holística, global y polifacética, es creada. (e) El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo y comparte significados que se generan en un marco de relaciones concretas y particulares. (f) Su finalidad es internalizar los fenómenos sociales a través de las Percepciones e interpretaciones de quienes participan. Se trata de comprender los hechos para actuar sobre ellos.

El propósito final del enfoque interpretativo es el de crear una realidad basada en la complejidad de los acontecimientos reales e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieren las situaciones, elaborando descripciones y destacando los significados sociales compartidos entre los miembros del grupo estudiado.

El estudio se enmarcó en una investigación que, de acuerdo con los propósitos inmediatos, se ubicó dentro de la investigación cualitativa, apoyada en el método fenomenológico. Al respecto, la fenomenología enfatiza en el fenómeno mismo, esto es en lo que se presenta y revela a la propia conciencia y al procedimiento que utiliza: en concreción y particularidad.

3.2 Escenario de estudio

Establecer el contexto de estudio y los acompañantes de la exploración se convirtió, en el caso de la autora de la presente investigación, en un proceso bastante complejo. Por la naturaleza de la temática seleccionada, se presentó una serie de opciones que debían ser estudiadas para seleccionar la más adecuada posible a la naturaleza del estudio.

En lo correspondiente a la determinación del contexto para desarrollar la indagación se consideró la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), como centro de formación profesional de docentes en el país. Aquí los profesionales que comparten espacio son mayormente, docentes en las diferentes especialidades que administra.

En la UPEL se encuentran 8 instituciones, de las cuales se seleccionaron 4 de ellas, a saber: el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), el Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" (IPMJMSM), Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) los cuales corresponden al Distrito Capital. Finalmente, el Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" (IPMAR), correspondiente al Edo. Aragua, en la ciudad de Maracay. Entre estos, el IPC se erige como el pionero en la formación de especialistas en las diferentes áreas a partir del año 1936, al constituir la primera casa de estudios formadora de profesionales en el área de carrera larga en el país. (Ver Cuadro N° 1).

Cuadro N°1
Institutos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Sedes	Localidad
Instituto Pedagógico de Caracas (IPC),	El Paraíso. Caracas.
Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" (IPMJMSM)	Los Dos Caminos Caracas.
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM)	La Urbina Caracas
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" de Maracay (Edo. Aragua) (IPMAR)	Maracay Edo.Aragua

Fuente: Guillén (2017)

Los criterios aplicados para la selección de las instituciones fueron los siguientes: (a) heterogeneidad y accesibilidad propuestos por Valles (2003). El primero de éstos concierne a la posibilidad de que él o los contextos elegidos proporcionen oportunidades de obtener información amplia y variada sobre el objeto de estudio, lo cual indicaba que era el escenario más adecuado. El segundo señala, una consideración pragmática sobre las posibilidades de acceso real a esos entornos, debido a que la mayoría se ubican en la zona metropolitana del Distrito Capital.

(b) Estas instituciones aportaban un alto grado de posibilidad de proporcionar información variada sobre las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado, dada la heterogeneidad de profesionales que allí laboran. Se aplicó el criterio de Patton (1990), el cual considera la diversidad de niveles de formación profesional que representaba la posibilidad de encontrar la variabilidad máxima para la recolección de datos.

(c) En los institutos seleccionados se desarrollan de manera obligatoria las funciones de investigación, que conducen a la reflexión cognoscitiva en torno a sus áreas de conocimiento. De esta manera, la aplicación del

criterio mencionado parecía inclinarse hacia el entorno universitario como escenario de indagación.

(d) El contacto de la investigadora con la comunidad universitaria, de carácter permanente, dada la condición de miembro investigadora principal del estudio. El desarrollo de las funciones de Docencia, Investigación y Extensión como ejercicio obligado propiciaba un proceso de interacción constante para la obtención de los datos de manera natural y con mayor confianza.

(e) Se tomó en consideración el criterio de relevancia histórica (De Tezanos, 2002), debido a que estas instituciones tienen más de quince años de haber sido fundadas.

De esta forma, la selección de este contexto específico fue pertinente para el desarrollo del presente estudio

3.2.1 Informantes clave. Criterios para su selección

La clarificación del contexto específico de investigación condujo obligatoriamente al reconocimiento de aquellos actores necesarios en la ruta. La delimitación del escenario a los cuatro institutos pedagógicos de la UPEL descubrió un grupo de profesionales cuya participación resultaría de gran relevancia para el estudio.

En el cuadro N°2 se presentan las características de los informantes clave seleccionados

Cuadro N° 2.
Características de los informantes clave

Informante	Instituto	Justificación de la selección
1	Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". Maracay. (Edo. Aragua)	Docente jubilado en el área de Lenguaje y Comunicación, con 46 años de servicio educativo, con Maestría en Educación. Docente contratado. Prof. de Postgrado.
2	Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"	Docente de aula en el área de Educación Integral, con Especialización en Dinámica de Grupo, Magíster en Educación, mención Orientación, candidata al Doctorado en Educación, Coordinadora de los cursos de Investigación y del Postgrado en Orientación, Excoordinadora Nacional de Maestría de la UPEL.
3	Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)	Docente de aula en el área de Lengua Francesa y Literatura Castellana, con Especialización en Dinámica de Grupo, Magíster en Ciencias de la Educación, mención Didáctica de Lengua Extranjera, Magíster en educación, mención Orientación Consultoría y Coaching Organizacional y de Aprendizaje, adscrito al Departamento de Prácticas Docentes, Coordinador de la Fase de Integración Docencia Administrativa, Excoordinador de Maestría de Educación, mención Orientación, cursante de Doctorado Coordinador General de Maestrías del IPC, Fundador de las Líneas de Investigación en Orientación del IPC, experto en investigación cualitativa y en el abordaje de los fenómenos sociales.
4	Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)	Docente con más de veinte años de servicio en la especialidad de Ciencias de la Educación y Filosofía, Magíster en Historia, Doctor en Educación, Coordinador del Doctorado de Educación del IPC.
5	Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.	Docente egresado del Instituto Pedagógico de Caracas en la especialidad de Educación Física. Máster en Gerencia Educativa, candidato al Doctorado de Educación.
6	Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". Maracay. (Edo. Aragua)	Docente de aula en el área de Matemáticas y Física, con Maestría en Gerencia Educativa. Veintitrés años de servicio en educación. Máster en Gerencia Educativa, cursante del Doctorado de Educación.

Fuente: Guillén (2017)

Estos docentes universitarios que laboran en la UPEL están directamente relacionados con la atención pedagógica de las personas, desde el desarrollo de sus labores de Docencia, Extensión e Investigación. Se desenvuelven en diferentes áreas de conocimiento relacionadas con la formación inicial y permanente de docentes especialistas en la Educación en Venezuela. Este amplio abanico de especialistas, dada las intenciones preliminares del estudio y la condición de complejidad y de multidimensionalidad de la realidad social, permitió recoger la multiplicidad de representaciones en este contexto.

La selección de los sujetos, tuvo como referencia los planteamientos de Pérez Serrano (1998), cuando expresa que además de la delimitación del contexto, donde se procura la información y el establecimiento de los procesos concretos que se quieren conocer, resulta esencial establecer la idoneidad y representatividad de los sujetos que se elijan.

Otro aspecto que sirvió de base para la selección de los sujetos fue el planteamiento de Bertaux (1993) quien expresa que la selección de los informantes en los estudios de naturaleza social y sobre a quién entrevistar se sustenta en que “el informante que importa es aquel cuya experiencia vivida sea portadora de las informaciones requeridas para la investigación”. Por ello el autor estableció los criterios de pertinencia y saturación.

Es así como en esta investigación, al aplicar el criterio de pertinencia, se consideró que los sujetos mejor relacionados con el objeto de estudio fueran docentes que laborasen en la UPEL, en áreas que tienen correspondencia directa con la actualización docente y la formación para la investigación, docentes de aula, con amplia experiencia en el sector educativo, de diferentes áreas de especialización, con estudios de postgrado, con Especialidad, Maestría, o Doctorado, algunos son cursantes, profesores activos, otros jubilados, con competencias para orientar a los futuros docentes, particularmente en la actividad investigativa.

En cuanto al criterio de saturación, según Bertaux (ob.cit), el número de informantes necesarios para la validez de los datos debe estar bajo la decisión del investigador el cual debe estar consciente del volumen de

información que resulte suficiente para lo que se esté investigando. Adicionalmente, en cuanto al número de sujetos, desde la perspectiva fenomenológica, más que la cantidad debe tenerse presente lo particular de cada vivencia y la manera como es mostrada, desde la visión de quien la reporta.

Para este estudio los sujetos de investigación o informantes clave fueron seleccionados de manera intencional. Así fueron seis (6) los profesionales de la enseñanza que acompañaron esta exploración.

Las características de cada uno de los informantes entrevistados se describen en el Cuadro N° 2, así como también se identifican tres columnas que indican: el informante, un código para identificar al entrevistado, y por último, las razones por las que se seleccionó a este profesional.

Los aportes investigativos suministrados por estos docentes tuvieron como base la experiencia obtenida en su trayectoria profesional, y para esta investigación representaron elementos de significativa utilidad en la búsqueda de informaciones importantes. Así, la selección estuvo dirigida hacia un grupo de profesores investigadores, de distintas especialidades y adscritos a los diversos departamentos.

En fin, los criterios de selección de los informantes clave que participaron en este estudio se consideraron según lo planteado por Bertaux (op.cit) descritos en párrafos anteriores. La búsqueda de las representaciones sociales, desde el contexto de los estudios de postgrado, generó que se entrevistaran a estos docentes.

3.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

3.3.1 La entrevista en profundidad

La recolección de datos se realizó mediante la entrevista en profundidad focalizada, de manera individual y abierta, tal como lo señalan Taylor y Bogdan (1992) cuando afirman que son flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, abiertas y no estandarizadas. Asimismo, Valles (2000) identifica su estilo abierto, que permite la obtención de información rica, holística y contextualizada en las propias palabras y

puntos de vista de los entrevistados. Por otra parte, esta técnica de interacción directa, flexible y espontánea brinda la oportunidad de clarificar y dar seguimiento a las ideas expuestas. También permite lograr aquel tipo de información que dada su complejidad y naturaleza sería imposible de obtener sin la mediación del entrevistador.

Los criterios que se deben considerar para este tipo de entrevista, según Pérez Serrano (1998), son los siguientes: “...(a) disponibilidad integral, (b) acoger todo sin crítica, sin culpas ni consejo; (c) asumir una intervención no directora donde el entrevistado procure “profundidad”; antes que direccionar las respuestas del entrevistado; (d) intención de comprender al otro en su propio lenguaje, de pensar en sus propios términos, de descubrir su universo subjetivo; (e) un esfuerzo permanente por mantener la objetividad y el control de lo que acontece durante toda la conversación.

Estos criterios de alguna manera describen el esfuerzo que debe realizar el investigador por obtener que el entrevistado transmita oralmente su definición particular de la situación. Ruiz e Ispizúa (1989) identifica este esfuerzo como la inmersión o reinmersión que el entrevistado debe realizar, y con la que debe colaborar de manera objetiva el entrevistador, para reponer las experiencias, percepciones, valores, actitudes y demás aspectos de la subjetividad que permitan “mostrar” el mundo de vida que con relación a un objeto o situación específica posee este individuo.

La entrevista se aplicó a seis (6) docentes, a los cuales se les permitió usar la forma narrativa con el fin de obtener el máximo provecho de sus vivencias y experiencias durante su proceso de formación en postgrado. Los encuentros fueron cara a cara entre el entrevistador y los informantes; dirigidos hacia el conocimiento que tienen los docentes acerca de los estudios de postgrado.

La investigadora durante la entrevista permitió que los entrevistados entraran en Rapport para obtener información “desde adentro”. Taylor y Bogdan (1992), expresan la importancia de esta técnica para conocer de qué manera los docentes se ven a sí mismo y a su mundo, lo que es

esencial, cuando se persigue una aproximación a sus representaciones para poder comprender cómo influyen éstas sobre los estudios de alto nivel.

El rigor científico exigido por este estudio requirió que las entrevistas se organizaran según estos criterios:

1. Aplicación de manera individual a docentes con la experiencia como participantes de estudios de postgrado y como profesionales en actividad docente de la UPEL, con amplia trayectoria de cargos gerenciales, como coordinadores de maestría y doctorados, los cuales aceptaron con buena disposición esta clase de contribución.

2. Para el desarrollo de la entrevista se acordó con los participantes la hora, la fecha y lugar para realizarlas.

3. De mucha importancia fue la notificación a los informantes que sus intervenciones fueran grabadas en audio a fin de poder realizar los análisis correspondientes, como la única forma de garantizar la fiel compilación de la información suministrada.

4. La estructuración final del desarrollo de estas interacciones se determinó tomando en cuenta la saturación de la información obtenida.

En cuanto al ambiente físico, las entrevistas se desarrollaron en los cubículos de las distintas instituciones de la UPEL, ubicadas en el Paraíso, Los Ruices, La Urbina, (Caracas); Las Delicias (Maracay), donde laboran los docentes de cada institución, se contó con escritorios, computadoras, grabadora, entre otros. Cada espacio estuvo caracterizado por la confianza, la privacidad, la cooperación, la comunicación fluida, al igual que otros indicadores de origen espontáneo, como la aceptación y el estar de acuerdo con la realización de la entrevista.

El desarrollo de la entrevista fue de 20 a 30 minutos y grabadas en audio. Se realizó bajo un clima armónico, se estableció gracias a la información previa a cada entrevistado del objetivo de la conversación, la importancia de la información que, como profesional de la docencia, en su rol de investigador poseía y la necesidad de conocer las experiencias que en este desempeño había obtenido hasta el momento de realizar este estudio.

En todo momento se procuró un ambiente de cordialidad y respeto, se le hizo sentir que su relato era escuchado con interés y sin intención de calificar o juzgar, lo cual favoreció los procesos de índole cognitivo, evocativo, afectivo y volitivo. Según, Córdoba, García, Luengo, Vizuete y Feu (2011), la activación de tales procesos en el acto de la entrevista orienta el relato que de manera primaria y según el proceso, se activa y opera en la mente del entrevistado.

El diálogo coloquial fue propicio para obtener descripciones del mundo vivido por los docentes entrevistados, además, constituyó una herramienta básica que según Benny y Hughes (1970), es útil para “excavar”; y para Martínez (2001), acceder al conocimiento del ser humano, reflejándose además en ella la estructura de la personalidad del entrevistado

La entrevista focalizada implicó un trabajo dilatado y cuidadoso. Se elaboró un guion (Anexo A) conformado con aspectos claves que se deseaban conocer sobre el tópico de la investigación. Tal como lo señalan Palella y Martins (2014), en donde a través de preguntas referidas a: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Por qué? condujo, en este estudio de naturaleza fenomenológica, a conocer lo relacionado a la experiencia de los informantes respecto a los estudios de alto nivel.

Este guion se empleó como una *‘aidée memoire’* de acuerdo con Poirier, Clapier-Valle y Raibaut (1983), como un recordatorio de los aspectos que han de considerarse durante la conversación y que por algún olvido involuntario o por el giro que una intervención a la entrevista, pudiese ser razón para omitir o dejar fuera de la consideración del entrevistado, un aspecto en particular. En todo momento el listado de aspectos es un referente para la conversación, no pretende estructurarla, antes bien, procura su desarrollo fluido y particular (Ander-Egg 1987).

De esta manera, los aspectos tratados en la entrevista generaron en diferentes ocasiones procesos cognitivos, relativos a la capacidad de conocer; evocativos, contenidos retenidos en la memoria y que surgieron al ser elicitados por un aspecto del guion; afectivos, emociones, sentimientos y afectos que pueden suscitar un aspecto tratado y volitivos,

relacionados con la voluntad consciente de comprender y orientarse hacia un comportamiento, partiendo de criterios y motivaciones propias.

La investigadora presentó a cada uno de los informantes la transcripción de la entrevista con la finalidad de corregir errores o malos entendidos para que ellos confirmaran la información obtenida (Anexo B). El análisis de las entrevistas se realizó haciendo uso del programa computacional Atlas-ti© en su versión 7.4 (Ver lista de categorías, Anexo C), esto con la intención de facilitar el análisis de datos cualitativos. Se interrelacionaron categorías para obtener posibles hallazgos.

Finalmente, la entrevista en profundidad se pudo plantear de manera holística y orientada hacia un solo aspecto y experiencia, acto o significado personal, tal como lo indicaron los autores mencionados en este segmento. De igual manera, se consideró la posición de Campenhoudt (2005) cuando reconoce la ventaja de este tipo de entrevista, al permitir recopilar los testimonios y las interpretaciones de los entrevistados respetando sus propios marcos de referencia: su lenguaje y sus categorías mentales.

3.4 Procesamiento de la Información

La información se recolectó según las etapas descriptivas, comparativas y descripción protocolar, tal como lo indica Martínez (2000) en tres protocolos (Anexo D) a saber: (a) Descripción de la información. (b) contraste entre informantes y triangulaciones. (c) Contraste de respuestas de los informantes con los diversos teóricos.

Este análisis se realizó aplicando el Método de Comparación Continuo (MCC), Glaser y Strauss (1967) con el cual se buscó generar o descubrir una teoría, un esquema analítico abstracto de un fenómeno que se relaciona con una situación y un contexto particular (Sandin, 2003). Este recurso de análisis es de orden teórico-metodológico, y en este caso se integran los pasos de este método con las etapas de la investigación, las cuales son:

1. Transcripción de las entrevistas realizadas
2. Codificación, se identificaron elementos clave que destacan aspectos esenciales presentes en las entrevistas.

3. Categorización, a partir de las unidades de análisis codificadas, lo cual permitió construir categorías que contienen los referentes teóricos subyacentes en la praxis de estos sujetos.

4. Elaboración de redes semánticas que, en la medida en que emergieron, se fueron integrando en las categorías.

El Método Comparativo Continuo permite ver los procesos de la investigación identificando semejanzas y diferencias en los datos. Consiste en hacer visibles y explícitos los procesos de análisis que son difíciles de explicitar. En esta investigación los pasos propuestos por Sirvent (2003), se desarrollaron de la siguiente manera:

1. Registro de la observación, entrevista o documento. Las entrevistas fueron grabadas y las observaciones se registraron en fichas.

2. Estudio de los registros para realizar una lectura de los mismos. Se hizo la transcripción de las entrevistas y se leyeron detenidamente.

3. Identificación de los temas emergentes. Con la lectura de los registros, se identificaron las unidades temáticas para orientar el análisis.

4. Identificación de categorías y propiedades. A partir de las unidades temáticas, se identificaron las categorías: (a) conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado, (b) experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado, (c) marco de referencia interno, (d) actitud científica, (d) conducta discursiva, (e) expectativas de logro académico, (f) aspiración profesional, (g) factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado, (h) representaciones sociales y práctica profesional.

5. Identificación de temas recurrentes a partir de análisis de los conceptos. Se tomó en cuenta a partir del análisis teórico, la vinculación entre lo teórico y la información obtenida.

6. Fichado sobre los temas recurrentes. Se elaboraron fichas para registrar las posturas de cada informante en relación a la temática estudiada.

7. Comparación de las fichas, buscando identificar nuevos conceptos. Se elaboró un protocolo de contraste de información entre los informantes.

El MCC busca generar teoría sustantiva a partir de los datos, facilitar la identificación de las unidades de sentido para su análisis, construir conceptos en niveles crecientes de abstracción que permitan comprender holísticamente la situación estudiada, distinguir los significados que los actores le van atribuyendo a su vida cotidiana. Además, permite generar teoría de base empírica, entrelazar los momentos de recogida de datos, su codificación, análisis e interpretación.

Tiene dos componentes que permiten ordenar y cerrar la búsqueda de información: el muestreo teórico y la saturación teórica. Ambos elementos permiten al investigador tomar decisiones sobre cómo encauzar la búsqueda de referentes, establecer otras comparaciones y cuándo finalizar el análisis (saturación); asimismo, permite reducir la cantidad de datos en unas pocas categorías interpretativas con fuerza explicativa de la realidad estudiada.

El MCC y el Programa Computacional ATLAS-ti[®], ambas herramientas, la primera de orden teórico-metodológico y la otra de carácter práctico, contribuyen a la estructuración de un proceso analítico de alto nivel de rigor metodológico que conducen a la construcción de redes de sentido del discurso que se analice.

Previamente, la aplicación de tales mecanismos requirió de la preparación del corpus, y como ya se ha señalado antes, los distintos intercambios orales desarrollados fueron registrados a través de grabaciones de audio, luego transcritas en formato Word[®] (Ver anexo A). Los archivos digitales resultantes fueron convertidos a formato WordPad[®] a fin de poder ser utilizados en el programa ATLAS-ti[®].

Preparado el corpus se dio inicio al proceso de asimilación de la información obtenida por los informantes clave utilizando los dos recursos de análisis antes mencionados. Las herramientas seleccionadas integraron, en el proceso de análisis cualitativo, tres etapas que se desarrollaron de manera recursiva a saber: primeramente, una etapa de *reducción* donde se procedió a clasificar la información a través de la asignación de categorías conceptos.

La construcción de estas categorías obedeció a los procesos básicos de análisis de comparación y formulación de preguntas durante el sub-proceso de *codificación abierta* propuesto por el MCC Strauss (1987) y, mediante el programa computacional seleccionado con base al propósito del estudio, se catalogaron los distintos incidentes de la información según lo destaca la Figura N° 1.

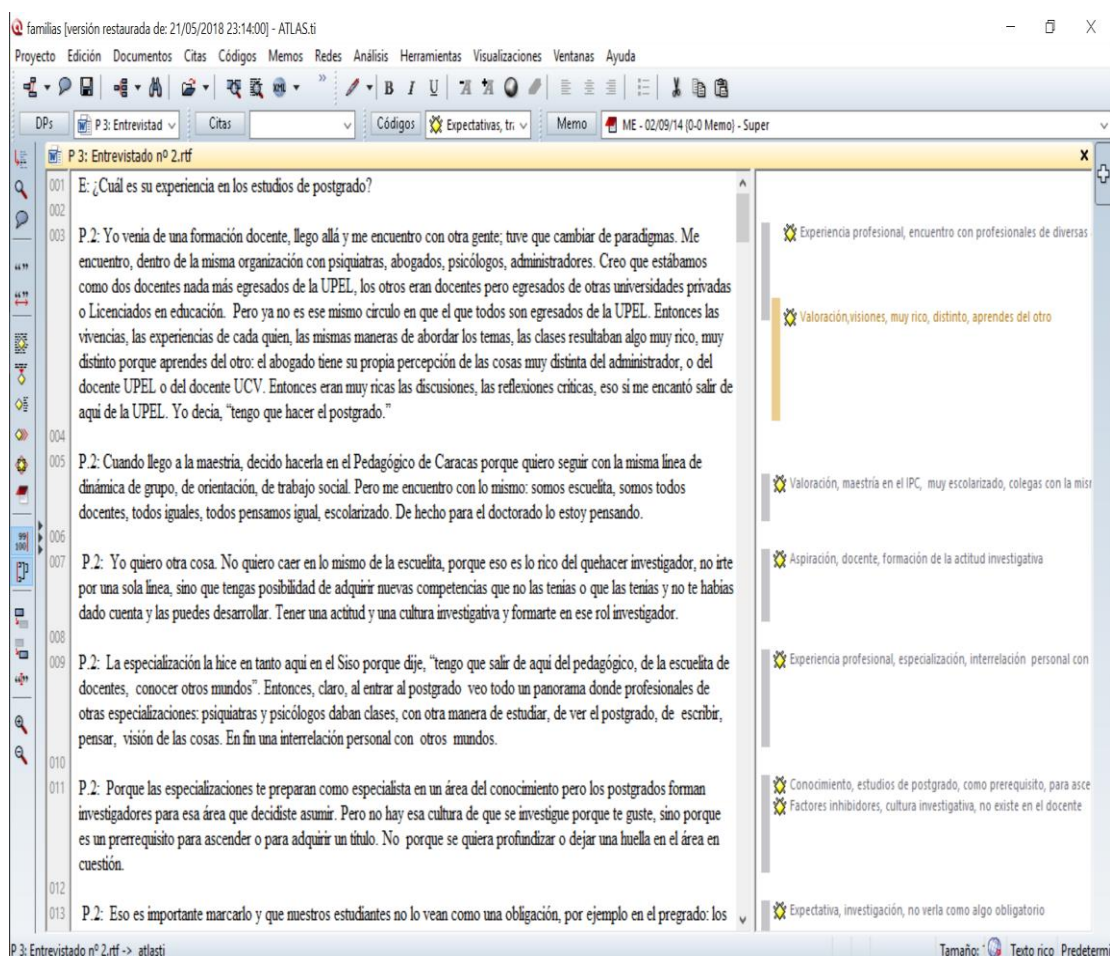


Figura 1. Reducción de la información a través del programa ATLAS-ti®. Asignación de categorías.

Una segunda etapa tuvo que ver con *organización*, en la que se establecieron las relaciones entre las categorías, así como la determinación de las distintas dimensiones y propiedades de cada una de ellas. Para lograr esta red de relaciones y su caracterización amplia se apeló a la

codificación axial y la *codificación selectiva*, según lo propone el MCC Strauss (ob. cit.) De allí, se inició la búsqueda de *categorías centrales* mediante la unión de categorías primarias o de la transformación de las mismas en otras de nivel superior. Tal proceso se presenta en la Figura N°2.

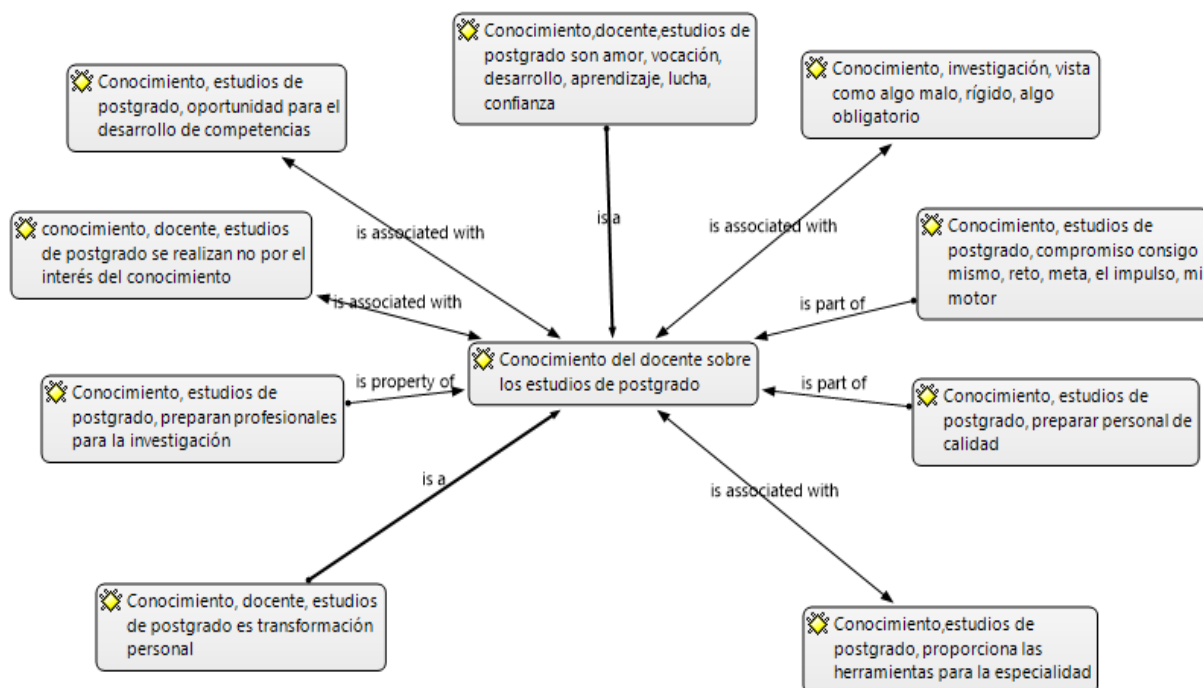


Figura 2. Ordenamiento de la información a través del programa ATLAS ti© Estructuración de redes de sentido.

Finalmente, la tercera etapa la de *Interpretación*, en la que se sistematizaron los distintos resultados de las etapas anteriores y su conformación en la estructura teórica sustantiva. La delimitación teórica se logró a través del tercer nivel de codificación *selectiva*, Strauss (ob. cit.), sugerido igualmente por el MCC, siendo los resultados finales del desarrollo de las etapas descritas mostradas en los subsiguientes capítulos.

3.5 Validez

Durante el proceso de indagación del presente estudio se atendió a la necesidad de controlar algunos eventos o procesos particulares que podían atentar contra la validez de la información y conducir a interpretaciones poco cónsonas con la realidad. Lo esencial fue abordar este problema de

la credibilidad a través de (a) la presencia continuada en el campo, (b) la selección de los participantes evitando sesgos y riesgos específicos Sabirón (2006) y (c) el uso de la triangulación.

En el primer caso, según se refirió en secciones anteriores de este capítulo, el intercambio entre los participantes del estudio se desarrolló de manera sostenida, no sólo porque el proceso de las reuniones así lo obligaba; sino también por la condición de la propia pertenencia profesional al contexto de estudio.

En el segundo aspecto, al tratar de evitar algunos sesgos de importancia en la selección y abordaje de los participantes, la selección de varias técnicas de recolección de datos permitió evadir el sesgo de disponibilidad de los informantes.

La triangulación se llevó a cabo a través de la confrontación constante entre los informantes clave, la experiencia del investigador, las teorías planteadas por diversos autores y el rechequeo de los informantes al presentarles la transcripción de la entrevista inicial, brindarles la oportunidad de corregir errores y confirmar la información suministrada por éstos, lo cual permitió la verificación sistemática de las interpretaciones hechas a partir de la información obtenida.

La triangulación metodológica consistió en la aplicación de la entrevista focalizada en profundidad, en la cual los participantes expresaron libremente sus opiniones; la participación de la investigadora se limitó a establecer un contacto hablado con los informantes clave para obtener información sobre sus experiencias, situaciones o eventos destacados por estos con relación a los estudios de postgrado.

La triangulación teórica se hizo al contrastar las proposiciones teóricas existentes en cuanto a los estudios de postgrado con las respuestas dadas por los informantes para llegar a la categorización.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis de las distintas interacciones comunicativas que se abordó en este estudio reportó elementos importantes sobre las representaciones sociales que tienen los docentes universitarios en cuanto a los estudios de postgrado. Como campo poblado de significados las representaciones sociales analizadas denotaron la heterogeneidad del área cognitiva, sus posibilidades de transformación y de transformar el imaginario social.

Poder comprender la representación social de los profesionales docentes de la UPEL condujo a la autora del presente estudio por caminos sinuosos, a través de los cuales surgieron interpretaciones disímiles y complejas que requirieron profundos procesos de reflexión para estructurar explicaciones adecuadas de lo encontrado. Durante el análisis no se perdió de vista lo aseverado en capítulos precedentes en torno a las representaciones sociales.

La interpretación no se limitó a conocer el entramado de significados que se tejían en las representaciones sociales de los docentes, sino que se emprendió la búsqueda de factores que podrían incidir en las mismas. El objetivo principal de este cuarto capítulo es presentar la interpretación sustantiva de estas representaciones, resultante de este proceso reflexivo.

4.1 Representaciones sociales resultantes del acercamiento al fenómeno estudiado

En este contexto se evidencian diversos elementos esenciales que emergen de las intervenciones verbales de los actores del proceso. El análisis de las representaciones sociales se estructura en diferentes categorías que luego sirvieron de plataforma para dar respuestas a las

interrogantes planteadas en este estudio y en consecuencia cumplir con el propósito previsto. Estas categorías son: (a) Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado (b) Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado (c) Marco de referencia interno (d) Actitud científica (e) Conducta discursiva del docente (f) Expectativas de logro académico (g) Aspiración profesional (h) Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado (i) Representaciones sociales y práctica pedagógica o profesional. A continuación, se profundiza en cada una de ellas.

4.1.1 Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado

La categoría *Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado* fue desarrollada en esta investigación como primer aspecto de importancia que surgió en el análisis cuya conformación comprendió dos subcategorías: *idea global y particular sobre los estudios de postgrado*. Antes de tratar lo relacionado con estas subcategorías es preciso destacar que esta investigación parte de considerar a las representaciones sociales como una construcción social que afecta el proceso de los estudios de postgrado.

Los sujetos proyectan y desplazan hacia el objeto que lo ocupa, sus ideas, creencias, sentimientos, percepciones, expectativas, metas, y obstáculos. En otros términos, las representaciones sociales constituyen lo que podría llamarse una “macroestructura” que se origina y se nutre a la vez, tanto de los marcos de referencia internos de los individuos como de las múltiples interacciones que generan la convergencia de dichos marcos, cada uno desde su propia representación.

Al considerar lo anterior, el presente estudio trata lo relacionado con las dos subcategorías antes señaladas. Así, muestra primeramente lo relacionado a la idea global que el docente hace de los estudios de postgrado, por lo que la concepción general que tiene el informante 1 apunta a la idea de que los estudios de alto nivel constituyen una experiencia novedosa, interesante y útil, en tanto considera una aproximación real al proceso de investigación al contribuir a profundizar en el conocimiento de su área de estudio y de trabajo.

Asimismo, estos estudios constituyen un proceso complejo por cuanto plantean una serie de exigencias difíciles de superar por parte del individuo (“lo que padece el tesista”), exigentes al reconocer que tanto esta actividad académica como la elaboración del trabajo de grado requieren tiempo, dedicación, esfuerzo y asesoramiento. Para el informante 2, estos estudios permiten aplicar los conocimientos adquiridos en la carrera, proporcionándole herramientas al docente para su desempeño. Para el 4 tales estudios preparan profesionales que se van a dedicar en primer lugar a la investigación. El informante 6 destacó que son estudios en los que hay muchas trabas de tipo institucional.

Respecto a la idea particular que tiene el docente sobre los estudios de alto nivel, los mismos tienen un significado personal, único, particular; son vistos para el informante 1 como aprendizaje, transformación ante las nuevas realidades, amor, y cuando hay presencia de este aspecto también hay vocación, cariño, confianza, desarrollo. Para el informante 2 se concibe como un logro personal, compromiso consigo mismo, el impulso, la meta personal, el motor, con limitaciones, es cultura investigativa, actitud hacia la investigación, disposición que muy a pesar de las dificultades e inconvenientes presenta el sujeto. Tanto el informante 1, 2 y 5 coinciden en que estos estudios le reportan al docente beneficios económicos y administrativos. Para el informante 3, los estudios de postgrado constituyen una toma de decisión profesional pero más que todo personal. Implica hacer una toma de decisiones desde lo económico.

Seguidamente se muestra la categoría: Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado y sus subcategorías (Ver Figura N° 3)

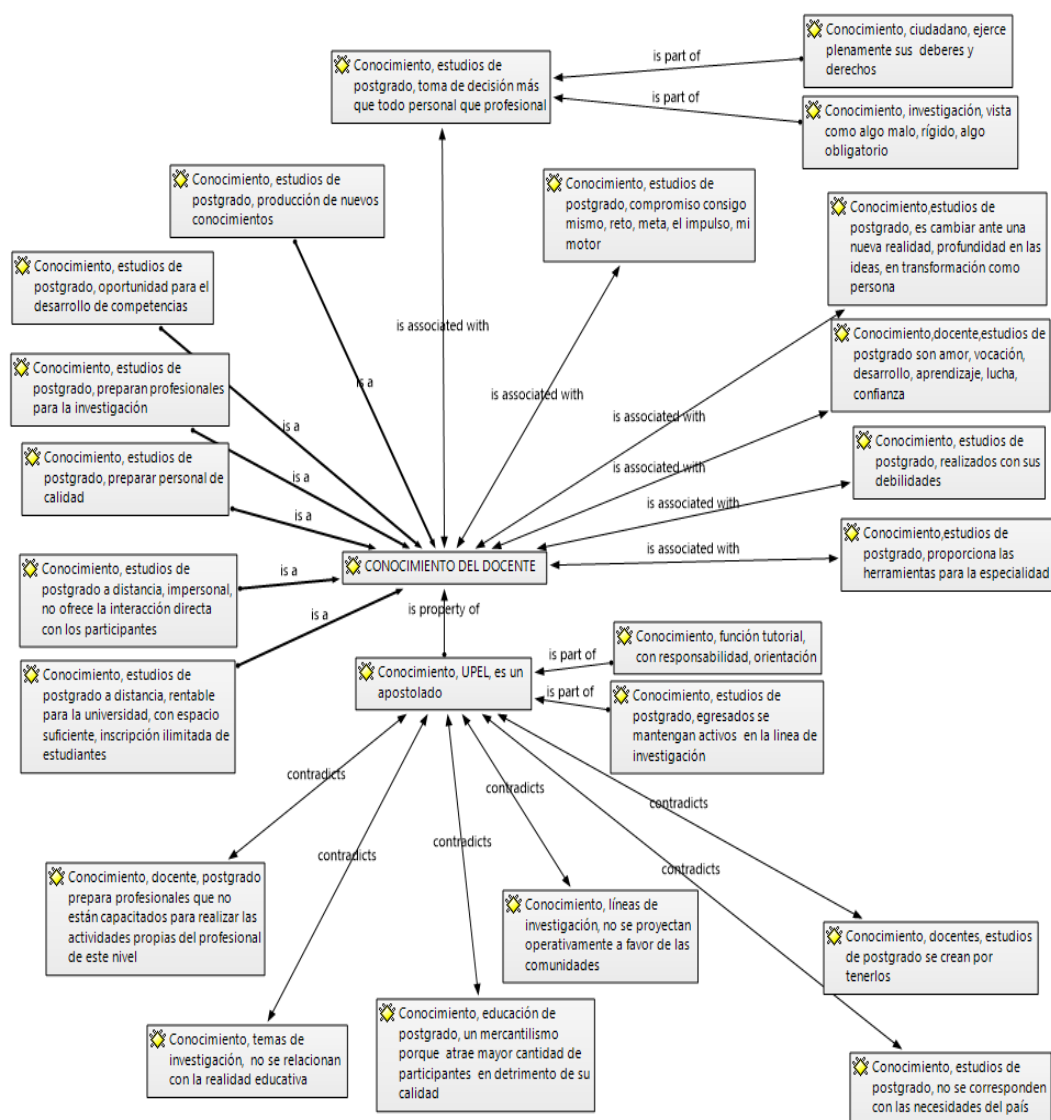


Figura N° 3. Red conceptual: Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado. Elaborado por Guillén (2018).

4.1.2 Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado

La importancia de esta categoría queda destacada por la cantidad de eventos profesionales surgidos en su conformación y en los grandes contenidos representacionales que se pueden extraer de éstos. El proceso de categorización de este aspecto condujo a la consideración de las siguientes subcategorías emergidas en este estudio: *perfil del cursante*, *perfil del egresado*, *gestión del postgrado en la UPEL*, *trabajos de*

investigación, productividad en la investigación universitaria, líneas de investigación, función tutorial.

Seguidamente se precisarán cada una de ellas:

Perfil del cursante

Se incorpora dentro del análisis como una manera de destacar el fin o propósito por el cual se realizan los estudios de postgrado. Así, los informantes 1, 2, 3, 4, y 6 destacaron que muchas personas ingresan al postgrado por el interés académico o por lograr un estatus administrativo, más no por el interés del conocimiento. El informante 2 hace énfasis en que el cursante ve la investigación como algo malo, rígido, obligado, de poco gusto, padece del Síndrome Todo Menos Tesis, deja los trabajos inconclusos, abandonan los estudios. Carece del compromiso como investigador, con una deficiente preparación, no comprende la finalidad del postgrado.

El informante 2 manifestó la experiencia de algunos participantes de los estudios de alto nivel al destacar que tales estudios le reportan disfrute personal, no tienen limitaciones, ni falsas creencias, ni tabúes que impidan la prosecución de la actividad académica con el trabajo final de grado.

Perfil del egresado

No refleja, según el entrevistado 1, la transformación profesional requerida, y por ello genera preocupación. Quien egresa ha obtenido cierto nivel de conocimiento más no un desempeño como investigador. Los informantes 3 y 5 expresaron que el docente al lograr su mejora económica y administrativa, pocos se comprometen con la investigación. Mientras el 6 señaló que hay mayor desempeño del docente que egresa en el nivel administrativo más que en el académico.

Gestión del postgrado en la UPEL

Es objeto de algunos señalamientos por parte de los informantes 1 y 2, cuando plantean una serie de debilidades que dificultan una gestión óptima

de las actividades inherentes a los estudios de postgrado. Así, mencionaron la desvinculación del postgrado con el pregrado, no hay una definición exacta de los perfiles que se desean lograr a nivel de las líneas de investigación, y se han abierto postgrados por el simple impacto económico.

El informante 2 destacó la importante labor del Vicerrectorado de Postgrado de la UPEL, particularmente el del Pedagógico de Caracas, al proponer la introducción del eje de investigación en la institución, pero visto como postgrado y pregrado articulados. Asimismo, resaltó este informante que la educación de postgrado no ofrece mayores opciones al cursante, le da más énfasis a lo económico y menos a la calidad del participante, además no existe una cultura de organización de eventos investigativos.

Por su parte, el informante 3 resaltó la carencia de un programa para gestionar de manera efectiva los estudios de postgrado. En tanto que el 4 expresó que en el IPC se trata de formar buenos investigadores. Para el 5, hay poca relación de los cursos con las necesidades investigativas del cursante. El 6 destacó que en el proceso de los estudios de postgrado hay muchas trabas.

Trabajos de investigación

Se destacan en su importancia de equilibrar el desarrollo tanto de los trabajos cualitativos como el de los cuantitativos, si bien lo teórico es necesario también lo es el ajuste práctico a la universidad y al desarrollo del país. El informante 1 y el 3 argumentaron al respecto lo referido a que los trabajos de corte cualitativos quedan como materiales de consulta restándole operatividad al conocimiento, y por consiguiente no tienen pertinencia.

Otros informantes afirmaron que los trabajos investigativos, en general, no son concebidos con visión prospectiva, no tienen repercusión en los tiempos venideros. El informante 2 expresó que los trabajos de investigación no están articulados con las líneas de investigación, además

son tomados como algo difícil de lograr. El 6 resaltó muchas trabas para el desarrollo de los trabajos de investigación.

Productividad en la investigación universitaria

En este punto los entrevistados 1, 2, 4 y 6 señalaron la poca producción por parte del investigador en cuanto a artículos, trabajos investigativos, material didáctico, libros, por lo que la investigación así concebida, sin producción del docente-investigador carece de sentido. La desmotivación, la falta de amor por lo que se hace, lo económico, la aversión por la escritura son considerados por estos participantes como elementos que han contribuido al desinterés de la persona por publicar materiales investigativos. El informante 3 afirmó que sí hay producción, sólo que no se da a conocer, y el 5 no suministró información al respecto.

Líneas de Investigación

A la hora de ajustar las mejoras de su funcionamiento, las mismas revelan ciertas debilidades como las señaladas por el informante 1 en cuanto al perfil de lo que se desea lograr en la línea, el cual no está bien definido. Igualmente, señaló que no existe seriedad en las líneas. Por su lado el informante 2 destacó la descoordinación existente entre las líneas de investigación con los trabajos de los cursantes.

Para el 3 muchas líneas permanecen inactivas. Mientras el entrevistado 4 difiere de los informantes anteriores en cuanto a que en su institución (IPC) hay control de las líneas de investigación en las actividades inherentes a las mismas, por lo tanto, presentan un buen funcionamiento, cumplen un importante papel, en tanto allí, es donde se foguea el futuro doctor, y se deciden los cursos según las necesidades del cursante. Los entrevistados 5 y 6 no hicieron referencia al tema de las líneas.

Función tutorial

Los informantes clave 1, 2, 3, 4, y 6 coinciden en el papel determinante que ejerce el tutor en la culminación exitosa de los estudios de postgrado. El informante 2 expresó su satisfacción por su relación con el tutor durante

el proceso de sus estudios, particularmente, por ser atendido con dedicación. Así se expresó de su relación con el tutor: "...ay no me puedo quejar...tuve buenos tutores, ganados con la temática, dadores de ese conocimiento...compañero, amigo, en el buen sentido de la palabra".

Sin embargo, destacó que la mayoría de los tutores no hacen eso, pareciera ser que el tutor te asesora en horario de oficina, en el cubículo de la Universidad: "... tú me traes la tarea, yo te la reviso, ¿me la trajiste bonita, tipeada? te la corrijo, aquí están los rayones, corrígela y me la traes", y hasta ahí llega la relación con el tutor". De igual manera, señaló otras debilidades de la función tutorial durante el intercambio con sus compañeros de estudio: "seleccionar al tutor por amistad, sin conocimiento del tema, el enfoque particular del tutor al abordar la investigación", las cuales se convierten en una limitante para el cursante en el desarrollo del trabajo de investigación.

Para el informante 3, la función tutorial es asumida muchas veces para obtener un estatus o credencial. El perfil del tutor seleccionado no se corresponde con el área de investigación de los proyectos. A la vez, destacó la inversión de tiempo, y esfuerzo que debe asumir el tutor para tal función, para la cual muchos no se comprometen en razón también a la discrepancia entre las horas de tutoría y número de tutorados, además de no contar con un pago justo para la mencionada gestión.

Por su parte, el informante 4 precisó el buen desempeño de esta función en su institución por cuanto existe control de las líneas, selección del tutor por vocación, por su experiencia y formación en la línea de investigación. Este informante coincidió con el 6 en cuanto a la satisfacción por el buen desempeño del tutor en su experiencia de los estudios de postgrado, sin embargo, este último destacó que el tema de la masificación ha marcado la desatención significativa del cursante, por lo que ha impedido que se trabaje más pegado con el tutor, quien está fijando horas, y es un: "no, tienes que irte porque viene fulano." por eso: tienen que atender a veinte y cinco tutorados.

Tanto el entrevistado 4 como el 6 coincidieron con el informante 3, en cuanto al pago, poco justo, que recibe el tutor por su labor. El 5 señaló la necesidad de revisar la función tutorial.

A continuación, se presenta la categoría: Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado y sus subcategorías (Ver Figura N°4)

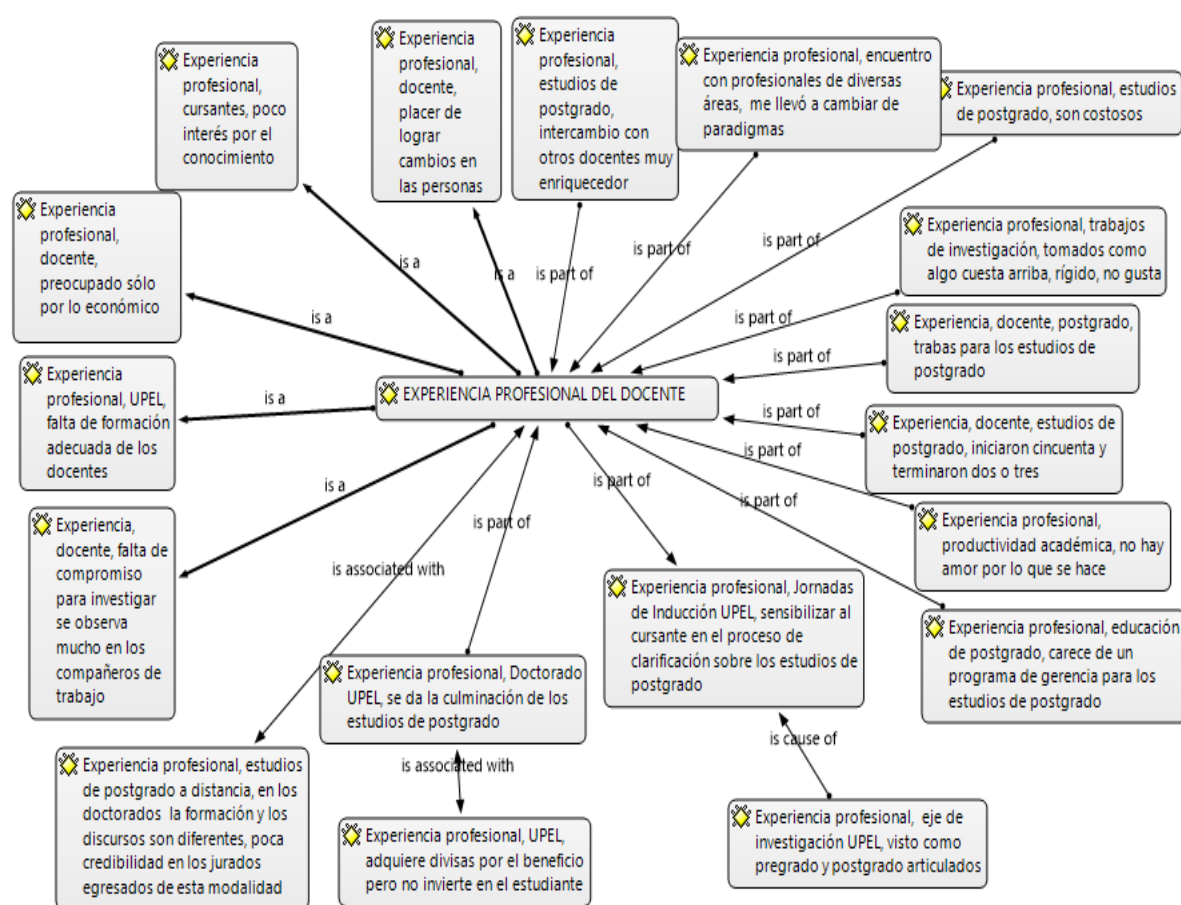


Figura N° 4. Red conceptual: Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado. Elaborado por Guillén (2018).

4.1.3. Marco de referencia interno

Esta categoría está referida a la presencia de los distintos estados emocionales tanto positivos (satisfacción, sentimientos y percepción de logro personal, motivación intrínseca y extrínseca) como negativos (angustia, aislamiento, frustración, limitaciones, trabas laborales) que experimenta el docente hacia los estudios de alto nivel y el trabajo de

investigación. Pensar la carencia de poder personal para avanzar e iniciar el trabajo lleva a la búsqueda de estímulo, apoyo y asesoría externa. Ante la presión, todos los informantes en su experiencia como cursantes de los estudios de postgrado experimentaron sentimientos negativos debido a las fechas de entrega y los criterios utilizados por los tutores. Igualmente, destacaron la importancia de la toma de conciencia de la persona respecto a las limitaciones debido a los compromisos personales, familiares y laborales, así como también, de las carencias de destrezas básicas y de investigación.

Esta tendencia hacia los estados emocionales de tipo negativo fue referida por los informantes clave 3 y 5, al precisar algunos elementos tales como: angustia, aislamiento, frustración durante el proceso de los estudios de postgrado que afectan el buen desarrollo de los mismos. Algunas expresiones del entrevistado 4: “aquí nos han llegado estudiantes que han manifestado primero que los han dejado solo...”

El 2, 5 y 6 también destacaron como aspectos negativos las limitaciones o trabas de tipo laboral. Entre las intervenciones de estos informantes se menciona la del entrevistado 2: “si la maestría de nosotras era dos tardes, a ellas les daban una sola...tenían que jubilar la otra, y les descontaban las horas de trabajo y en los públicos, tenían que pagar su suplencia...trabas laborales...” El 5 expresó: “...la universidad no cuenta con apoyo bibliográfico...la universidad no es una referencia: Vete al Pedagógico de Caracas, en la biblioteca puedes conseguir... no, no” Mientras el 6: “... uno va a un doctorado en la Universidad Santa María y le dan más facilidades que en la UPEL...entonces, ¿me vas a poner trabas, si yo vivo trabajando...”

Superada la fase de confusión, los informantes antes referidos manifestaron satisfacción en la medida en que avanzaron en sus estudios y reconocieron que pueden ayudar a otros que se encuentran en el desarrollo de los mismos. Así, el informante 1 expresó: “...bien conforme en cuanto al deseo de continuar mejorando, aportando, buscando soluciones...” El 2 destacó: “...las clases resultaban algo muy ricas, las discusiones, las reflexiones críticas, muy distinto porque aprendes del

otro...” El 6: “...para mí fue maravilloso este intercambio porque recibí insumos de los diferentes sectores...”

De esta manera, la intervención de los informantes apuntó a una serie de requerimientos, que, como subcategorías, surgieron de la categoría enunciada. Éstas son: *requiere apoyo institucional y familiar, requiere orientación, requiere vocación, requiere concientizar debilidades y fortalezas, capacidad de reflexionar desde el proceso de investigación, capacidad de concientizar su responsabilidad, necesidad de equilibrar la motivación intrínseca y extrínseca, capacidad de superar dificultades, requiere optimizar su formación académica, necesidad de transformarse y transformar, necesidad de crear cultura investigativa*. Éstas se explican a continuación:

Requiere apoyo institucional y familiar

En esta subcategoría los informantes 1 y 4 afirmaron que el docente necesita mucha ayuda, a lo que el entrevistado 2 precisó sobre la necesidad de que se le den herramientas para mejorar sus limitaciones investigativas. El 3 destacó la importancia de preparar a la familia para la ayuda al tesista, mientras que el 5 expresó la carencia de apoyo institucional en cuanto a que el cursante no cuenta con material bibliográfico en la universidad para actualizarse. El 6 destacó la falta de apoyo familiar e institucional: “*uno necesita apoyo, tanto institucional como familiar, que se les llamen y se les den opciones... institucional que para mí sí es fundamental*”.

Requiere orientación

En este punto todos los informantes expresaron la necesidad de orientación al cursante de los estudios de postgrado. Los informantes 1 y 2 precisaron respectivamente lo siguiente: “no dejar la elección al libre albedrío del estudiante...” “en la investigación... cada quién “hace lo que cree que es”. En tanto el 4 argumentó que algunos cursantes saben lo que van a hacer en los estudios de alto nivel y terminan en tres años, pero muchos requieren orientación constante.

Requiere vocación

Esta subcategoría remite al interés, el amor, el cariño que el docente le debe asignar a la actividad académica del postgrado, tal como lo destacaron los informantes 1 y 6: “no todos servimos para educar...” “...por eso la gran deformación a nivel educativo... porque esto es un apostolado...” “... hay que ponerle amor, porque cuando hay amor hay vocación, hay cariño, hay confianza, hay desarrollo, hay aprendizaje...” El 6 señaló: “...no hay el amor por lo que se está haciendo...cuando uno quiere se levanta en la madrugada, y con aquella brillantez, anota...” Para el 2 “... ponerle mis planes, mi estructura, mi tiempo.”

Para el informante 4 la vocación del tutor es fundamental: “... aquí, nosotros conseguimos tutores que tengan vocación...” El 3 expresó: “...muchas veces se estudia postgrado a raíz de una necesidad netamente personal, no profesional...”

Requiere concientizar debilidades y fortalezas

Aquí se resalta la importancia del reconocimiento que puede realizar el docente de sus propias deficiencias, así como de sus fortalezas para lograr mejorarlas en función de un mayor aprendizaje. En este sentido todos los informantes al referirse al docente destacaron la posibilidad que tiene la persona de concientizar sus propias debilidades y fortalezas a objeto de minimizarlas y lograr más compromiso con lo que aprende y con lo que hace.

Son expresiones de los informantes: el 1: “...no somos perfectos tenemos errores...” El 2: “... esos saboteos internos que tenemos...nosotros mismos somos saboteadores de nuestros propios procesos de aprendizaje... ser consciente sobre mis limitaciones...” El 6: “...mientras haya perseverancia, sobre todo: “yo lo logro, yo lo logro” ...”

Capacidad de reflexionar desde el proceso de investigación

Referida esta subcategoría a la actitud crítico-reflexiva que tiene el docente para conocer su proceso de investigación tal como lo expresa el informante 2: “¿yo estoy proyectando esas competencias dentro del aula de clase, siendo yo ejemplo, en este caso, en mi curso de investigación

para con mis estudiantes? ...¿le estoy demostrando a él eso?, entonces, hay que direccionar, revisarnos nosotros... hay que vestirse de nuevo en ideas, en profundidad...” El 3: “...al estudiante hay que sensibilizarlo hacia lo que es la investigación...” El 5: “...reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida...”

Capacidad de concientizar su responsabilidad

En este aspecto el docente es destacado como la figura central del proceso educativo y de su propio aprendizaje, como el llamado a darle respuesta en el futuro inmediato al problema de la educación, de allí la necesidad de tomar conciencia de esta responsabilidad. Así como lo manifestaron los entrevistados 1 y 2 respectivamente: “...nosotros somos los llamados a darle respuesta a la educación...” “... nosotros elegimos esta carrera... nosotros los llamados a poner en alto nuestra profesión docente y nuestra institución formadora de formadores...”

El 3: “...complemente mi formación de pregrado con estudios de postgrado de una manera consciente, responsable...” El 5: “... no le estamos dando respuesta desde nuestro ámbito... el que egresa no tiene conciencia de eso...” El 6: “...los cursantes también tienen su responsabilidad, pese a sus compromisos laborales, sacar el tiempo...”

Necesidad de equilibrar la motivación intrínseca y extrínseca

Se plantea en esta subcategoría la necesidad de que el docente asuma tanto el modo de control interno, como el externo para el mejor logro académico cuando decide emprender los estudios de postgrado. Así, lo destacaron los informantes 1 y 3: “... partimos de que la motivación es extrínseca e intrínseca...” En tanto los entrevistados 2, 4,5 y 6 destacaron el predominio por parte del docente de una de estas motivaciones: el 2 argumentó: “...hay quienes se dejan llevar por lo que diga el otro porque su motivación está fuera...”

El 4: “...muchas veces requiere orientación constante..” El 5: “... veces uno se deja llevar por las situaciones. La cotidianidad, la parte administrativa...” El 6: “...yo puedo tener mucha motivación, pero si todo mi entorno es adverso, por más que le dé y le dé, llega un momento donde

puede uno declinar...”

Capacidad de superar dificultades

Subcategoría que hace énfasis en la capacidad que tiene el docente para superar las diversas dificultades que se le presenten durante el proceso de los estudios de postgrado, de allí que los entrevistados 5 y 6 destacaron lo siguiente: El 5 expresó: “...y a veces obviar esos malos momentos que se pudiesen presentar ...” El 6: “...el tesista tiene un gran peso, derrotar todos esos obstáculos... no es fácil...”. El 1 manifestó: “... continuar mejorando, aportando, buscando soluciones...” El 2: “...tratar de superar mis limitaciones...” El 3: “.... abocado a involucrarme y comprometerme más con la realidad de las problemáticas nacionales y latinoamericanas con eco mundial...”

Requiere optimizar su formación académica

Relacionada esta subcategoría con la necesidad de que el docente mejore sus conocimientos mediante el emprendimiento de los estudios de postgrado, el informante 1 manifestó: “...necesitamos una profundidad de conocimiento, una mejora, un aporte, libros, textos que estimulen, producción...” El 2 expresó: “... hay que desaprender para aprender...” Los informantes 3, 4 y 5 destacaron una formación deficiente del cursante: el informante 3 señaló: “...se forma al estudiante de pregrado... de manera inconsciente...” El 4: “... una preparación muy deficiente de tesis que vienen, inclusive de pregrado y maestría...” El 5: “...no hay una buena formación pedagógica”. El 6 resaltó la importancia de la formación académica en el individuo: “ ...la formación pedagógica del individuo es, entonces, clave...”

Necesidad de transformarse y transformar

Aquí se destaca lo referente al cambio que primeramente debe realizar el docente en su persona para luego influir y lograr el cambio requerido en los demás, en sus estudiantes, así como en el área administrativa y académica. Al respecto, los informantes 1, 2, 5, y 6 expresaron: el 1: “... hay que cambiar...vestirse de nuevo en ideas, en profundidad, en

transformación como ser humano... enseñar, cambiar conductas...". El 2: "...conocimiento, pero éticas y morales para influir porque tú necesitas transformar..." . El 5: "...plantearse ese cambio (el personal) ... la universidad no está formando docentes con un perfil de agente de cambio, formador de mejores seres humanos..." El 6: "...el sujeto debe abrirse a nuevas concepciones en torno a los estudios de postgrado...". El informante 3 señaló: "...esa consciencia que yo voy construyendo desde mi ser con el ser del otro y el ser del colectivo..." "...ejercer cambios importantes en la organización de su estructura administrativa y académica sobre la base de requerimientos del país..."

Necesidad de crear cultura investigativa

Como última subcategoría la misma remite a la necesidad de que el docente realice alguna actividad académica porque le gusta, porque le interese. Las aseveraciones de todos los entrevistados en torno a la carencia en los docentes de una cultura investigativa fue definida como ese desinterés en la adquisición de un conocimiento por parte del docente.

Algunas verbalizaciones del informante 1: "...hay que vestirse en ideas, en profundidad..." El 2 afirmó: "...no hay esa cultura de que se investigue porque te guste... esa cultura de la investigación, hacia la búsqueda del saber, ese ir más allá de lo que se le pide, esas ganas o ese interés no existe ...eso es lo que hay que cambiar y crear cultura investigativa ..."

Por su parte, el 3 expresó: "el estudiante que entra a postgrado no tiene la cultura investigativa...al no haber una cultura investigativa no hay un compromiso con lo que es la investigación, propiamente en los estudios de postgrado..." El 6: "...no hay un interés en la adquisición de un conocimiento, de ser así, estaríamos llenos de insumos, de trabajos que nos servirían..."

Se muestran la categoría: Marco de referencia interno y sus subcategorías. (Ver Figura N° 5)

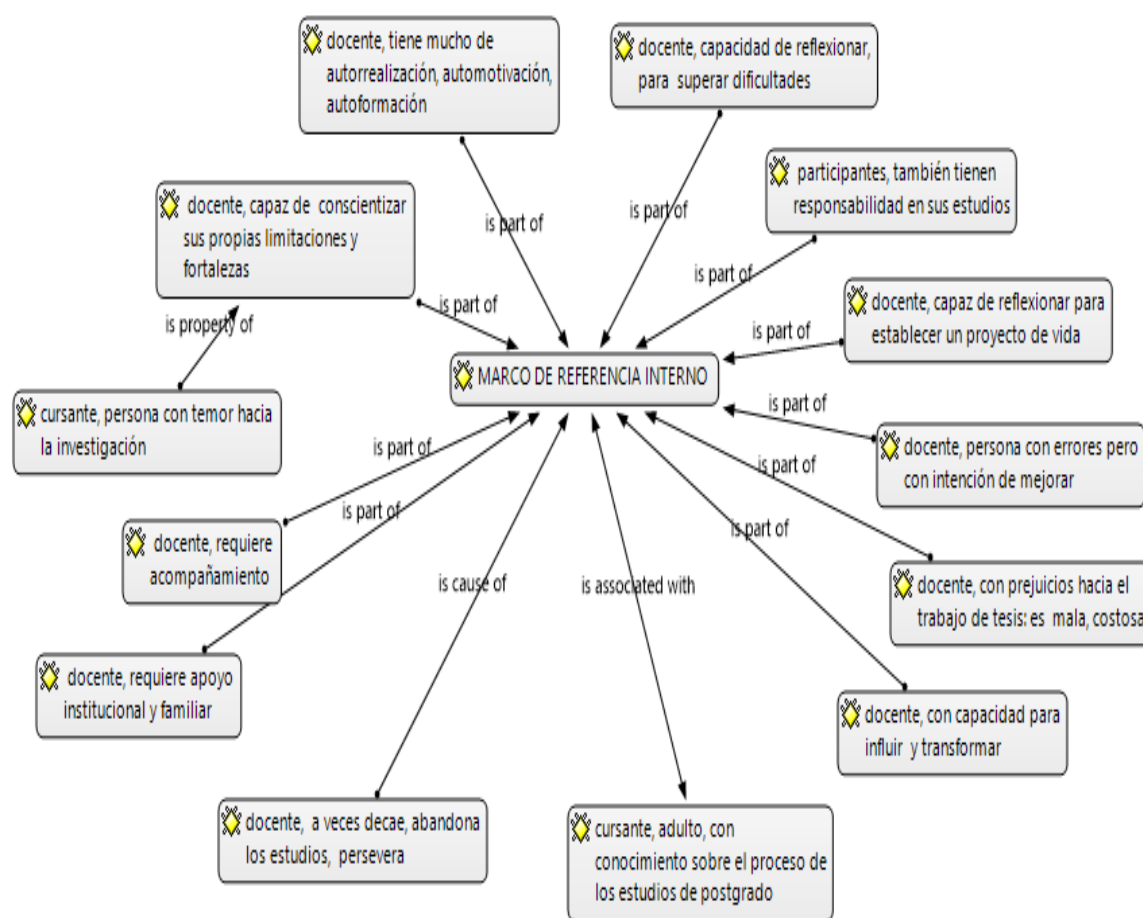


Figura N° 5. Red Conceptual: Marco de referencia interno. Elaborado por Guillén (2018).

4.1.4 Actitud científica

La actitud científica concebida como la predisposición a detenerse frente a las cosas para tratar de desentrañarlas, enfrentarlas y resolver los conflictos constituye una categoría que se construyó al emerger un conjunto de subcategorías que permitió conformarla.

Para la autora del presente trabajo, la actitud científica permite el conocimiento y la comprensión de la representación social como un fenómeno social que se desarrolla en ambientes donde las personas interactúan con un nivel de heterogeneidad en sus características, intereses y necesidades, y donde la intersubjetividad prevalece por encima de la tradicional objetividad, donde los significados son valorados, los

resultados no se ponderan, y lo cuantitativo se complementa con lo cualitativo.

Trabajar en escenarios de educación superior, donde la producción de conocimientos tiene que ver con la calidad de la formación académica y con los procesos de acreditación y reconocimiento de alta calidad de las instituciones, origina espacios de análisis sobre el impacto del quehacer docente y actitudes hacia la investigación. Esa forma de interacción para compartir acciones propias del quehacer investigativo y que terminan por influir de manera directiva sobre las reacciones del individuo hacia los objetos o situaciones relacionadas con ella permite asumir ciertas actitudes que dan lugar a sentimientos y pensamientos agradables o desagradables sobre un objeto, que se aprueba o se desaprueba, se acepta o se rechaza, que a propósito de esta indagación son los estudios de postgrado (Sánchez, 2001).

La categoría *Actitud científica* quedó estructurada de la siguiente manera: *proceso de los estudios de postgrado, perseverante en la experimentación, honestidad intelectual*. A continuación, se explicará cada una de éstas:

Proceso de los estudios de postgrado

En este punto el accionar del docente, desde su rol de investigador, mediante el ejemplo y la reflexión, permite asumir actitudes y valores asociados al trabajo científico y hermenéutico, que son los que acompañan al tipo ideal de profesional o científico.

Cabe destacar que los docentes al convertirse en modelos para los futuros profesionales y científicos podrían ser óbice para la consolidación de una cultura investigativa, tal y como lo afirman Reyes, Salcedo y Perafán (1999). Las vivencias de los participantes reportaron una serie de incidencias en el proceso de los estudios de postgrado. El caso del informante 1 manifestó que la realización de actividades de campo en el doctorado con sus alumnos, le resultaban de mucha efectividad para el logro de sus objetivos.

Por su parte, el informante 2 expresó la falta de una cultura investigativa en los cursantes, por lo que señaló: "...no hay esa disposición para los estudios... ese accionar de yo quiero aprender sobre eso. Me gusta. Lo hago" ese interés que genera a su vez más investigaciones libres..." "no les gusta escribir". "hay una cantidad de inscritos en la línea...a las reuniones van las mismas tres o cuatro personas", "...se retiraron con el tiempo, porque asumieron una posición negativa...". Los informantes 3,4,5 y 6 consideraron que no existe en el docente la decisión de asumir la responsabilidad de investigar, no se evidencia interés por la investigación y se presentan dificultades para alcanzar las metas institucionales en materia de investigación.

Así lo expresó el informante 6: "...no hay un interés en la adquisición de un conocimiento". El 3 y 5 además expresaron que muchos investigadores se quedan "...sufren del síndrome: Todo Menos Tesis.." "... se decepcionan, se frustran..."

Perseverante en la experimentación

Aquí se destaca la perseverancia como un elemento determinante en la prosecución exitosa de los estudios de alto nivel, lo cual coadyuva a la búsqueda de otras opciones que permitan la mejora y solución de las múltiples dificultades enfrentadas por el individuo. Así, lo expresó el entrevistado 2: "...si no me dan lo que busco y yo lo necesito tengo que perseverar e ir por otros medios para lograr lo propuesto..." Mientras el 5 expresó: "...y es que la prueba está en que, de los que han terminado, la mayoría es porque han perseverado."

La falta de perseverancia, de continuidad, de lucha, de realizar con amor la actividad de investigación, entre otras debilidades presentes en el cursante, son planteadas por los informantes 1 y 6. El 1 señaló: "...hay que tomar esos errores para mejorar... hay que seguir luchando...". El 6 puntualizó: "... no hay la continuidad en los estudios, porque no hay amor por lo que se hace..."

Honestidad intelectual

Esta subcategoría apunta a la capacidad de la persona para emprender una revisión interna y un reconocimiento de los errores cometidos para mejorar su quehacer investigativo y ser más coherente con la misión y visión de la universidad. Los informantes 2 y 3 manifestaron en torno a la existencia de factores que facilitan o inhiben la formación de una actitud científica en los docentes, por lo que la productividad del docente es baja. De allí, que el informante 2 expresó: "...siempre estamos aprendiendo y hay que desaprender para aprender eso es lo que hay que eliminar, esos sabotajes internos que tenemos..." Por su parte, el informante 3 señaló: "...el tutor... tener honestidad para saber asumir hasta qué nivel puede acompañar a alguien en el proceso de investigación..."

El informante 5 cuestionó la educación de postgrado en cuanto a la falta de incentivo en los futuros profesionales para fomentar una actitud favorable hacia la investigación científica, de allí que no se evidencian en el docente, acciones propias del quehacer investigativo, como las que destacaron: Brunner (1997) y Serrano (1997), mediante preguntas significativas, lectura comprensiva, escritura, diseño y desarrollo de proyectos de investigación.

Este entrevistado argumentó: "los docentes no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL...", "el postgrado no garantiza un mejor educando..." "Uno ve colegas a nivel de primaria, bachillerato, con postgrado, incluso doctorado y a concesión de ellos mismos no lo hacen".

Seguidamente se muestra la categoría: Actitud científica y sus subcategorías (Ver Figura N° 6).

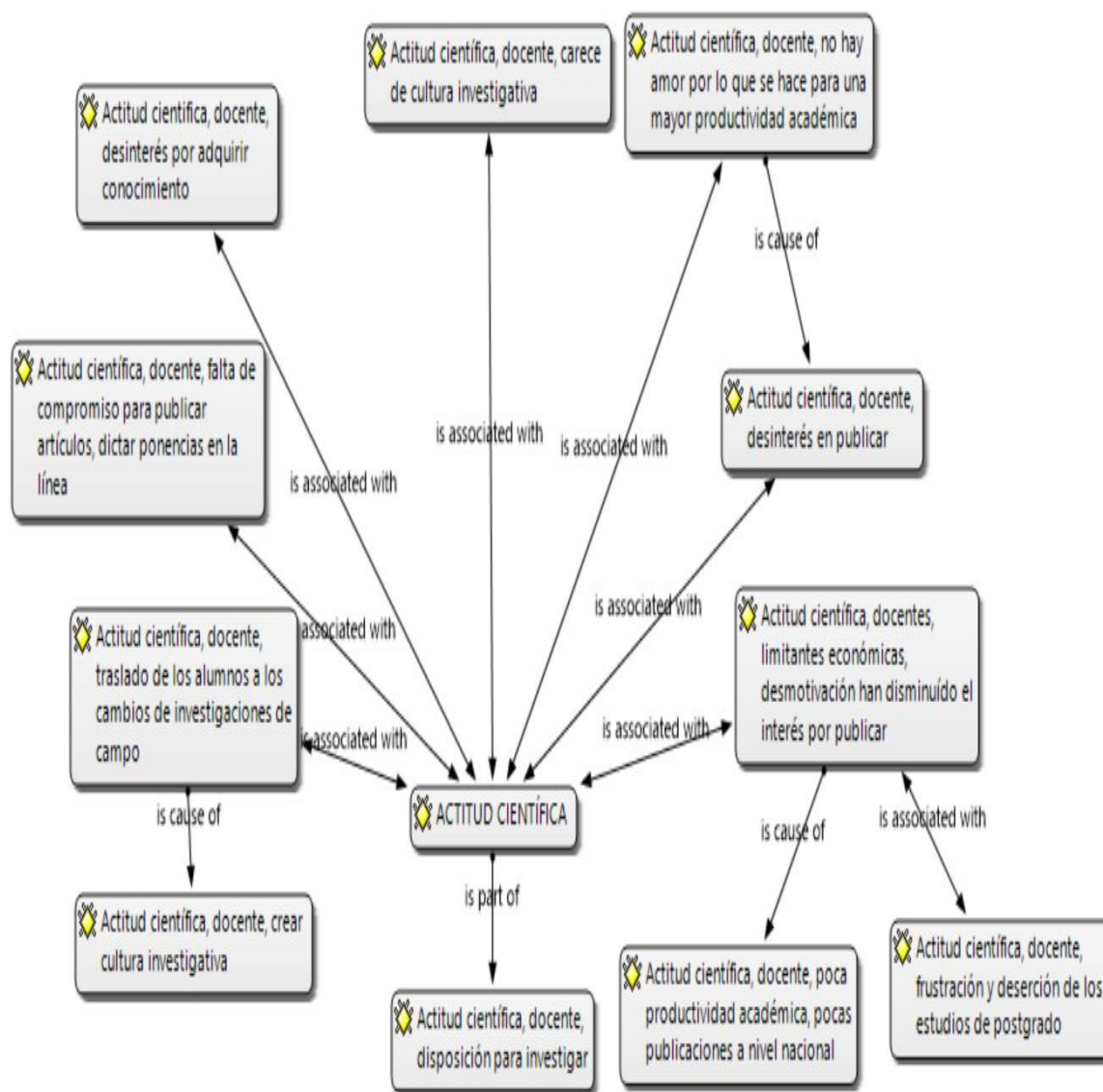


Figura N° 6. Red Conceptual: Actitud Científica.
Elaborado por Guillén (2018).

4.1.5 Conducta discursiva

Otra gran categoría que ha surgido durante esta investigación es la referida a la conducta discursiva del docente la cual constituye en opinión de Pargas (1994) el medio de objetivación de las representaciones sociales en los procesos de interacción y comunicación. Las mismas hacen transparente el significado de la interioridad de los sujetos y la significación

de las conductas colectivas, siendo útiles a los fines de la intervención social. Esta categoría presenta la estructura de dos subcategorías a saber: comunicación clara y directa, y autoverbalizaciones negativas, las cuales se describirán seguidamente:

Comunicación clara y directa

Este aspecto hace énfasis en las competencias comunicativas que debe demostrar el docente como facilitador quien mediante un lenguaje claro y directo le debe explicar al estudiante todo lo concerniente al proceso de los estudios de postgrado, el perfil que debe desarrollar durante su permanencia en estos estudios, así como también decirle los niveles de compromiso personal y profesional.

Este discurso claro y directo ha sido aplicado por el informante 2 en su experiencia docente y como coordinador de área: "...cuando vienen aquí yo les digo, no, usted no va a hacer tesis, usted va a hacer un trabajo de grado donde va a demostrar las competencias que adquirió a lo largo de su maestría". También destacó este entrevistado la existencia de ciertas deficiencias que deben ser subsanadas: "a nivel de coordinación en aquel momento debió darse esa explicación, decirles: este curso es para esto, éste es para esto".

Autoverbalizaciones negativas

Esta subcategoría está referida a aquellas creencias, concepciones y valores negativos que adopta el docente e influyen en su desempeño profesional. Este pensamiento práctico de los docentes, según referencia de Perafán (2001) constituye una fuerza, un poder dentro del aula de clase, que funciona como obstáculo cuando el pensamiento no se transforma de acuerdo a las necesidades circunstanciales.

La presencia de autoverbalizaciones negativas, como elemento cognitivo básico de la actuación social inadecuada, interfiere en el accionar adecuado del participante. Las ideas asumidas por los docentes y los propios estudiantes respecto a sus habilidades, conocimientos e

inteligencia se convierten en profecía autocumplida, tal como lo destacan García, López de Castro, y Orestes (2014) en cuanto a que el éxito y el fracaso académico constituye en muchas ocasiones, el resultado de la definición que ambos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje sustentan.

En este estudio, los informantes 2, 5, y 6 expresaron una serie de frases sugestivas e influyentes en la persona que llevan a concepciones equivocadas, a justificaciones de una determinada realidad, que en el caso de este estudio, tienen que ver con la actividad del postgrado. Se refieren las expresiones del informante 2: “...la tesis es mala, es muy difícil, quita mucho tiempo, es muy costosa...”. “...si nosotros mismos comenzamos a decir que nos pagan mal, que no nos gusta... estaremos proyectando algo negativo”. En tanto el informante 6 expresó: “...eso lo hago ahora, déjame ver el noticiero a ver qué está pasando...”

A continuación se muestra la categoría: Conducta discursiva y sus subcategorías (Ver Figura n° 7)

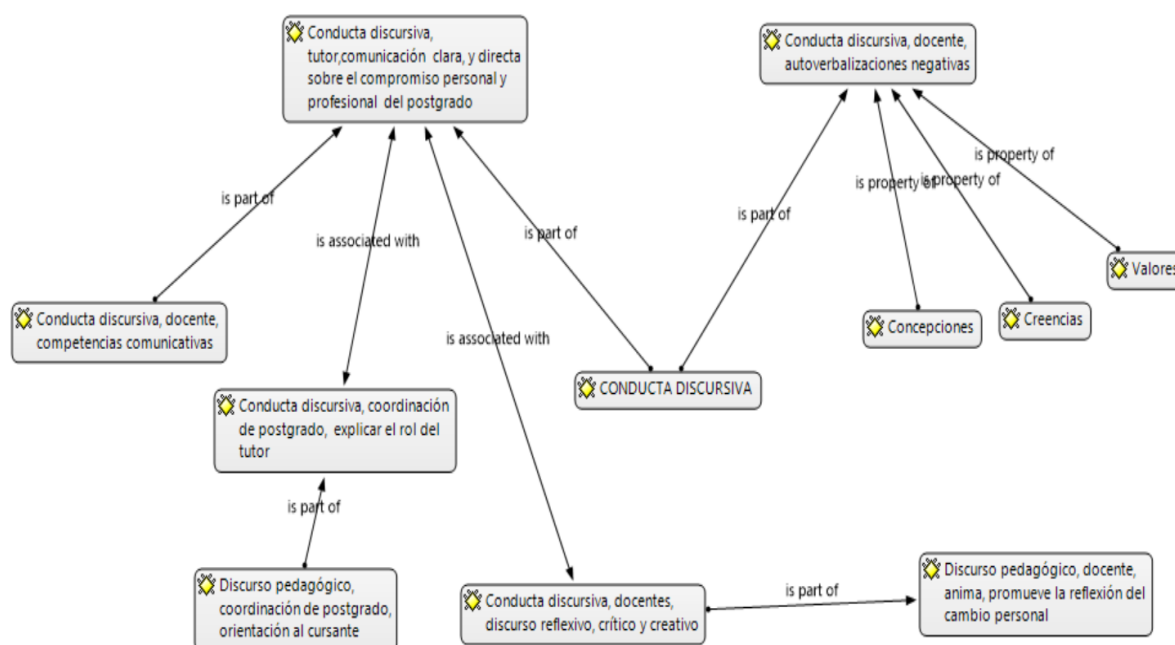


Figura N° 7. Red Conceptual: Conducta Discursiva.
Elaborado por Guillén (2018).

4.1.6 Expectativas de logro académico

Las expectativas de logro y su vinculación con la satisfacción del docente son elementos fundamentales en la definición de las representaciones sociales, siendo objeto de análisis de la investigación académica. En un entorno universitario, el logro de la satisfacción de los actores se convierte en un requisito indispensable para la supervivencia de cualquier institución, por lo que actualmente, en particular los docentes que han tenido la experiencia como cursantes de los estudios de postgrado y aquellos que aún cursan estos estudios, reclaman la mejor calidad de educación de postgrado posible.

En tal sentido, aquellas instituciones que promuevan la superación de las expectativas de sus docentes podrán ambicionar y proyectar sus posiciones de liderazgo más allá del ámbito nacional. La investigación académica ha planteado el estudio, la comprensión de la calidad y de los factores que la condicionan, sin embargo, a pesar de la amplia bibliografía sobre estos temas, tales estudios continúan ofreciendo oportunidades para mejorar la comprensión de los enfoques en los que tienen un impacto fundamental. El papel clave de las expectativas del sujeto no ha pasado desapercibido por la investigación, de allí, que esta sección presenta las expectativas de un grupo de profesores de la UPEL, en torno a los estudios de postgrado como producto de las entrevistas realizadas.

Durante la etapa de acercamiento a la realidad esta categoría emergió junto a las siguientes subcategorías: *estudios de postgrado, formación pedagógica, trabajos de investigación, función tutorial, transformación universitaria desde el contexto de los estudios de postgrado*. Cada subcategoría se explica a continuación:

Estudios de postgrado

Hace referencia a la posibilidad que tiene el docente de realizar los estudios de alto nivel no sólo con fines particulares sino también

comunitarios, de allí que deben enfocarse también en el área de transformación de la universidad, de contribución a la universidad, estudiando la problemática del país a todos los niveles.

Algunas verbalizaciones en este aspecto fueron: informante 1: "...realizar estudios de postgrado enfocarse también en el área de aporte a la universidad..." Informante 2: "...postgrado destinado al cambio interno de la persona...". "...para obtener un nuevo grado académico con fines como estatus social y la otra por el incremento dentro de su sueldo..." Los informantes 3, 4 y 5 manifestaron sobre la finalidad de realizar estudios para la propia formación del sujeto y estudiar la problemática del país. El informante 6 expresó: "... estudiar para adquirir algo lucrativo no deberías, dedícate a otra cosa, a un comercio..."

Formación pedagógica

Tal elemento figura como otra subcategoría donde la formación pedagógica del sujeto es considerada como una acción que se debe realizar con mucho cuidado, ya que se atiende una población en la escolaridad: niños, adultos con condiciones muy subjetivas. El informante 1, respecto a este punto, señala que la formación debe estar dirigida en primer lugar, a formar al individuo como ciudadanos y luego, como especialista en las diferentes áreas, de allí el papel fundamental de la educación. Expresiones como las siguientes corroboran lo antes señalado: "...hablo por mi universidad que es una formadora de formadores y es hacia eso que debemos ir..." "...hay que educar para formar mejores ciudadanos, y después en diferentes áreas..." "...vestirse de nuevo, en ideas, en profundidad, en transformación como ser humano. ..."

Para el informante 2 la formación y actualización permanente deben ocupar al docente. El 3 considera que se debe construir la cultura investigativa desde los estudios de pregrado. De igual manera, la UPEL, según el entrevistado 5 debe formar profesionales críticos con conocimientos férreos, bien sustentados y con una gran actuación y sensibilidad social, respaldados sobre una base moral y ética.

Para el informante 4 “...se están preparando unos profesionales que después no pueden realmente realizar estas actividades que se esperan de un profesional de este nivel...” En tanto el 6 señaló que: “...la educación de postgrado tiene que ofrecer más opciones, se les llamen a los estudiantes...si se tiene una formación docente desarticulada con la otra parte representativa, no debe ser...”

Trabajos de investigación

En este punto se considera la articulación que deben tener los trabajos de enfoque cualitativos y los cuantitativos, así como también entre éstos y las líneas de investigación, tal como lo expresó el entrevistado 1: “...trabajos de grado que vayan mezclados cualitativos con lo cuantitativo...”. Informante 2: “...debe haber una articulación entre postgrado y pregrado... las líneas de investigación van por un lado y los trabajos van por otro y la idea es que exista una correlación entre todo eso...” El 3, destacó la necesidad de realizar investigaciones pertinentes, con visión prospectiva y darles continuidad a los trabajos. El informante 4 destacó la importancia de que el cursante de los estudios de alto nivel realice trabajos investigativos de calidad. El 5 coincidió con el participante 3 en cuanto a la realización de investigaciones pertinentes en el ámbito educativo.

La función tutorial

Este aspecto es concebido como un factor fundamental en el proceso de los estudios de postgrado, resulta objeto de consideración por parte de todos los informantes cuando manifiestan que del tutor se espera una efectiva función de asesoramiento al cursante a fin de llevar a buen término sus estudios de alto nivel. Así, el informante 3 señaló que el tutor, al ser la persona encargada de ejercer la función de asesoramiento al participante de los estudios de postgrado, debe tener las competencias personales y profesionales en función de brindar las mejores opciones al cursante para que profundice en la investigación, haya empatía y armonía en la relación tutor-tutorado.

Para el participante 1 el tutor no debe ser muleta del que esté haciendo la maestría, debe ser compañero, amigo en el buen sentido de la palabra

que le permitirá al cursante culminar con éxito la investigación: "...ayude, sea consciente sea dado..." El tutor debe ser eficiente y responsable. El participante 2 coincide con el 1 en ese sentido de trabajo en equipo que deben conformar cursante y tutor durante el proceso de los estudios de postgrado, también debe reinar en esta relación la eficiencia y seriedad, armonía y empatía: "... Es un trabajo en equipo y debería ser así. La relación con el tutor debe ser armoniosa, empática. Debe dar libertad para que ellos investiguen lo que les guste..."

De allí, que en esta función debe imperar lo intelectual y la calidad humana junto con la calidad profesional, orientada por programas permanentes de formación de tutores, así como contar con una partida presupuestaria o bono especial para pagar esta función. El informante 3 coincidió con los dos anteriores en cuanto a las competencias del tutor, la responsabilidad, calidad humana y profesional para garantizar la eficacia del proceso de los estudios de postgrado. Igualmente, el 4 destaca la responsabilidad del tutor y la importancia de que los cursantes de los estudios de alto nivel realicen trabajos investigativos de calidad: "...se le debe dar un tiempo prudencial, porque más que terminar una tesis doctoral, sacar un título de doctor en cinco años, dale dos años más pero que haga algo de calidad..." El entrevistado 5 concuerda con el 3 en cuanto a la pertinencia de los trabajos de investigación. A la vez, se resalta en esta subcategoría la posición del participante 6 en cuanto a la mayor atención del tutor, las opciones dadas al cursante para el logro de sus objetivos en el postgrado: "...oye, ¿qué te pasa...? no están ofreciendo mayor amplitud...no abro un compás..." ". deben cambiar estudiando el doctorado..."

Transformación universitaria desde el contexto de los estudios de postgrado

Emerge este aspecto para resaltar la necesidad de realizar cambios importantes a nivel de las universidades, de los entes que la conforman y de sus actividades, por ello los informantes 1, 2, 3, 4 y 5 manifestaron en sus intervenciones la necesidad de que la educación de postgrado debe

organizarse desde su estructura administrativa y académica sobre la base de ciertas necesidades de la universidad y del país, y las investigaciones que se desarrollen en el ámbito universitario deben ser menos cualitativas, más científicas, más descriptivas sin, por supuesto, obviar lo cualitativo.

El informante 1, destacó: "... buscar transformar la universidad... que tengan una aplicación práctica al cambio que necesita la universidad..." El 2, agregó la importancia de mejorar los perfiles: "... qué queremos? ¿qué queremos formar? ahorita se necesita otro perfil y otras menciones y otras especialidades y otras áreas del conocimiento.": "mi línea es esa: la transformación de la actitud y cultura investigativa, entonces proponiendo en esa área a través de la PNL, de la Gestalt, para apoyar esa parte cognitiva..."

Asimismo, el informante 3 agregó que los conocimientos producidos se deben integrar a los nuevos cursos, a las materias, y los nuevos contenidos deben estar presentes dentro de los diseños curriculares como una manera de renovar los conocimientos y por ende, implicarlos en una operatividad dentro de la realidad sociocultural o socio-educativa en general.

Para el 4: "... debe haber cambios importantes..." El 5, "...todo eso tiene que dar paso a un cambio en general...tiene que haber una unificación de la estructura..." El informante 6: "... se deben montar buenas bibliotecas virtuales, aumentar la plantilla de tutores para hacer frente a la masificación, y brindar, así, un poco más de orientación real, así como articular la formación docente con la parte representativa del sujeto...", a la vez, destacó que la universidad no está formando el docente que requiere el país por lo que tal situación se debe tomar como una oportunidad para pensar en una nueva universidad.

A continuación, se muestra la categoría: Expectativas de logro académico y sus subcategorías (Ver Figura N° 8)

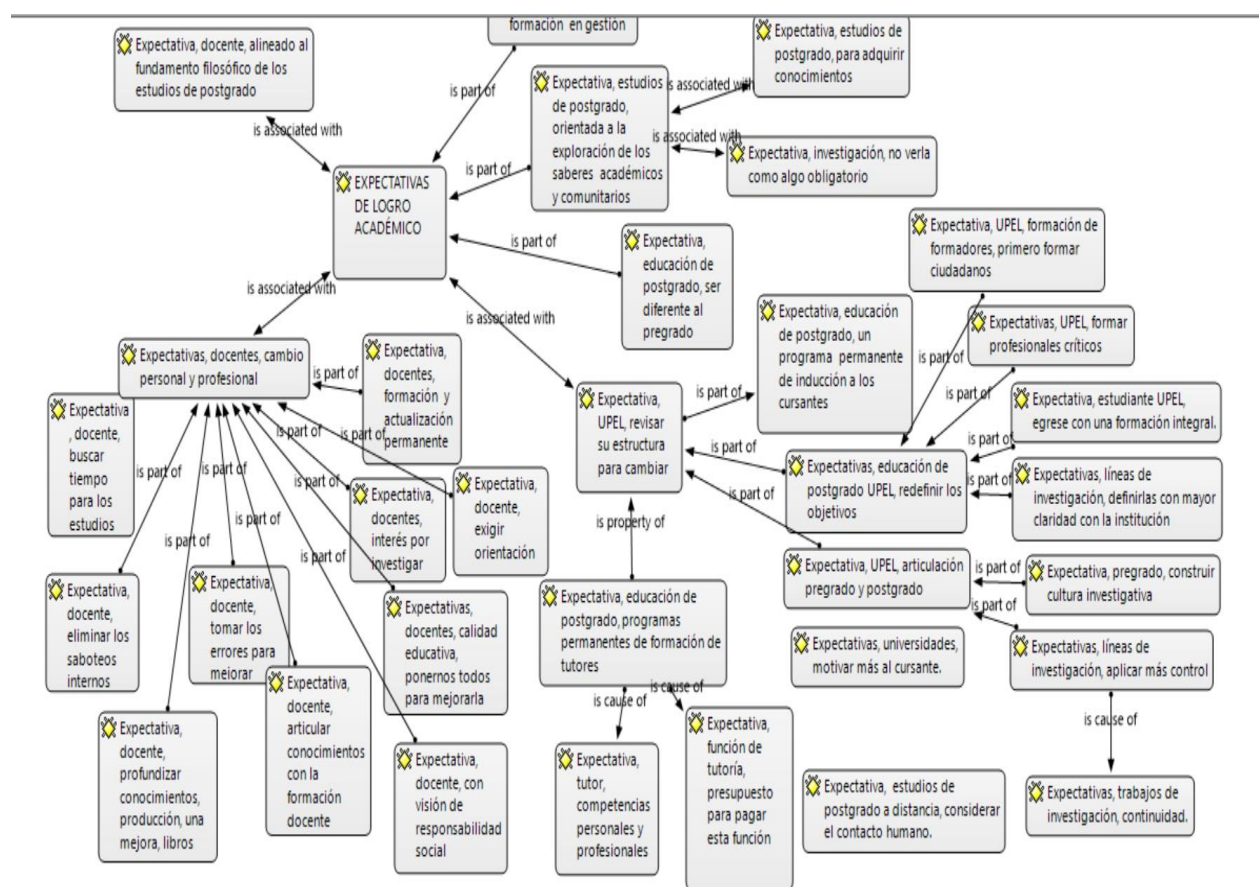


Figura N° 8. Red Conceptual: Expectativas de logro académico.
Elaborado por Guillén (2018).

4.1.7 Aspiración profesional

Las representaciones sociales han resultado una vía de acceso importante para la comprensión de cómo las personas enfrentan las transiciones y cómo “se orientan” en la vida, de allí la importancia de analizar cómo el grupo de docentes entrevistados se representan objetos sociales como los “estudios de postgrado”, cómo los estructuran, y la importancia de estas representaciones en sus anticipaciones y proyectos de vida. En el decir de Abric (1994) las representaciones sociales constituyen un sistema para descifrar la realidad, pues determina un conjunto de anticipaciones y expectativas.

Esta categoría está conformada por un conjunto de subcategorías que emergieron durante el proceso de indagación a saber: *estudios de postgrado, formación del docente, gestión de la coordinación de postgrado*.

Seguidamente se describirán cada una de ellas:

Estudios de postgrado

Esta primera subcategoría reveló el deseo de adquirir conocimientos cuando la persona emprende los estudios de alto nivel, así lo manifiestan los entrevistados 1, 5 y 6. El informante 1 agregó, además de existir en los docentes el deseo de querer progresar, de continuar mejorando, muchos tienen también un interés académico o económico. El entrevistado 5, destacó la reflexión permanente que el docente está dispuesto a realizar respecto a la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida.

El 6, acotó que además de querer adquirir conocimientos no deja de pensar que estos estudios le pueden reportar un beneficio, bien sea a nivel de posición o a nivel económico, en este sentido coincidió con lo expresado por el entrevistado 4, y con el entrevistado 1 referente a las aspiraciones de índole académicas o económicas, cuando deciden emprender los estudios de postgrado.

Algunas expresiones en este punto fueron, Informante 4: "...lograr un escalón más dentro del currículum para adquirir un cierto estatus..." "...solamente quieren el título" El 6: "...el doctorado...y de ahí que me venga mi jubilación y ya... porque eso era lo que yo quería, que me aumentaran mi prima de jubilación..." El 1: "...muchos de los que realizan los estudios de postgrado, se van por las necesidades académicas del aumento salarial o administrativo..." Para el informante 2, la decisión de asumir los estudios de postgrado implica la pretensión del docente de fortalecer y desarrollar las competencias adquiridas en pregrado, y profundizar en los conocimientos del área correspondiente. Por su lado, el 3 destacó su deseo de hacer investigaciones pertinentes con visión prospectiva, construir una actitud y una cultura investigativa y formarse en el rol de investigador.

Formación del docente

La subcategoría: *formación del docente* deja entrever la realidad de la *educación* en materia de preparación académica del profesional docente siendo uno de los temas relevantes de la nómina de problemas pedagógicos para analizar y resolver en la enseñanza superior. La misma emerge dentro de los análisis como una manera de mejorar la calidad educativa, siendo imprescindible la preparación pedagógica del docente para realizar su labor, por ende, la propia falta de capacitación constituye un obstáculo trascendente para la eficacia de la enseñanza que se imparte.

Aquí, el informante 1 manifestó lo importante de ser reconocido en su labor formativa, por lo que señaló: "...aquí el placer y el disfrute, dicho por mí, no es, efectivamente, el dinero, sino los cambios que tú ejerces en las personas y lo que se va logrando en todos los niveles...". Por su parte, el entrevistado 2 manifestó en torno a una formación más amplia, abierta y enriquecedora acorde con el nivel de la educación de postgrado, con la formación universitaria: "...al hacer la maestría en el Pedagógico de Caracas me encuentro con lo mismo de la escuelita, todos piensan igual..." "...quiero otra cosa...adquirir nuevas competencias...formarme en el rol de investigador... fortalecer esas competencias adquiridas en pregrado y profundizar en el área de conocimiento a la que pertenezco..."

Los entrevistados 3 y 4 reconocieron las deficiencias en la preparación académica del profesional de la enseñanza en la actualidad y destacaron su deseo por complementar la formación de pregrado con estudios de postgrado de una manera consciente, responsable, para que la persona se involucre y se comprometa más con la realidad de las problemáticas nacionales y latinoamericanas, de esta manera manifiestan una conciencia clara de la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Cabe destacar lo dicho por el informante 4: "...se están preparando unos profesionales que después no pueden realmente realizar estas actividades que se esperan de un profesional de este nivel..."

Por su parte, el informante 5 destacó la formación que se está dando en otras universidades, con base en la relación de los profesores con sus

estudiantes desde la construcción de un proyecto de vida: “¿de dónde vengo? ¿qué he hecho? ¿cómo estoy?”. Finalmente, el entrevistado 6 resaltó el deseo del docente por la formación profesional: “... cuando uno quiere se levanta en la madrugada, y con aquella brillantez, anota, para que no se le vaya el más mínimo detalle...”

Gestión de la coordinación de postgrado

Como última subcategoría está referida a la serie de debilidades que presenta la educación de postgrado, relacionadas con las líneas y suscripción de los proyectos de investigación, participación de los docentes en los cursos; tiempo para la investigación, entre otros. Para el entrevistado 1 resulta muy importante que se dé un mayor equilibrio de los trabajos cualitativos y cuantitativos durante la gestión del postgrado. Además, poder contar con líneas de investigación clara y bien definida con las de la institución. El participante 2 manifestó su interés en la articulación entre pregrado y postgrado.

El informante 3 expresó su deseo por la continuidad de las Jornadas de inducción aplicadas en su instituto para sensibilizar al estudiante aspirante de los estudios de postgrado. Se sensibiliza al estudiante, acerca de los alcances de los estudios de postgrado, se le dan herramientas que orienten cuáles son las diferentes líneas, centros y núcleos de investigación.

Mientras que el participante 4 destaca las aspiraciones del docente en cuanto a proyectar sus trabajos de investigación, y dedicarse a la investigación para tener claro la problemática de la educación. También señalan que en las líneas de investigación se buscan los mejores docentes para realizar las funciones inherentes a la misma. Además, destacó las dificultades económicas que impiden realizar la gestión de la coordinación de postgrado de manera más efectiva: “... hacemos las cosas porque alguien tiene que hacerlas, pero nuestra *situación económica es precaria...*” “...aquí tenemos maestrías, especializaciones, doctorados, pero en algunas ocasiones las creamos por tenerlas, pero no estamos planificando esos estudios sobre la base de los requerimientos que nos propone el país.”

Para el entrevistado 5 los docentes deben precisar: “...cuál es la universidad que queremos y qué necesita el país...” “lo cierto es que no le estamos dando respuesta desde nuestro ámbito...” El participante 6 destaca que la educación de postgrado en la UPEL busca la masificación, a la vez, expresa el deseo del docente por contar con buenas bibliotecas virtuales para hacer más expedito el logro: “...estoy buscando ahora de atraer a una cantidad mayor de participantes, les estoy brindando más facilidades...” A continuación, se muestra la categoría *Aspiración profesional* y sus subcategorías (Ver Figura N° 9)

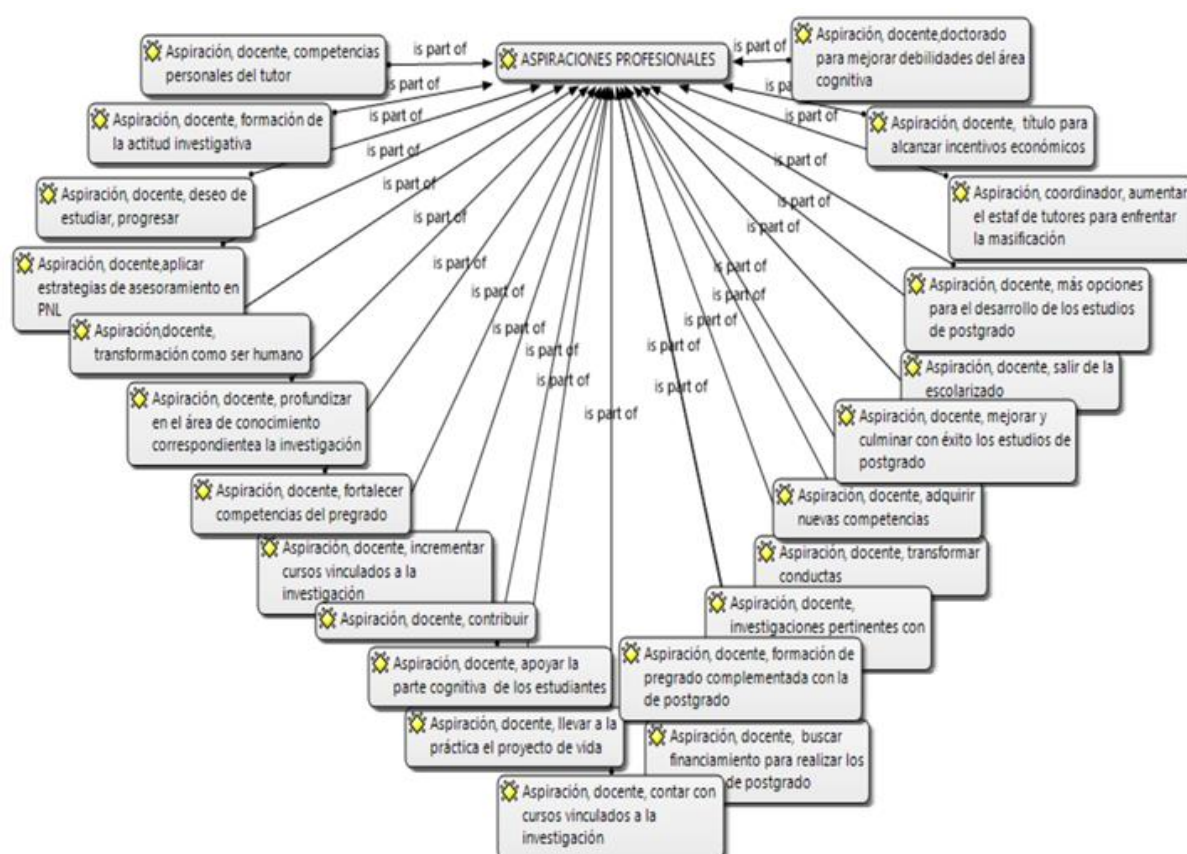


Figura N° 9. Red Conceptual: Aspiración profesional. Elaborado por Guillén (2018).

4.1.8 Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado

En contextos universitarios de postgrado existen una serie de factores, tanto de índole personal como de índole organizacional, que podrían estar incidiendo en las representaciones sociales del docente a la hora de emprender los estudios de postgrado. Tales factores han sido tipificados por Sánchez (2001), como facilitadores e inhibidores de la formación de la actitud investigativa en los cursantes de dichos estudios.

De esta categoría surgieron una serie de subcategorías las cuales son descritas a continuación:

Factores facilitadores

Al describir los factores facilitadores como la primera categoría, los mismos han sido destacados a través de sus componentes y relacionados, como ya se ha señalado, con áreas del nivel personal y organizacional del individuo. Sánchez (op.cit), al referirse a este tipo de factores destaca la necesidad de concederles mayor atención a los mismos por cuanto incrementarían las conductas positivas que inciden en un acercamiento al trabajo creador y, por ende, aumentarían los niveles cualitativos de la educación y la productividad científica. Éstos le permiten al cursante ir en sintonía con la vida interna del hombre, con sus creencias, habilidades, información y sentimientos investigativos.

Factores facilitadores de carácter personal.

En su relación con el área personal, los factores facilitadores han sido destacados, particularmente, por su relación con aspectos concernientes a lo constitutivo del ser, particularmente con la categoría cognitiva (conocimientos, creencias), afectiva (valores) y conductual (habilidades) propuestos por Rosenberg y Hovland (1960). Durante las entrevistas todos los participantes reportaron una serie de aspectos relacionados con esta área en particular del sujeto, los cuales fueron producto de sus vivencias y mundo experiencial y que intervinieron durante el proceso de sus estudios de postgrado.

De esta forma, tales aspectos surgieron como subcategorías en este estudio a saber: *claridad de los valores que involucra el compromiso de los estudios de postgrado, consciencia de la responsabilidad como investigador, actitud favorable hacia los estudios de postgrado, humildad para admitir los errores, foco de control interno, contar con recursos para el estudio, perseverancia, formación permanente, apoyo familiar*. A continuación, se describen cada uno de éstos:

Claridad de los valores que involucra el compromiso de los estudios de postgrado

Esta primera subcategoría refiere el compromiso contraído por docentes y estudiantes ante la actividad académica de los estudios de alto nivel en la que se debe tener claridad del significado que entraña este tipo de estudios. Al relacionarla con el presente trabajo cabe destacar a Pascual (1995) cuando resalta la figura del docente como el primer actor a quien le corresponde transmitir con claridad las representaciones sociales que desea presentar a sus estudiantes.

Algunas expresiones verbales en este particular son las de los informantes 2 y 3 respectivamente: “...si el profesor no sabe qué es lo que se hace realmente en la maestría...” “...inducción específica a las coordinaciones desde las cuales administran los postgrados lo que permite que el estudiante vaya con una visión más clara de lo que va a hacer en los estudios de postgrado...”

Consciencia de la responsabilidad como investigador

Aquí se destaca la capacidad que tiene el sujeto de darse cuenta de su propio proceso de investigación como de sus limitaciones y fortalezas personales que le permitan realizar las mejoras correspondientes. Juárez (2012) considera que el individuo tiene la responsabilidad de generar conocimiento de una manera intencionada, coherente, específica y sistemática.

En este sentido el informante 1 resaltó las condiciones éticas de responsabilidad que debe tener el docente, además del conocimiento a transmitir. Lo dicho por este informante coincide con lo afirmado por los

informantes 2 y 3, quienes le otorgan al profesional de la docencia la responsabilidad del desarrollo de los estudios de postgrado.

El participante 2 expresó: "...nosotros los llamados a poner en alto nuestra profesión docente y nuestra institución formadora de formadores...". "...cómo es mi proceso de investigación y ser consciente sobre mis limitaciones de las fortalezas que pudiesen minimizarlas..."

El 3 afirmó: "...en la medida en que yo complementé mi formación de pregrado con estudios de postgrado de una manera consciente, responsable, ya estoy abocado a involucrarme y comprometerme más con la realidad de las problemáticas nacionales y latinoamericanas..."

Actitud favorable hacia los estudios de postgrado.

Dentro del grupo de factores facilitadores también figura esta subcategoría la cual remite a una actitud crítica-reflexiva del docente sobre el accionar de su proceso de investigación, de esa disposición, de su accionar investigativo. Escotet (2012) señala la necesidad de decidir, de centrarse en la dimensión del *ser*, lo que permite identificar las necesidades de cambio desde el conocimiento de las representaciones sociales.

El entrevistado 2 expresó en este sentido: "yo quiero aprender sobre eso..." "...mi compromiso es ponerle mis planes, mi estructura, mi tiempo... de querer ir yo más allá de lo que me están dando. El informante 5 manifestó: "...reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida. Y a veces obviar esos malos momentos que se pudiesen presentar..."

Humildad para reconocer los propios errores.

Tal aspecto concierne a la posibilidad que tiene el cursante de emprender el reconocimiento de sus propias limitaciones, obstáculos y mecanismos de evasión que debe tratar de mejorarlas. Foucault (1991) incita al sujeto a auto-observarse, analizarse, reconocerse a sí mismo. El sujeto se reinventa a sí mismo, a través de las representaciones. Los entrevistados 1, 2 así lo señalaron; el 1: "...no somos perfectos, tenemos errores, pero tenemos que tratar de tener los menos posibles para

mejorar...” ...quien trae limitaciones, obstáculos y mecanismos de evasión es el participante de la maestría...”. El 2, destacó: “... esa conducta investigativa para asesorar al otro y modelar en el otro como docentes, no las tenemos completas. No tenemos el saber por completo, entonces, hay que direccionar, revisarnos nosotros...somos saboteadores de nuestros propios procesos de aprendizaje...”

Foco de control interno.

En este punto se hace énfasis a la motivación intrínseca, a ese interés que mueve al individuo y le reporta satisfacción. Sánchez (2001) hace referencia al docente cuando éste decide elegir la labor investigativa lo que en consecuencia le traerá productividad. Juárez (2012) resalta la influencia de la motivación durante el proceso del acto investigativo al plantear la realidad de un docente que se automotive y autodesarrolle, supere los obstáculos como elementos que pueden favorecer las representaciones de los sujetos.

En este aspecto el informante 2 expresó: “... busca ese interés particular y no hagas lo que el otro quiere que tú hagas...” El 3 manifestó: “...aquellos cursantes que se manejan desde modos de control interno son propensos a solventar cualquier obstáculo que se le presente.”

Contar con recursos para el estudio.

Tal subcategoría está referida a la serie de herramientas e instrumentos con que puede contar la persona para hacer más expedito el logro exitoso de los estudios de postgrados, de allí la mención que hacen los entrevistados al uso del internet, disposición de tiempo y recursos económicos, libros, bibliotecas, otros. Juárez (op.cit) considera al docente como el mejor recurso en la tarea de crear, innovar, construir, actuar ya que en él mismo se encuentran todas las potencialidades y habilidades que le permiten el mejor logro de los estudios de postgrado.

El entrevistado 1 destacó la importancia de la experiencia en el tesista para lograr ser eficiente en los estudios de postgrado. Los informantes 2 y 6 resaltaron el valor del tiempo como el recurso que tiene que buscar el

docente, y el interés que debe dispensar para cumplir con el objetivo de los estudios de postgrado. Otros recursos como el uso del internet, lo económico, materiales de información, infraestructura fueron resaltados por los informantes 3, 5 y 6. Finalmente el participante 2 al referirse al docente como el mejor recurso en la tarea de educar, expresó: "... ajá, no tengo para copiar esto, pero ¿y si lo inserto dentro de la línea y pido financiamiento..."

Perseverancia

En el marco de los factores facilitadores de índole personal emerge este elemento que concierne al esfuerzo realizado por el sujeto para continuar enfrentando las diversas dificultades que se pueden presentar ante una determinada realidad. Para Juárez (2012), esta acción facilita la actividad investigativa. Algunas verbalizaciones de los participantes 1, 2, 5 y 6 destacaron la importancia de este elemento considerándolo fundamental para la culminación exitosa.

Así el entrevistado 1 señaló: "... culminar con éxito, y para lograrlo, hay que seguir luchando..." En tanto el 2 expresó: "... si no me dan lo que busco y yo lo necesito tengo que perseverar..." El 5: "...y es que la prueba está en que los que han terminado, la mayoría es porque han perseverado... hay que continuar estudiando..."

Formación Permanente

Constituye otra subcategoría del grupo de factores facilitadores que hace referencia a la atención del propio perfeccionamiento docente y mantiene las competencias requeridas para formar a los futuros docentes. Este aspecto fue considerado por el participante 2 como una manera de desaprender para aprender y ayudar a establecerse metas que debe realizar todo docente cuando emprende el proceso de su actualización constante. Para el 3, significa el aporte de conocimientos y experiencias de mucha importancia que debe hacer el docente desde el proceso de los estudios de postgrado: "...eso debe ser un proceso de formación permanente desde el pregrado..."

El informante 4 considera ese tipo de formación constante como la

finalidad específica, básica del postgrado a lo que agrega que parece que muchos de los cursantes no comprenden bien esta finalidad. El 5 señaló que a la formación constante no se le da importancia, así destacó: "...a veces la persona se deja llevar por las situaciones..." Para el 6: "... no hay la continuidad en los estudios de postgrado, porque no hay el amor por lo que se está haciendo, sino una búsqueda por un beneficio económico..."

Apoyo familiar

Tal aspecto está referido a todo aquello que puede ayudar al tesista a la consecución de sus estudios, lo que le reporta satisfacción. Al decir de Sánchez (2001) es un elemento que favorece el desempeño investigativo del cursante. Para el entrevistado 3, el apoyo familiar significa: "... preparar a la familia, para que ésta pueda ayudarlo en la consecución de los estudios..." El 4 y el 6 afirman también la necesidad de apoyo familiar que tiene el tesista, para culminar con éxito sus estudios.

Factores facilitadores de carácter organizacional.

Este tipo de factores remite a una serie de aspectos asociados con condiciones y situaciones investigativas. Sánchez (op.cit), los define como aquellos que le otorgan satisfacción al individuo ya que puede contar con recursos financieros, tutores y asesores competentes, becas para su formación científica, fácil acceso a infraestructuras investigativas, facilitadores de aprendizajes, acceso a los clubes de ciencia, material bibliográfico, apoyo familiar, entre otros. Estos factores de carácter organizacional se encuentran expresados a través de las siguientes subcategorías: *función tutorial, articulación de la educación de pregrado con la de postgrado, formación pedagógica, apoyo institucional*. Seguidamente se describirán cada uno de éstos:

Función tutorial

Este aspecto figura como un factor importante en el proceso de los estudios de postgrado, por cuanto suministra entrenamiento al cursante para comprender los significados permitiendo la culminación exitosa con el trabajo final de grado. Ramírez (1997) resalta la importancia de la actuación

del tutor como un factor determinante en el proceso de los estudios de postgrado y de su culminación exitosa. En este tema los participantes 1, 2 y 3 expresaron la necesidad de ayudas específicas por parte del tutor, como las de proporcionarles el problema a investigar y su metodología.

También señalaron la conveniencia de una retroalimentación efectiva aunada a una interacción empática con el tutor, no obstante, argumentan que a veces en la tutoría se genera confusión por los diferentes criterios, opuestos a veces, manejados por los tutores, quienes también aprenden en el proceso.

Algunas de las expresiones del informante 2: "...él se casó con el tema, se enamoró del trabajo...fue un matrimonio académico..." "...generalmente los tutores no hacen eso..." El participante 3 manifestó: "...proceso de ayuda personal sensibilidad hacia ese trabajo de ayuda interpersonal, porque no es solamente lo intelectual sino la calidad humana junto con la calidad profesional..." El 6 afirmó: "...en mi experiencia siempre cumplieron, siempre estuvieron pendientes...cuando yo lo hice, tutoraban a dos o tres..."

Personal calificado

Conforma otra subcategoría la cual hace referencia al hecho de contar con docentes de calidad, en tanto conforman un potencial elemento del cambio social y responsable de la preparación de los futuros ciudadanos, tal como lo indica Espinoza (1997). Algunas intervenciones como las del informante 3 destacaron que cada coordinador en su institución tiene, a su vez una, inducción específica a las coordinaciones desde las cuales administra los postgrados.

El participante 4 expresó: "...nosotros aquí, en este doctorado tratamos de formar, en primer término, buenos investigadores que vayan con sus trabajos se dediquen a ejercer su profesión..." "...contamos con una planta de profesores de los que podemos dar crédito, son buenos profesores en las materias obligatorias y los cursos electivos..." El participante 6, señaló

que las líneas de investigación en su institución seleccionan siempre los mejores profesores.

Articulación Pregrado-Postgrado

Esta subcategoría apunta al desempeño de ambos programas con base a objetivos, valores, principios, y conocimientos comunes. Juárez (2012) destaca la formación integral del individuo como objetivo que debe ser común para la educación de postgrado por cuanto allí están los valores, los principios, los conceptos, conocimientos que se tienen que promover en todos los sectores educativos.

Para los informantes 1 y 3, los objetivos tienen que estar destinados al cambio interno de la persona que va a hacer el postgrado. Pregrado y postgrado tienen que estar unidos para que permita que la persona, cuando esté en el postgrado, sea diferente, en términos de desarrollo. El 2 considera que el pregrado es el que puede enseñar y contactar con el trabajo de investigación. Mientras que el 3 refiere que, si al estudiante de pregrado se le empieza a enseñar la toma de consciencia que debe tener sobre sí mismo, sobre el otro y sobre el colectivo, su función de responsabilidad se amplía en el postgrado.

Formación pedagógica

Tal subcategoría es considerada como elemento clave en la formación del profesor para convertirlo en un docente innovador, capaz de asumir posiciones de cambio, profesional crítico, con conocimientos férreos, entre otros aspectos, tal como resalta el informante 5. Morín (2003) y Juárez (ob. cit) indican lo imperativo de la formación de profesionales en la docencia con un alto contenido deontológico. De allí que los informantes 1, 2, 3, 4, y 6, también afirman la relevancia de esta formación en el sujeto.

El participante 1 expresó que es hacia la formación de formadores a donde se debe ir. El 2 destacó el papel fundamental del facilitador al darle las herramientas necesarias al cursante para enfrentar sus limitaciones. El 3 indicó la necesidad de sensibilizar al estudiante hacia la investigación. El 4 señaló la función importante en su institución de las líneas de

investigación como es la de la formación de los profesores. El 6 coincidió con el 3 en cuanto a la necesidad de sensibilizar al estudiante por lo que consideró que la formación pedagógica es clave.

Apoyo institucional

Como subcategoría final del grupo de factores facilitadores de carácter organizacional, la misma destaca la importancia del desempeño de los facilitadores, de los tutores, de las líneas de investigación, y otros, en la orientación, motivación, libertad para investigar, ayuda, u opciones al participante que le permita asumir el proceso de los estudios de postgrado y su culminación exitosa. Álvarez (2011) afirma que la preparación del docente se logra mediante el apoyo pedagógico a las escuelas y a la investigación educativa, entre otras.

Rodríguez Ponce (2009) sostiene que la universidad incrementa su responsabilidad en planificar un programa de apoyo a los profesores y estudiantes investigadores.

El participante 1 expresó ciertas condiciones de eficiencia, responsabilidad, orientación que el facilitador debe dar al participante, mientras que el informante 2 manifestó la importancia de la función tutorial de otorgarle libertad al estudiante para que investigue lo que le guste. El 3 señaló la necesidad de establecer jornadas de inducción a los estudios de postgrado, por parte de las instituciones, para sensibilizar al estudiante respecto su importancia.

Para el entrevistado 4 resulta fundamental darle al tesista un tiempo prudencial para terminar una tesis de grado, ya que es más importante realizar un trabajo de calidad que terminarla, o sacar un título de doctor en cinco años. El 6 destacó como esencial el llamado que se le debe hacer al cursante, las opciones que se le deben dar a los fines de facilitar el proceso de los estudios de alto nivel con la culminación exitosa del trabajo de grado.

A continuación, la categoría Factores Facilitadores y sus subcategorías (Ver Figura N° 10)

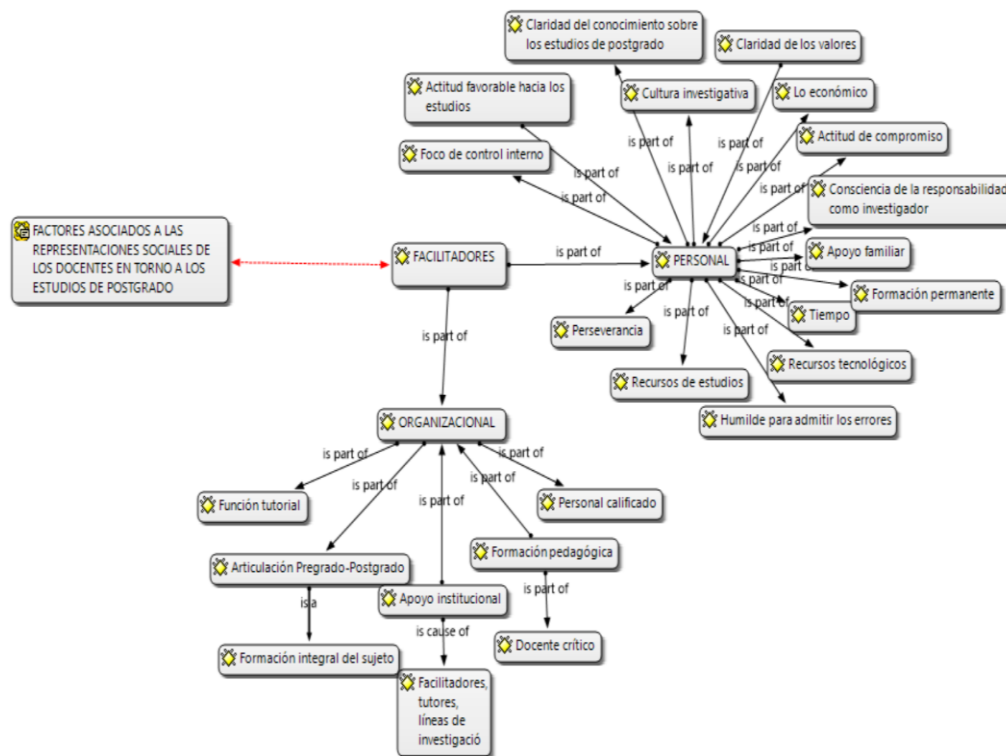


Figura N°10. Red Conceptual: Factores Facilitadores.
Elaborado por Guillén (2018).

Seguidamente, se desarrollará la segunda categoría tipificada como factores inhibidores asociada a las representaciones sociales de los docentes.

Factores inhibidores

Este tipo de factores está relacionado con las condiciones y situaciones personales y organizacionales encargados de limitarle al individuo su desempeño investigativo, los cuales se describirán en este segmento.

Factores inhibidores de carácter personal

Tales aspectos dibujan una realidad en los escenarios educativos que remiten a determinados factores que inciden en la manera que tiene el docente de concebir los estudios de postgrado, limita su actividad investigativa y no produce con eficiencia. En el presente estudio surgieron de esta categoría una serie de subcategorías a saber: *falta de vocación, desmotivación, motivación extrínseca, soledad intelectual, actitud negativa,*

falta de formación permanente, barreras y mecanismos de evasión, falta de cultura investigativa, falta de orientación.

Falta de vocación

En particular referencia a los estudios de postgrado, como primer aspecto a describir, se presenta la falta de vocación de servicio resumida en el interés, cariño, amor que le asigna el sujeto a una determinada actividad. Los entrevistados 1, 2, 4 y 6 destacaron la falta de amor, de interés por los estudios de postgrado y por la investigación como principal actividad de los mismos. Para ellos los estudios de alto nivel se realizan por el interés de beneficios académicos, económicos o administrativos.

El informante 1 señaló: "... nuestra universidad es un apostolado. Yo soy creyente de que no todos servimos para educar, por eso la gran deformación a nivel educativo..." El 2 argumentó: "... no hay esa cultura de que se investigue porque te guste... esas ganas o ese interés no existe..." El 4 resaltó: "...estudiar con el fin de tener un escalón más dentro de su *currículum* para adquirir un cierto estatus... para alcanzar ciertos incentivos económicos, para alcanzar ciertos niveles académicos..."

Para el informante 6: "...no hay el amor por lo que se está haciendo, sino una búsqueda por un beneficio lucrativo... no hay la continuidad en los estudios, porque no hay amor por lo que se hace...". El 3 coincide con el 4 y el 6 en tanto expresan una necesidad netamente personal, no profesional que lleva al docente a realizar los estudios de alto nivel.

Desmotivación

Constituye un elemento clave que afecta de manera negativa la actitud científica del individuo tal como lo sostiene Sánchez (2001). Un factor que anula todo interés por la acción investigativa y frena el aprendizaje de los alumnos según la posición de Pérez Esclarín (2002). Uno de los factores psicosociales que afecta al docente e inhibe la concepción que tiene de los estudios de postgrado, limitando su actividad investigativa, por lo que no produce con eficiencia (Juárez, 2012).

Los entrevistados 2, 5 y 6 consideraron que el factor de la desmotivación limita el interés que tiene el participante por el conocimiento, por la

prosecución o culminación de los estudios de postgrado. De allí, las expresiones del informante 2: "...ha hecho decaer el interés en publicar... las ganas de cambiar las cosas para mejorarlas..." El entrevistado 5 argumentó: "...desgano, la apatía en los colegas... y se ve en el abandono de estos estudios...los factores generan cierta apatía...influye en la idea que tienen los docentes sobre los estudios de postgrado..."

El 6: "... cuando comienzan a desarrollarse temas muy puntuales y que normalmente son orientados por el tutor más no dentro de la expectativa de uno, me lo van cambiando entonces eso desmotiva... mi parte investigativa se va a ver coartada..." "... algunos demuestran siempre una apatía...la mayoría de los que van abandonando muchas veces por problemas bien sea personales..." "...no hay un interés en la adquisición de un conocimiento, de ser así, estaríamos llenos de insumos, de trabajos que nos servirían..."

Motivación extrínseca

Definida como un tipo de motivación centrada en lo externo (foco de control externo) que inhibe al cursante durante el proceso de los estudios de alto nivel, según lo afirma Valarino (1997/1999). Los entrevistados 2, 3 y 5 se refieren a este aspecto como aquel elemento que afecta a la persona cuando ésta fija su motivación fuera de sí mismo, se deja llevar por lo que diga el otro, por la cotidianidad, la parte administrativa y se maneja desde la externalidad, por lo que su motivación está fuera y por eso tiende a fracasar en los estudios de postgrado.

Ante esto el informante 2 manifestó: "...esperando siempre la dirección ajena..." El 3 manifestó: "...quienes se manejan desde la externalidad y aquellos que trabajan así tienden a fracasar en los estudios de postgrado..." El 5 afirmó: "...a veces uno se deja llevar por las situaciones. La cotidianidad, la parte administrativa, y se convierten en obstáculos..."

Sin embargo, el 6 mostró discordancia con los entrevistados anteriores a este aspecto al expresar: "...las instituciones que ofrecen estos estudios deben motivar más a los alumnos sobre la pertinencia de lo que están desarrollando desde dentro de la institución y para cualquier

institución...porque yo puedo tener mucha motivación, pero si todo mi entorno es adverso, por más que le dé y le dé, llega un momento donde puede uno declinar...”

Soledad intelectual

Este factor emerge también en la categoría de *Factores inhibidores* a nivel personal para destacar la desorientación, la falta de acompañamiento real en la investigación que experimenta el cursante, particularmente, en la etapa de preparación del trabajo de tesis llevándolo a un estado de frustración y posterior deserción de los estudios de alto nivel.

Durante la experiencia de los estudios de postgrado se generan sentimientos de soledad y de minusvalía intelectual. El desamparo, la falta de apoyo, aislamiento al inicio del trabajo, pensar la imposibilidad de continuar por la falta de destrezas para investigar, conforman la plataforma para un ciclo de estancamiento que lleva a reconocer, finalmente, la necesidad de ayuda externa y la búsqueda de un tutor.

Tal situación de aislamiento y soledad intelectual destacada por Valarino (1999), Rangel (2001), Cemborain (2011) es enfrentada por los estudiantes, profesores y profesionales como uno de los factores de índole psicológico que incide de manera inhibidora en la prosecución de los estudios de alto nivel y en la culminación del trabajo especial de grado.

Algunas expresiones relacionadas con este tópico son formuladas por el entrevistado 3: “...muchas veces los participantes de los postgrados desertan porque se sienten frustrados, ya no encuentran quien los oriente en su proceso, no hay un acompañamiento en la investigación, realmente...” Por su parte, el informante 4 señaló: “...aquí nos han llegado estudiantes que han manifestado primero que los han dejado solo...” El 6 manifestó: “... si yo estoy dedicando todo esto, por favor, no me olviden...”

Actitud negativa

Referida como aquel comportamiento que perjudica tanto a la persona misma, como a las demás. Castro (2003) destaca al profesional de los estudios de alto nivel como portador de una actitud negativa, afectado por

una serie de elementos externos e internos, de tipo personal y organizacional que permean el buen desarrollo de su actividad académica.

Perdomo (2010) destaca que esta actitud negativa puede ser transmitida por el docente al estudiante. En el presente estudio todos los informantes manifestaron la tendencia por parte de los cursantes hacia estados emocionales de tipo negativo, tales como angustia, aislamiento, desmotivación frustración, impotencia, entre otras.

Igualmente, expresaron que los cursantes esperan mucha colaboración externa, y al no tenerla les afecta el buen desarrollo de sus estudios. Así, el informante 1 señaló: "...el estudiante busca el facilismo una viveza criolla que no debe manejar..." El 2: "...se retiraron a raíz de las observaciones sobre sus trabajos que les hicieron los jurados. Se empeñaban en no hacer los cambios sugeridos... asumieron una posición negativa, encontraron sus barreras y sus mecanismos de evasión..." El 3: "...hay quienes se manejan desde la externalidad..." El 4: "...parece que no les gusta escribir..."

Falta de formación permanente

En esta indagación emerge esta subcategoría como una actividad de aprendizaje caracterizada por la necesidad de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades de una persona.

Pascual (1995) afirma que el docente debe conocerse, comprenderse, interpretarse desde el contexto de los estudios de postgrado, como formador de formadores que conoce su responsabilidad en la indispensable formación permanente y la constante actualización, la cual presenta deficiencias, y muchas veces es inexistente. Esta deficiencia debe ser abordada desde el pregrado.

Para el Informante 1, no existe una profundidad de conocimientos, de aprendizaje, de producción en los cursantes, por lo que coincide con el informante 2 al señalar que se ha perdido toda formación y actualización permanente en el docente. Por otro lado, el entrevistado 3 argumenta que en la universidad pedagógica no se está formando al docente integral, que aprenda a conocerse desde sí mismo, desde la otredad, desde una visión

sistémica, en la que se debe asumir los estudios de postgrado, desde una visión política del compromiso a tomar.

Por ello, no existe en el docente un compromiso consigo mismo lo que lo ha llevado a un fracaso. Para el 4, los tesisistas vienen con una preparación muy deficiente inclusive de pregrado, pero se refleja más en el doctorado por lo que destaca: "...parece que no comprenden bien que la finalidad específica, básica de un postgrado es la de formarse..." El 5 coincide con el 3 al afirmar que: "...no hay una buena formación pedagógica... no hay un interés en la adquisición de un conocimiento..."

Barreras y mecanismos de evasión

Definido este aspecto como la serie de factores de índole económico, familiar, social, laboral y, especialmente, psicológico que inciden en el docente limitando su actuación en el proceso de los estudios de postgrado.

Sánchez (2001), Castro (2003), Morles (2005) y Dubs (2005) destacan la presencia de este tipo de factores y su incidencia, de manera particular, en la actitud científica del cursante de los estudios de alto nivel afectando, la culminación de los mismos. Tales factores se traducen en falta de tiempo, de recursos para ir a la biblioteca, para comprar libros, no se dispone de internet, concepción negativa de los estudios, conflictos con la familia, la cotidianidad, lo administrativo.

Un sin fin de situaciones convertidas en obstáculos según lo manifestó el entrevistado 2. "...la gente dice que es por falta de tiempo" ... que "no tengo para ir a la biblioteca, que no tengo para comprar el libro, no dispongo de internet..." "...excusas para no culminar el trabajo o para su desempeño en la maestría, saboteos internos..." Los estudios son vistos como: "... algo malo, algo rígido algo obligatorio, no me gusta, está el "Síndrome Todo Menos Tesis..." El entrevistado 1 afirma que los estudios de alto nivel se realizan con sus debilidades en cuanto a condiciones éticas de responsabilidad, conocimiento, pero éticas y morales.

El 3 expresa solamente la existencia de varios factores que inciden en el docente cuando emprende sus estudios de alto nivel. El 4 alegó el obstáculo de la escritura por parte del participante, además de la falta de

apoyo familiar. Por su lado, el 5 señaló como obstáculo a la cotidianidad, a la parte administrativa. El 6 consideró que lo económico y las justificaciones del docente figuran como barreras que impiden el buen desarrollo de los estudios de postgrado: “...porque es que hay un gran número de distractores y uno lo justifica...sí, sí, uno lo justifica, uno dice eso lo hago ahora, déjame ver el noticiero, ver qué está pasando...”

Carencia de cultura investigativa

Esta subcategoría está concebida como el interés por parte del actor educativo de retomar lo aprendido y hacerlo repetitivo sin asumir con autonomía nuevas situaciones, en forma activa, reflexiva, crítica y creativa tal como lo destaca Ugas (2006). Perdomo (2010) afirma que son muchas las personas que continúan formándose para la docencia sin comprometerse realmente con la actitud científica.

Carrillo (2010) resalta que muy pocos son los actores que inician la revisión de su quehacer docente, otros parecen no intentarlo, e ignoran lo que ocurre en esos escenarios; pocos intentan el cambio, se quedan solamente en lo que se les da para trabajar e interactuar, experimentan temor por pensar “crear”, porque resulta más cómodo continuar haciendo tradicional la práctica profesional que trastocar todo.

Los informantes 1, 2, 3, 4 y 6 se refieren a este aspecto como la razón por la cual el cursante no asume el compromiso de su realidad como investigador. Esa cultura de hacer algo por el gusto de hacerlo y no por el interés particular de lograr un beneficio económico o administrativo no existe en el docente como cursante de los estudios de alto nivel. El informante 5 al destacar este factor en el rol del investigador afirmó que el mismo dista mucho de la función establecida en esta institución. “... ellos no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL...”

Necesidad de orientación

Como última categoría que implica orientar la variedad de enfoques y metodologías para una clase de participante más interactivo en el escenario educativo, tal como lo señala Muñoz (2012), la misma ha surgido en este estudio como requerimiento del cursante para permitir su avance en la tarea

investigativa. Pascual (1995), al referirse al docente en su rol de orientador resalta su figura como el primer actor a quien le corresponde estar claro sobre las representaciones sociales que desea presentar a sus estudiantes.

Los entrevistados 1, 2, 3,4, y 6 destacaron la necesidad de orientación que requiere el cursante de los estudios de postgrado partiendo de las necesidades de la institución y la universidad en sí. El 5 afirmó la posibilidad de tener conocimientos, pero sin dirección. El 6: "...yo no le voy a exigir al tutor que me haga mi trabajo, sino mayor orientación y atención sobre lo que yo vaya a desarrollar, porque la exigencia es mía, porque es mío por lo que estoy trabajando..."

En el contexto de los factores inhibidores se presenta finalmente el nivel organizacional que lo contempla.

Factores inhibidores de carácter organizacional

En estos factores se origina la formación de ideas e interpretaciones inadecuadas en torno a las condiciones y situaciones investigativas que estarían asociadas con la inconformidad del docente por las carencias de recursos financieros, recargo de horas de trabajo, otras. Sánchez (2001) le asigna gran parte de responsabilidad a estos factores que limitan la actividad investigativa del individuo. Algunas subcategorías surgidas en este contexto son: *estudios de alto costo, nivel de compromiso de la línea de investigación, tipo de docente, deficiente formación pedagógica, desarticulación pregrado-postgrado, gestión de la coordinación de postgrado, déficit financiero de la universidad, infraestructura, debilidades de la función tutorial, masificación, falta de apoyo institucional.*

Seguidamente una breve descripción de cada una de ellas:

Estudios de alto costo

Primera subcategoría del nivel organizacional dentro del grupo de factores inhibidores, la cual se relaciona con el factor económico, afectando la actitud científica del sujeto y obstaculizando e interfiriendo el buen desarrollo del proceso de los estudios de alto nivel, como también de sus resultados, tal cual como lo señalan Valarino (1999) y Sánchez (2001). Los informantes 2, 3 y 6 hacen énfasis en el aspecto económico como un factor

que incide en el docente de manera inhibidora afectando su actuación en el proceso de los estudios de postgrado.

Cualquier erogación económica que implique realizar estudios de postgrado es responsabilidad absoluta del cursante, según la consideración del entrevistado 3. En tanto, el informante 2 destacó: "... nos han enseñado que la tesis es muy costosa, que tengo que pagar aparte al tutor, al asesor metodológico, al de contenido, al revisor de estilo..."

Nivel de compromiso de la línea de investigación

Este factor hace referencia a la serie de debilidades relacionadas con la falta de propuestas de eventos, ponencias, producciones puntuales, seguimiento a los proyectos de los cursantes, falta de definición clara con la institución, así como sobresaturación de líneas, pero sin activación, lo que afecta el buen desempeño de los participantes en los estudios de postgrado. La UPEL establece en su misión un ejercicio innovador, pertinente, eficaz y eficiente de sus funciones de docencia, investigación y extensión. En este punto los informantes 1, 2,3 manifestaron la falta de compromiso real de parte de las líneas: "...no están activas, porque quienes coordinan las líneas muchas veces no se sienten comprometidos académicamente ni con su rol de investigador..."

No obstante, el entrevistado 4 difiere de lo expresado por los participantes anteriores por cuanto destacó el buen funcionamiento de las líneas en su institución, por cuanto allí existe el control de las mismas. De allí, que señaló el papel importante de las líneas debido a que allí se entrena al futuro doctor: "...la línea es la que le da el visto bueno al tesista para que vaya a la defensa de su tesis doctoral... aquí funciona más o menos bien por ese control que hay..."

Tipo de docente

Surge este factor como elemento cuestionador del desempeño de algunos facilitadores cuando limitan el trabajo investigativo del cursante, no brindan apoyo necesario e imponen su enfoque particular a la temática de investigación del tesista, en fin, no ofrecen mayor amplitud al cursante,

entre otras acciones. Tal enfoque contradice el perfil del educador que presenta el documento base del currículo UPEL (2011) en cuanto a la función de promover la construcción individual y social del conocimiento, a través de la investigación como proceso de reflexión y la acción docente, además de la vinculación permanente entre teoría y práctica que dialógicamente coloca al ser humano en contacto permanente y continuo con su entorno interno y externo.

En este aspecto el informante 2 destacó el enfoque particular que a veces adopta la figura del tutor para abordar la investigación, la cual representa una limitante para el tesista: "... ya teníamos los temas encaminados, los proyectos, y el profesor tenía otra manera de abordar la investigación... entonces, ese enfoque particular... así no puede ser una investigación libre..." "...sí, hay profesores que te limitan..." "...porque yo lo viví, me pasó en un curso en particular..." El informante 3 expresó que hay muchos tutores que asumen la tutoría, más no el compromiso académico con su rol de investigador de darle dinamismo o activación constante a la línea. El 4 manifestó el nivel de exigencia temporal que se le aplica en la tutoría al participante de los estudios de postgrado en detrimento de la calidad del trabajo de investigación.

El entrevistado 5 destacó el tipo de docente que está al frente de los cursos, la direccionalidad, su actuación poco coherente con la misión y visión de la UPEL. El 6 afirmó que en la actualidad los facilitadores no ofrecen mayores opciones: "yo te formé a ti, eso fue lo que yo recibí y eso es lo que yo transmito. No abro un compás." "...en la parte de la escolaridad, son maravillosos, ayudan y conversan, pero ya cuando se ponen a tutorar: "no, a esto le faltó esto; no, a esto le faltó aquello" "...cuando uno va a ver no hay nada de fondo, y ese es el gran problema..."

Deficiente formación pedagógica

Esta subcategoría muestra la existencia de una preparación pedagógica deficiente como referente conceptual que permite vislumbrar las representaciones sociales que los docentes de la UPEL han construido sobre los estudios de postgrado desde sus experiencias formativas.

En Lombardi y Mascaretti (2015) la formación pedagógica es definida como el conjunto de actividades que le permite al profesor desarrollar habilidades y capacidades con el fin de mejorar su propia práctica, por lo tanto, la tendencia de las respuestas de los informantes clave en el presente estudio están disociadas de este contexto conceptual, no se corresponden con la información teórica que se tiene de la formación docente. No concuerdan con lo señalado por la investigación como eje curricular, lo cual plantea la preparación de un profesional e investigador de la docencia y áreas afines durante el proceso formativo.

Camargo (2003) sostiene que los docentes continúan formándose para la docencia sin comprometerse realmente con la actitud científica. López (2007) indica la falta de preparación del docente para enfrentar la crisis de las ideas, de las percepciones, atender la complejidad y la simplificación de la realidad. Los informantes 4 y 5 destacaron los pocos conocimientos que desde los valores poseen los profesionales que realizan los estudios de alto nivel, así como también una actuación poco coherente con la misión y visión de la UPEL.

El informante 5 precisó que hay un ingreso y egreso de docentes con poco conocimiento, de allí que se nota desde hace tiempo, una cultura organizacional no robustecida desde los valores, con grandes deficiencias éticas. Hay una intención de formar una visión de dadores de clase, más no una formación desde la crítica. En fin, destacó este informante, que los docentes egresados no tienen conciencia de la formación pedagógica recibida, no hay una buena formación y por ello existe muy poca vinculación del área del conocimiento con lo formativo y educativo. En este sentido, no se están formando docentes con un perfil de agente de cambio, formador de mejores seres humanos, de ciudadanos.

Para el entrevistado 2, al estudiante no se le ha preparado en la universidad para los trabajos de investigación. Mientras, el participante 4 concuerda con el 3 al expresar que ha habido una mala preparación a niveles de pregrado y maestría. El entrevistado 6 argumentó que hoy en día los facilitadores no están ofreciendo mayor amplitud. El 3 manifestó la

carencia de un programa de gerencia de estudios de postgrado, de un subprograma de formación de tutores.

Desarticulación pregrado-postgrado

Esta subcategoría hace referencia a la falta de articulación existente entre el saber científico, tecnológico/técnico y el saber ético en la formación integral. El diseño curricular de la UPEL elaborado en 1999 (UPEL, 2011) parte de la idea de que no es razonable tal desarticulación por cuanto ambos saberes son inseparables. Tal desvinculación se refleja más en el postgrado, cuando el participante ingresa con una preparación deficiente que viene desde el pregrado.

El docente tiene una formación como especialista más no un perfil de agente de cambio, formador de mejores seres humanos. Ramírez (1997) plantea la desvinculación entre el área de especialidad y la investigación.

En tanto, Cardoso (2007) resalta el desfase entre los nuevos contextos y la enseñanza universitaria. El Informante 1 expresó en torno a esto, que a veces pregrado y postgrado son repetitivos, y tienen que ser algo diferente. Los objetivos tienen que estar destinados al cambio interno de la persona que va a hacer el postgrado, lo cual se corresponde con lo que señala el entrevistado 2 al hacer énfasis en la diferencia de programas: “...en pregrado... escribir sus propias ideas, que esas ideas las argumenten, coloquen las citas correspondientes si quieren reforzar lo dicho por alguien... si eso no se lo reforzamos en los diferentes cursos del pregrado, cuando llegan a la maestría no se lo van a hacer...”

Los entrevistados 3 y 5 consideraron que la formación del estudiante en pregrado muchas veces se imparte de manera inconsciente. El 5 precisó, que los egresados no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL. Se forman técnicos en las diversas áreas de especialización, incluso como dadores de clase, pero no docentes con un perfil de agente de cambio, formador de mejores seres humanos.

También resaltó la desvinculación que hay a nivel de las instituciones siendo todos UPEL, por ello indicó la necesidad de unificación estructural: “...cuál es la universidad que queremos y qué necesita el país...” El 4

consideró que hay una preparación muy deficiente de tesisistas que vienen, inclusive de pregrado, pero en el doctorado se refleja más. Para el 6 no debe ser una formación docente desarticulada con las ideas que se tienen sobre el postgrado.

Gestión de la coordinación de postgrado

Este factor tipificado en el grupo de los inhibidores apunta a una serie de debilidades relacionadas con las líneas, proyectos de investigación, desempeño de los docentes en los cursos, otros que descubren ciertas debilidades en cuanto a la creación de conocimientos y de la gestión de la investigación, tal y como lo señala Morles (2005).

Sánchez (2001), al referirse a la incidencia de los factores inhibidores de carácter organizacional destaca que los mismos estarían asociados con la inconformidad por la falta de recursos financieros, y recargo de horas de trabajo, entre otras, lo cual incide en la formación de ideas e interpretaciones inadecuadas en torno a las condiciones y situaciones investigativas. La información suministrada por el entrevistado 1 hace referencia a que hay una imposición o falta de tutores en las líneas de investigación. El 2 señaló falta de orientación al cursante respecto a los cursos optativos, y la oferta de pocos cursos vinculantes a las materias. El informante 3 expresó que se hace una evaluación muy empírica de los proyectos, y se seleccionan tutores sin el perfil con el área de investigación que definen los proyectos.

El 4 señaló una serie de dificultades relacionadas con la infraestructura institucional, la atención al cursante que limita la gestión de los estudios de postgrado: "...esta nueva cohorte... tenemos más de cincuenta aspirantes... no podemos atenderlos porque nuestra capacidad alcanza para atender unos veinticinco..." "...aquí se están creando maestrías, estudios, especializaciones, doctorados, pero en algunas ocasiones lo estamos haciendo por tenerlos... más en función de esos intereses particulares que en función de educar a lo que realmente proponen los estudios de postgrado que es para la investigación, el mejoramiento y la construcción de una educación de calidad..."

El entrevistado 5 destacó la poca cantidad de los cursos ofrecidos por la coordinación de postgrado correspondientes al tema de investigación del participante, así como la poca vinculación del área del conocimiento con lo formativo y educativo. El 6 hace referencia a la masificación que ha afectado la calidad del proceso de los estudios de postgrado.

Déficit financiero de la universidad

Esta subcategoría se refiere a la carencia de recursos financieros que obstaculizan e interfieren el buen desarrollo de las actividades investigativas y el trabajo de tesis, tal y como lo señalan Valarino (1997) y Sánchez (2001). Para el informante 3 debe haber una partida presupuestaria para pagar, o un bono especial para asumir la función de tutoría. A la vez, plantean que hay muchos tutores que aceptan la tutoría, pero no el compromiso porque dicen que no se paga: "...coordino este doctorado, pero tenemos muchas carencias, sobre todo la situación financiera de las universidades".

El entrevistado 4 destacó las dificultades que se presentan en el doctorado al tener quince líneas de investigación, casi veinte profesores con un presupuesto exiguo anual de seis mil bolívares, lo que no alcanza para nada. El 6 manifestó que los tutores atienden muchos tutorados y perciben el mismo ingreso que cuando atendían a cinco.

Infraestructura

Este elemento surge en el presente estudio para mostrar el conjunto de carencias que presentan las instituciones: falta de materiales bibliográficos de carácter científico, de recursos financieros, otros, como lo señala Sánchez (2001). El informante 3 expresó la importancia de retomar la realización de Jornadas de inducción a los estudios de postgrado que se realizan en el pedagógico lo cual ha influido en el poco interés por este tipo de estudios.

Por su parte, el informante 4 al plantear el tema de la infraestructura destacó la situación de hacinamiento en que se encuentran los dos doctorados que funcionan en la institución que preside, y a la vez planteó

la carencia de recursos y de profesores suficientes para atender a los cursantes. El 5 señaló la falta de apoyo material de información en físico en su institución: "...no hay una reposición permanente, tal vez hay algunas acciones aisladas que se han hecho, pero no, la universidad no es una referencia: "vete al Pedagógico de Caracas para que en la biblioteca puedas conseguir..."

Para el informante 6, las infraestructuras que ha logrado desarrollar la Subdirección de Investigación y Postgrado de la UPEL con los ingresos propios, muchas veces no se reflejan en la atención a los cursantes, es decir se deberían hacer buenas bibliotecas virtuales con todo lo que necesiten para hacer más expedito el logro.

Debilidades de la función tutorial

Este aspecto aparece como un elemento relevante en las representaciones sociales que tienen los docentes de la UPEL respecto a los estudios de postgrado, como parte de la función docente que orientará el proceso educativo individual. La realización de esta tutoría demanda la puesta en práctica de una intervención articulada en unas estrategias concretas y apoyada en una serie de recursos pertinentes en la consecución de los objetivos que dan sentido y significado a la acción tutorial.

Bajo la dirección de un tutor, las condiciones que éste debe tener en la función tutorial como investigador se concibe en términos de competencias personales y profesionales como: conocimientos, metodología pertinente con la línea de investigación, capacidad para planificar, perseverancia y motivación, tal y como lo indica Orantes (1993). Los informantes 1 y 2 señalaron que muchas veces se selecciona al tutor por amistad, pero no tiene conocimientos del tema ni del área particular. "... pareciera ser que el tutor te asesora en horario de oficina en su oficina en la Universidad lo que distorsiona la información..."

El informante 3 expresó que no hay lineamientos y programas que especifiquen o determinen cómo gerenciar los estudios de postgrado, no hay una retroalimentación efectiva entre los evaluadores del proyecto con

los autores del mismo, y se seleccionan a los tutores no teniendo el perfil con el área de investigación que definen los proyectos. Tanto el informante 3 como el 4 coinciden en que muchos tutores se comprometen al inicio pero dejan solo al investigador, hay poca efectividad de la relación tutor-tutorado, no hay un acompañamiento real en la investigación: "...tesistas que han manifestado que los han dejado solo..."

Masificación

A modo de subcategoría se presenta este tema relacionado con la búsqueda de una gran cantidad de recursos humanos que se forman en la educación de postgrado, dejando de lado la calidad del egresado de estos estudios, como lo ha destacado Sánchez (2001) al considerar la influencia significativa de este elemento en los docentes que emprenden sus estudios. Los entrevistados 1,3, y 6 coincidieron en señalar que la finalidad de la educación de postgrado es la de buscar masificar dejando de lado la calidad del participante: "...lo que se busca es masificar (¿cuánta cantidad de alumnos tenemos?) y a eso se le llama desarrollo, no, es calidad de estudiante lo que se debe buscar... doctorados, maestrías, diplomados y ahí se inscribe mucha gente..."

El informante 4 difiere de los informantes mencionados al plantear las ventajas de la masificación, pero también lo importante de preparar profesionales para la investigación que contribuyan a la búsqueda de una educación de calidad.

Falta de apoyo institucional

Como última subcategoría del grupo de inhibidores concierne a la falta de orientación por parte de los actores educativos de las instituciones venezolanas al cursante de los estudios de alto nivel, según lo planteado por Sánchez (2001). Álvarez (2007) considera necesario preparar al docente mediante el apoyo pedagógico a las escuelas y a la investigación educativa, entre otros medios. Todos los informantes coinciden en la carencia de ayuda efectiva por parte de los entes institucionales a los

cursantes de los estudios de postgrado durante su experiencia en los mismos.

El informante 3 expresó: “...no hay un acompañamiento en la investigación, realmente...” El 4: “...si no tiene la tesis completa no encuentra apoyo...” El entrevistado 6 señaló: “...para establecer los parámetros de estudio, sobre todo para lo que es el desarrollo de la tesis,...uno necesita apoyo institucional...”.

A continuación, la categoría Factores inhibidores y sus subcategorías (Ver Figura N°11)

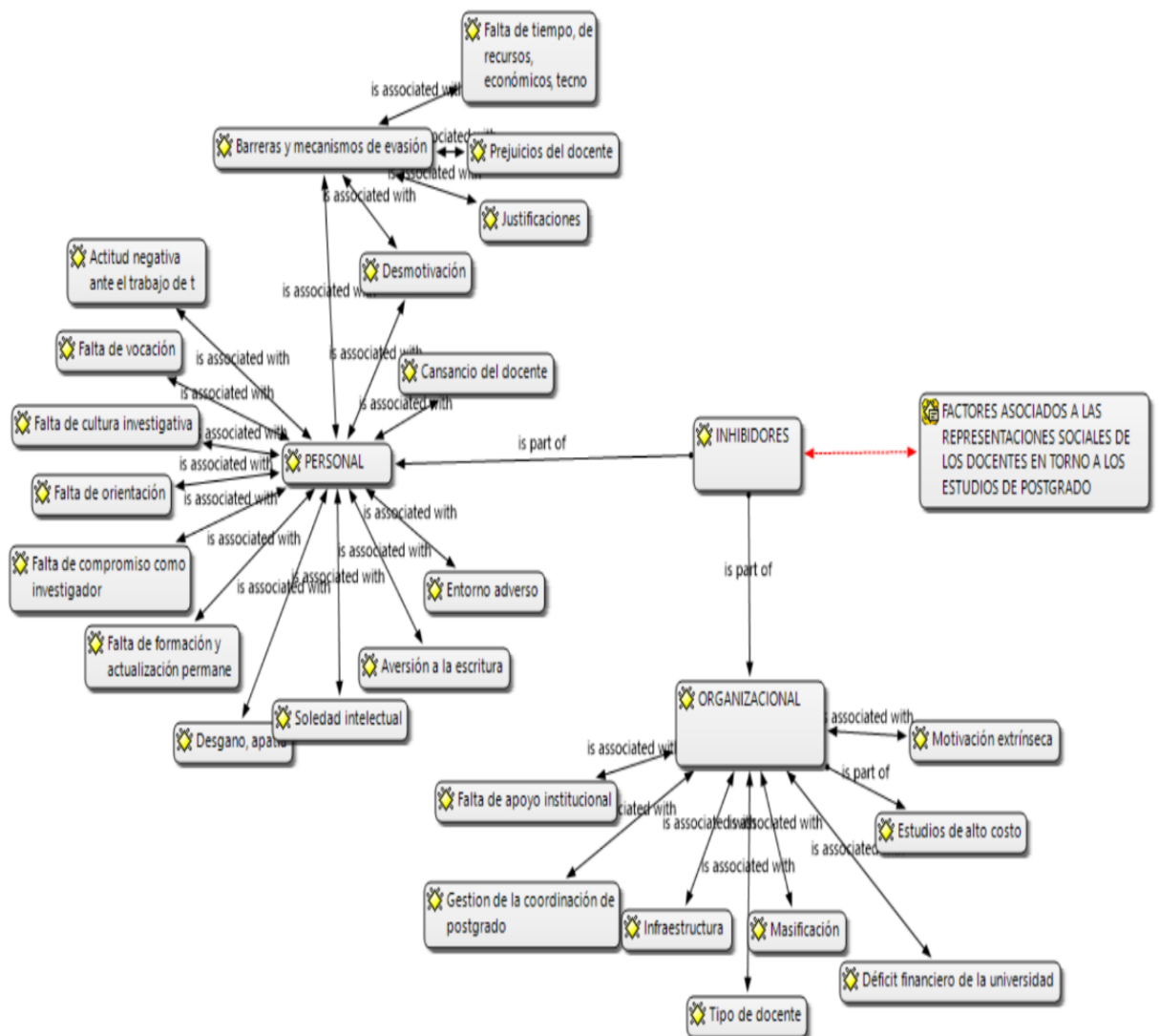


Figura N° 11. Red Conceptual: Factores Inhibidores.
Elaborado por Guillén (2018).

4.1.9. Representaciones sociales y práctica profesional

La visión científica, relativamente reciente, de la clase como un sistema social interactivo cuyo funcionamiento se comprende por referencia a un medio social más amplio, orienta cierto número de corrientes de trabajo: desde los enfoques que conceden un lugar importante a las significaciones coherentes hacia las situaciones pedagógicas para comprender lo que sucede en ellas. De allí surgen las articulaciones con las representaciones sociales, ya porque aparecen directamente comprometidas, o porque las significaciones tomadas en cuenta impliquen relaciones estrechas con ellas.

En este escenario, al decir de Galván (2011), el proceso de objetivación de las representaciones sociales se materializa en experiencia cuando los conceptos abstractos se vuelven familiares, lo que permite iniciar un proceso de anclaje, en el cual se insertan dichas representaciones al sistema cognitivo, es decir, se da el amarre de lo nuevo con lo existente en la experiencia, porque ha sido categorizado, denotado o nombrado por lo que se puede representar lo desconocido.

En virtud de ello, durante el proceso de indagación surgieron una serie de aspectos asociados a esta gran categoría de las representaciones sociales en el contexto de la práctica profesional, los cuales se enunciaron en su carácter de subcategorías y mencionados a continuación: *información que maneja el docente en torno a los estudios de postgrado; experiencia en lo personal, profesional y en lo social al realizar los estudios de postgrado; representaciones sociales como instrumento de orientación; técnicas, estrategias, y recursos aplicados; significación de las representaciones sociales, en su importancia tiene significación y significado.*

A continuación, se describen cada una de ellas:

Información que maneja el docente en torno a los estudios de postgrado

Esta subcategoría está referida a la concepción docente acerca de los estudios de alto nivel que se logran después de haber obtenido un grado o

título académico, con una formación profesional previa. Tal como lo afirma Morles, Núñez, y Álvarez (1996) , el entrevistado 1 expresó: “...entonces, postgrado es postgrado, es después del grado. Tiene que haber ahí un puente...” Otro informante, el 2 destacó: “son compromiso, cultura investigativa”; el 3, y 6 destacaron que son una oportunidad para desarrollar competencias y adquirir conocimientos. El 5 afirmó que estos estudios forman para la investigación.

De igual manera, los informantes también expresaron el significado personal, único particular que tienen estos estudios. De allí que para el entrevistado 1 y 3 representan cambio, transformación personal ante una nueva realidad, para poder aprender. Para el 2 son disposición cognitiva, afectiva y conductual. El 4 y el 6 consideran que son realizados por el interés económico o de ascenso administrativo. El 2 resaltó: “...compromiso consigo mismo...reto, meta personal, logro, mi impulso, mi motorcito...”, mientras el 4 expresó: “...quien hace el postgrado lo hace con la finalidad de tener un escalón más dentro de su *currículum* para adquirir un cierto estatus...”

Experiencia en lo personal, profesional y en lo social al realizar los estudios de postgrado

En este aspecto se destaca desde el *área personal* un nivel de satisfacción bastante significativo en cuanto a que la experiencia con sus pares, el intercambio de visiones, maneras de ver el mundo respecto a la realidad de los estudios de alto nivel les ha permitido ampliar su visión y detectar limitaciones y fortalezas en función de mejorar su desempeño.

A este respecto el entrevistado 2 expresó: “...las clases resultaban algo muy rico, muy distinto porque aprendes del otro...tuve que cambiar de paradigmas”. El 6 señaló: “para mí fue maravilloso este intercambio porque recibí insumos de los diferentes sectores...me obligaron a ver más de lo que yo pensé”.

En lo *profesional*, se hace referencia a estrategias y herramientas como ayuda para el trabajo holístico del docente, y a los objetivos establecidos por la universidad. Sambrano (2003) refiere el uso de la PNL como medio

para ampliar el radio de acción hasta el desarrollo integral de las personas. Se destaca la aplicación de nuevas técnicas basadas en PNL atendiendo los estilos de representación de los sujetos.

Morles (2005) al plantear una serie de dificultades que presenta la educación de postgrado resalta un accionar profesional de baja efectividad, particularmente en lo que concierne a la actitud científica correspondiente. El entrevistado 2 afirmó al respecto: "...diseñar estrategias de asesoramiento en PNL." ...yo sé que las tengo y las pongo en práctica como investigación..." El 5 "...no le estamos dando respuesta al país desde nuestro ámbito..."

En el *plano social*

En este contexto, el espacio educativo surge como un lugar privilegiado para la interacción comunicativa en la que teoría y práctica se conjugan desde la experiencia docente, la cual debe ser transformada con el objetivo de reconstruir el saber pedagógico, tal como lo afirma Rodríguez (2006).

Los entrevistados 1,2, y 6 manifestaron que ese intercambio de vivencias, experiencias, reflexiones críticas, las diversas maneras de ver el postgrado ocurridas en el espacio intersubjetivo, les han facilitado el establecimiento de relaciones interpersonales asertivas, comunicarse con los demás de manera efectiva, superando algunas programaciones negativas, así como también socializar en diversas situaciones, y cohesionarse como fuerza en el contexto familiar y colectivo.

De allí, que el informante 2 señaló "...entre todos lo hacemos...ahí comenzamos a incentivar a los investigadores noveles..." El 6: "...maravilloso este intercambio..." El 3 "...construir los conocimientos...tuve la oportunidad de desarrollar competencias empíricamente..."

Representaciones sociales como instrumento de orientación

Este aspecto concierne a la necesidad de explorar, por parte del docente, sus propias creencias y la de los estudiantes, lo que permite iniciar un proceso de revisión interna desde las propias limitaciones y fortalezas, a fin de mejorarlas. Morin (1994) destaca la posibilidad que tiene el sujeto de asumir la ambigüedad, clarificar, distinguir y jerarquizar las ideas al

realizar el proceso reflexivo.

En este sentido, el ámbito educativo constituye el escenario idóneo para que el docente en su papel de facilitador y mediador en todo el proceso de preparación del pensamiento del individuo oriente la toma de decisiones, cuyas representaciones estén en armonía con lo que se espera de todo ciudadano (De Zubiría, 2006). El espacio universitario como intersubjetivo muestra las representaciones sociales como un sistema, lo que implica que es holístico, global y además ofrece la oportunidad de abordar la teoría de las representaciones sociales. El entrevistado 2 destacó: “...se necesita orientación... los modelos mentales de docentes y estudiantes, partir de allí, que el docente se integre un poco más con el estudiante... tener un espacio para compartir, para aprender, para crear conocimiento entre todos y no de uno sólo...”

El 4 argumentó: “...aquí en el doctorado es donde el estudiante va a demostrar que, primero, ha acumulado una serie de conocimientos y de experiencias y muchas veces requieren orientación constante...” En tanto el 5: “...hace falta revisarnos también, reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto...”

Técnicas, estrategias, y recursos aplicados

Este punto constituye otro elemento a considerar en tanto que siempre son aplicados por el docente en su experiencia diaria según el contexto en que se encuentre. Bachelard (1997) plantea el escenario de las imágenes como estímulo de la creación, del pensamiento y del razonamiento en el sujeto, a la vez, estructura opciones para imaginar y representar algo de interés principal. Sambrano (2003) alude a la aplicación de nuevas técnicas basadas en la Programación Neurolingüística (PNL) y crear estrategias para establecer una vía expedita de comunicación, y potenciar capacidades del sujeto generando estados de sincronización entre pensamiento, sentimiento y acción.

Algunos profesionales como el informante 1 desarrollan en el doctorado de su institución actividades de campo con sus estudiantes. En tanto, el entrevistado 2 expresó: “...proponiendo en esa área a través de la PNL, de

la Gestalt, es decir, qué hacer con esos modelos que existen desde las neurociencias para apoyar esa parte cognitiva...”

Respecto a las *estrategias* el informante 3 manifestó la importancia de la investigación como estrategia establecida en calidad de eje transversal de aplicación en los estudios y en cualquier aspecto de la vida. El Reglamento General de la UPEL (1993) contempla en sus objetivos el fomento de la investigación como eje fundamental de la institución. El informante 3: ...” propuse las jornadas de investigación porque hay que sensibilizar al estudiante acerca de los alcances de los estudios de postgrado, se le dan herramientas que orienten...”

En cuanto a los *recursos*, en este punto se señala al docente como el mejor de los recursos con que cuenta el mismo profesional de la enseñanza y la sociedad venezolana, ya que en su persona descansa el conocimiento, las herramientas y las oportunidades que le permiten el mayor logro de una transformación efectiva en la educación. Carrillo (2010) y Drucker (1999) afirman que son los docentes a quienes les corresponde dar respuestas a las demandas formativas que se necesitan.

Algunas intervenciones como la del entrevistado 5: “...nosotros los llamados a poner en alto nuestra profesión docente. quién es el que modela?” El 2: “...entonces ¿cómo puedo trabajar con una población estudiantil que necesita el directriz, el que te diga, el que te conduzca, el que te enseñe? ese es el docente”. El 6: “...trataría en lo posible de aumentar mi estaf (cuerpo) de tutores y de brindar un poco más de orientación real...ofrecer más opciones...”

Significación de las representaciones sociales, en su importancia tiene significación y significado

Se presenta como última subcategoría para destacar la construcción que realiza el individuo como soporte del proceso representacional planteado. En este espacio la representación social permite la construcción de nuevos aprendizajes de forma bidireccional en el escenario universitario, particularmente, durante la práctica profesional, donde estudiantes y

docentes presentarían un alto nivel de motivación por participar en el proceso de los estudios de postgrado.

Las representaciones sociales llevan a sus integrantes al respeto de las posiciones durante el proceso de formación, lo que significa la posibilidad del participante a que lo haga mejor. Carrillo (2010) resalta lo valioso de las representaciones sociales para la interpretación de los sucesos que ocurren en la praxis pedagógica, abre caminos hacia la comprensión del conocimiento, anima a profundizar la realidad, el hacer, el pensar, y el decir en estos momentos de cambios.

Los entrevistados 1, 2 y 3 expresaron la posibilidad que tiene el docente de transformar sus ideas y concepciones en torno a la investigación y a los estudios de postgrado, de allí que puede articular conscientemente su formación docente y la consideración de sus pensamientos para emprender los cambios correspondientes. Asimismo, destacaron en su oralidad el tema de las concepciones del docente sobre los estudios de postgrado como herramienta que le permitirá lograr un beneficio personal, profesional y comunitario.

El informante 1: "...uno cambia completamente...hay que cambiar ante una nueva realidad para que se pueda aprender, hay que vestirse de nuevo en ideas, en profundidad, en transformación como ser humano..." Para el entrevistado 2: "...saber qué hacer ante estas limitaciones o esos mecanismos de evasión..." El entrevistado 3: "...yo le daría preguntas... ¿Qué vienes a buscar tú, estudiando postgrado?... se le va orientando..."

Los entrevistados al referirse al proceso de construcción que realiza el sujeto, en torno a los estudios de alto nivel, afirmaron la presencia de una serie de limitaciones impuestas por la realidad. Banchs (2000) hace referencia al proceso de construcción que el sujeto realiza del objeto a medida que lo representa, y la importancia que reviste lo que significan las limitaciones que imponen las propiedades de una determinada realidad.

Algunas verbalizaciones del informante 2: "... considerar qué creencias tienen los estudiantes al ingresar al curso, pero ¿cuáles tengo yo como docente al recibirlos en mi curso?" "...debe darse cuenta de esas

limitaciones, así como de las fortalezas que pudiesen minimizarlas...”
 “...saber cómo es mi proceso de investigación y qué hacer ante las limitaciones o esos mecanismos de evasión que pueden emerger en determinado momento...”

A continuación, se presenta la categoría Representaciones sociales y Práctica profesional y sus subcategorías. (Ver Figura N° 12)

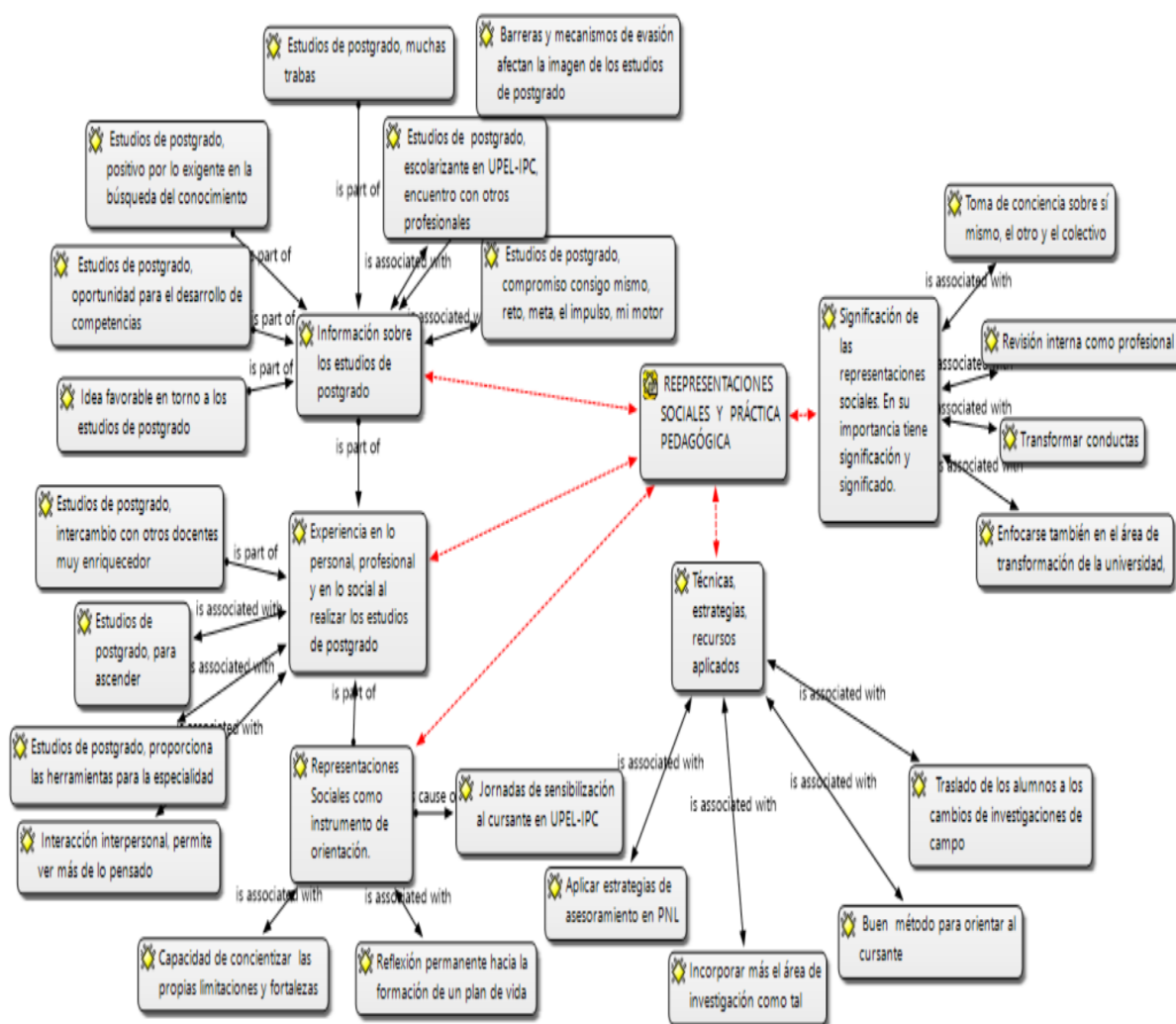


Figura N° 12. Red Conceptual: Representaciones sociales y Práctica Profesional. Elaborado por Guillén (2018).

4.2 Representaciones sociales de los docentes según el área de especialización

En este contexto, se interpretan las representaciones sociales en torno a los estudios de postgrado de los informantes, según el área de su especialización, a saber: Castellano, Literatura y Latín; Educación Integral; Idiomas Modernos; Filosofía e Historia; Educación Física y Matemática.

Las representaciones sociales de los estudios de postgrado expresada por los diferentes docentes generan visiones e interpretaciones compartidas, mezcladas con rasgos de subjetividad individual y colectiva; las cuales están relacionadas con las experiencias vividas en su formación. Son reflejos de los conocimientos, las percepciones, las creencias y la información que éstos han recibido; por eso, este análisis no se centra en la discusión sobre la validez de tal o cual representación, sino en el conocimiento de la voz de los actores educativos.

En este sentido, la importancia de centrarse en las representaciones sociales que presentan los diversos informantes de acuerdo a su área de especialización, radica en que de ellas se derivan las expectativas que rigen los estudios de alto nivel, puesto que, pueden llegar a constituirse en fuerzas impulsoras del cambio social inherente a los estudios, pero también pueden tener un impacto negativo, debido a que influyen en los procesos de comunicación e interacción para la enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de las aulas.

Los testimonios de los informantes del presente estudio apuntan a seis posturas correspondientes a los modos de pensar y de cuestionar la realidad, más que meros conjuntos de saberes o conocimientos, de allí que se presenta a continuación las diversas posiciones de los entrevistados, en torno a las representaciones sociales que tienen los docentes, respecto a los estudios de postgrado.

La primera postura se relaciona con el informante de la especialidad de Castellano, Literatura y Latín, quien concibe los estudios de postgrado como una actividad para la cual hay que tenerle amor, vocación, apertura

y disposición, de manera que la persona pueda aprender y desarrollarse, en un escenario positivo que permite el progreso.

En la segunda postura, la informante de la especialidad de Educación Integral asume que los estudios de postgrado son un compromiso consigo mismo, disposición cognitiva, afectiva y conductual; también cultura investigativa, en la que el docente investigador debe ser proactivo y actuar con resiliencia, es decir, tener la capacidad para adaptarse y superar la adversidad que pueda ocurrir durante el proceso de los estudios de postgrado.

La tercera postura corresponde al informante de la especialidad de Idiomas Modernos, quien considera los estudios de alto nivel como un compromiso consigo mismo para poder comprometerse con la comunidad; es decir, es una visión sistémica. Asimismo, otorga importancia a la necesidad de sensibilizar al ser humano en cuanto a la actividad investigativa. También la responsabilidad y los valores constituyen elementos fundamentales a considerar en el proceso de los estudios de postgrado, para lo cual se requiere que el profesional esté claro en los mismos.

Finalmente, hace énfasis en el saber pedagógico con un saber-hacer práctico, en el que se va adquiriendo la motivación hacia la profesión docente, el interés en ser partícipes activos en la construcción del conocimiento y las expectativas respecto a lo que van a hacer una vez que se integren al mundo del trabajo.

La cuarta postura es propia del informante de la especialidad de Historia y Filosofía, quien concibe estos estudios como un conocimiento necesario para la formación del profesional, de igual manera, considera que son una contribución para la búsqueda de soluciones de diversos problemas del país en todos los niveles educativos.

La quinta postura la asume el informante de la especialidad de Educación Física, cuando afirma que los estudios de postgrado deben estar en correspondencia con las necesidades del país. Además, deben estar robustecidos desde los valores, con condiciones éticas, donde las

cualidades humanas son más importantes que la formación teórica y metodológica.

La sexta postura corresponde al informante de la especialidad de Matemática y señala que los estudios de alto nivel tienen muchas trabas, sobre todo para el desarrollo de la tesis; se han convertido en un mercantilismo, una comercialización, son muy costosos e influenciados por muchos factores, y carecen de calidad académica. Sin embargo, son estudios que proporcionan saberes pedagógicos y epistemológicos, los cuales se deben emprender no solo para lograr beneficios económicos sino también para desenvolverse eficientemente en lo profesional.

CAPÍTULO V

UNA MIRADA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO DESDE EL CONTEXTO PEDAGÓGICO

El constructo de las representaciones sociales constituye un componente fundamental del diario vivir, que hace evidente al sujeto las veces que decide interactuar para expresar su posición, sus creencias, sus ideas. Se incorporan en la realidad y, por ende, se materializan a través de las actitudes, recurren a los sentimientos y exigen compromisos.

La experiencia docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) ha llevado a la autora, desde el contexto de la práctica profesional, a indagar en torno a las posibilidades de conocer las representaciones sociales que tienen estos docentes universitarios respecto a los estudios de postgrado, para poder comprender el por qué a pesar de su importancia, no se concluye con el trabajo de grado.

Estos estudios, según los informantes, lucen desarticulados, ausentes, deficientes, hasta el punto de que la investigación, como actividad fundamental ha sido subestimada. De allí, que resulte necesario, en cualquier aproximación a la realidad educativa, como construcción social, el reconocimiento de las representaciones sociales del sujeto.

Uno de los hallazgos que emergieron de esta investigación está relacionado con la pedagogía contemporánea al presentar las representaciones sociales como un constructo desde un enfoque reducido o antagónico, es decir al asumirlo como relativo, subjetivo y perteneciente al mundo de las ideas, se enfocó en lo imaginario, ya que tiene que ver con la mentalidad, y por lo tanto, se orientó especialmente a comprenderlo desde la propia subjetividad, obviando el aspecto importante de la interpretación a partir de la realidad que lo define

El entrevistado, al aceptar las representaciones como algo subjetivo, transformable, que depende de la construcción social en el espacio.

intersubjetivo, su discurso no sólo apuntó hacia lo constructivo, lo reflexivo, a la transformación, al proceso y al resultado, más bien hacia su fundamentación práctica, mediante una formación pedagógica que dé respuesta a los criterios de la realidad sin obviar la teoría que explica las diversas interpretaciones. De allí, que su “presencia” tuvo importancia al igual que su influencia en las normas y principios que rigen al estudiante.

De esta manera, al estar la naturaleza de las representaciones sociales sometidas a la dinámica cognoscitiva, el presente estudio destacó que la pedagogía no debe considerar esta temática como algo básico, implícito en la educación, sino que también debe encontrar la manera de cómo abordarla como categoría analítica en las áreas de la educación, lo que significaría un avance, un corte epistemológico que contribuiría al enriquecimiento y profundización de los viejos paradigmas de las ciencias psicosociales, tanto para la educación como para la sociedad del conocimiento.

Esta dinámica cognoscitiva permite descubrir, comparar, profundizar, analizar y buscar compromisos desde los factores que la caracterizan e inciden. Por ello, resulta necesario conocer con detenimiento el campo representacional del docente respecto a los estudios de alto nivel y desde allí rescatar el fin que persigue todo acto de investigación. En este sentido, el campo universitario de la UPEL, constituye el escenario propicio para analizar y comprender el significado de los estudios de postgrado.

En este escenario los futuros docentes mientras observan, analizan e interpretan los modelos y diseños de investigación, van reconstruyendo su conocimiento referido a estos estudios y pueden emprender la tarea investigativa como una práctica inherente a la docencia. Es en este espacio intersubjetivo donde ocurre el encuentro de imaginarios sociales, y las múltiples interrelaciones que lo hacen complejo e incierto.

El profesional de la UPEL como el especialista de la enseñanza, formador de formadores, debe ser el protagonista de los cambios en sus instituciones, y no esperar pasivamente que éstas cambien. No sólo deben transmitir conocimientos, sino conocer las representaciones sociales para

generar escenarios significativos en él mismo y, por ende, para sus estudiantes, que coadyuven a la toma de decisiones pertinentes, y permita lograr los cambios deseados en su vida personal y profesional.

Una vez que el docente ha pasado por este proceso de clarificación que abarca los sentimientos y la razón es posible modificar la conducta personal. Al hacerse consciente de sus pensamientos, reconoce sus límites, sus debilidades y fortalezas, como factores que inciden en sus representaciones sociales y se prepara interiormente para enfrentar los retos que le impone la realidad.

En razón de lo anterior resulta importante un cambio de las representaciones sociales respecto a la realidad que le corresponde asumir al docente. Este profesional, debe incrementar su interés por su buena preparación y desempeño; tomar decisiones acertadas, coherentes en función de una mayor congruencia con su palabra; cuidar su accionar y su discurso como algo básico, entender su compromiso como algo que trasciende una ideología o un beneficio personal, comprender desde su sentido de la responsabilidad la autonomía como signo de madurez, se automotive, se autodesarrolle, tenga perseverancia, venza la desesperanza, supere los obstáculos, pero sobre todo, con vocación de servicio y creativo para estar a la altura de los tiempos en que vivimos.

Aunado a este planteamiento, supone deconstruir estructuras psicológicas, afectivas, organizacionales, de la desesperanza, de la apatía, de lo económico, de la desconfianza en sí mismo, de las instituciones, de las autoverbalizaciones negativas, de la desmotivación, y al mismo tiempo sugerir las herramientas para su posible solución que le permita enfrentar la serie de debilidades y de factores que influyen en sus representaciones. . Esto significa que el docente tiene que realizar cambios necesarios tanto a nivel de teoría, como del discurso, transmitiendo el conocimiento de su especialidad, como también a nivel de la acción, ampliando como afirma Morín (2003), su repertorio de conductas profesionales a fin de atender los retos que se le plantean en la práctica diaria, caracterizada ésta última, entre otros escenarios, por las representaciones sociales.

El educador, en primer término, al conocer sus representaciones, transmitirá, ilustrará mediante la orientación a sus educandos; es un mediador del proceso educativo, donde es importante la dinámica interna de la persona, y el quehacer pedagógico, lo que favorece la creación, socialización, promoción del interés y el desarrollo del alumno. Por su efecto multiplicador obtendrá ciudadanos con representaciones sociales favorables que les permitirá enfrentar los diversos problemas en su tarea como investigador.

De esta manera, se generaría en los educandos lo que se conoce como el efecto Pigmalión o la teoría de la profecía que se cumple a sí misma. En el caso de este estudio, si un docente posee una representación social favorable ante la realización de los estudios de postgrado, valora su función como investigador, muestra entusiasmo, los estudiantes se sentirán atraídos por el desempeño de su profesor. Por el contrario, si el docente muestra desmotivación, pesimismo, autoverbalizaciones negativas respecto a la realidad del postgrado, anulará todo interés por la acción investigativa y frenará el aprendizaje de sus alumnos. Si no tiene la capacidad de acercarse a los estudiantes con la intención de dar lo mejor de sí mismo, no será efectivo, por ende, no habrá la capacidad de generar cambios significativos en ellos.

El cambio señalado ocurrirá cuando la preocupación se centre en conocer las múltiples miradas en torno a los estudios de postgrado, sus variadas concepciones, su importancia, características, metodología, perspectivas y alcances desde la educación pedagógica. La acción radica en que el individuo pueda comprender una herramienta útil en su futuro profesional, como es el relacionado con la teoría de las representaciones sociales, y su enfoque un instrumento y una mediación, como lo afirma Jodelet (2011), para una perfecta adecuación con la problemática plural del campo de la educación. Desde el contexto de la acción pedagógica urge resignificar las representaciones sociales y esto sólo es posible con el acercamiento a la realidad para comprenderla, interpretarla y modificarla para el propio bien del docente y del educando.

REFERENCIAS

- Abelardo, P. (1965). *Ética o conócete a ti mismo*. Buenos Aires: publicado por Jorge Álvarez editor.
- Abric, J. (1989). L' étude expérimentale des Representations Sociales. En: *Representations sociales*, D.Jodelet (de), Paris: PUF.
- Abric, J. (1993). Central System, Peripheral System: Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representation. *Papers on Social Representations*, 22(2), 75-78. Paris.
- Abric J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Covoacán, S. A. de CV.
- Albornoz, J. (1986). *El Instituto Pedagógico: Una Visión Retrospectiva*. Caracas: Talleres Gráficos del Congreso de la República.
- Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ander Egg, E. (1987). *Técnicas de Investigación Social*. 8av (ed.). Buenos Aires: Humanitas.
- Aristóteles (2012). *Ética Nicomáquea*. Madrid. Gredos.
- Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo veintiuno.
- Banchs, M. (1984). *Concepto de representaciones sociales. Análisis comparativo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Banchs, M. (2000a). Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio. En: *Develando la cultura*. Estudios en representaciones sociales. Jodelet, D. y Guerrero, A. (Cord.) México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Banchs, M. (2000b). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. *Papers on Social Representation*. Threads of discussion, Electronic Version, 8. Peer Reviewed Online Journal. 1-15. Disponible: www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm. [Consulta: 2017, mayo 20].
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. España: Paidós Comunicación.

- Benny, M. y Hughes, E. (1970). Of Sociology and the interview. En N.K. Denzin (Comp.). *Sociological Methods: A Sourcebook*. pp. 75-98. Chicago: Aldine.
- Berger, P. y Luckman, T (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires: Argentina.
- Berkeley, G. (1992). *Tratado sobre los principios del conocimiento humano*. Madrid: Alianza.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En: Marinas, J. y Otros (eds.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Bourdieu, P. (2007). *Espacio social y poder simbólico. Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J.(1997). *La educación puerta de entrada a la cultura*. Madrid: Visor.
- Buber, M. (1977). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Calonge, S. (1997). *La représentation médiatique de l'école au Venezuela* (Une approche psychosociale à partir de trois corpus de presse). Villeveuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, Cedex, France. L'École des Hautes Études en Sciences Sociales en Paris-Francia. Tesis Doctoral.
- Calonge, S. (2000). La representación de lo pedagógico en el discurso mediático. En Casado, E. y Calonge, S. (Eds.) (2000). *Representaciones sociales y educación*. Caracas: CEP-FHE, Cuaderno de Postgrado N° 25, pp. 13-33. Universidad Central de Venezuela.
- Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. En *Revista de Pedagogía*, XXIII, 66,99-119.
- Camargo, M. (2003). *Realidades y necesidades formativas de los docentes de la educación básica, media y universitaria*. Chía, Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Campenhoudt, R. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Cardoso, H. (2007). *Del proyecto educativo al modelo pedagógico*. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 4, (8). [Revista en línea] Disponible: www.odiseo.com.mx/2007/01/cardoso-proyecto.html. [Consulta 2017 octubre 21].
- Carpio, M. (2014). *Cambio y transformación en las representaciones sociales del docente y de los alumnos*. Caracas. Grupo Gráfico 5.

- Carrillo, S. (2010). *Las representaciones sociales y sus interacciones en el espacio escolar*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Caracas.
- Carugati, G. y Palmonari, A. (1991). A propósito de las representaciones sociales. En Revista *Arthropos* n°124 pp. 35-39.
- Casado, E. (2003). *Representaciones Sociales de la Interacción Pedagógica: un estudio intercultural*. Tesis doctoral no publicada. País Vasco: Universidad.
- Casado, S. y Calonge, E. (2001). *Conocimiento Social y Sentido Común*. Caracas: Fondo editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Castro, A. (2003). *Tres Vertientes acerca del Proceso de Investigación en Contextos Universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" (UPEL). Caracas.
- Cemborain, M. (2011). *Las competencias para la investigación de la carrera de Arquitectura en la USB*. Caracas: Trabajo de ascenso. Decanato de Estudios de Postgrado, USB. Disponible en: <http://www.postgrado.usb.ve>.
- Córdoba, L., García, V., Luengo, L., Vizuete, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1).
- Córdova, D (2006). *El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela*. Rev. Ped v.27 n.79. Caracas.
- De Tezanos, A. (2002). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá. Antropos.
- De Zubiría, J. (2006). *Los Modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial magisterio.
- Derrida, J. (1989). *Fuerza y significación. La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Descartes, R. (1995). *Discurso del método*. Madrid: Tecnos.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Di Giacomo, J. (1987). Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. In Páez Rovira, D. (Ed.), *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social* (pp. 278-294). Madrid: Fundamentos.
- Dilthey, W. (1951). *Psicología y teoría del conocimiento*. México: F.C.E.

- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. París: PUF.
- Doise, W. (1990) Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Revista Anthropos*, 27 No. 124.
- Doise, W. (1991). Identidad, conversión e influencia social. En Moscovici, S; Mugny, G; Pérez, J. *La influencia social inconsciente: estudios de psicología social experimental*. Barcelona: Anthropos.
- Drucker, P. (1999). Knowledge-worker productivity: The biggest challenge. USA. California Management Review. Año 41. No 2. pp 79-94.
- Dubs, R (2005). *Permanecer O Desertar De Los Estudios de Postgrado: Síntesis de Modelos Teóricos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*. Investigación y Postgrado, vol.20, no.1, p.55-79.
- Durán, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu Impreso.
- Durkheim, E. (1934a). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morales*, VI, pp. 273-300.
- Durkheim, E. (1934b). *L'éducation morale*. Paris: Librairie Félix Alcan. editores. Funk, Haselbacher und Kaz. Lit. Verlag Münster.
- Elejabarrieta, F. (1991). Las representaciones sociales. En Echevarria, A. *Psicología social socio cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Enaudeau, C. (1998). *La paradoja de la representación*. Disponible: www.phylosophya.ci/escueladefilosofiauniversidadarcys
- Escotet, M. (2004). *Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva*. Conferencia inédita en el Pontificio Ateneo Antoniano, Roma.
- Escotet, M. (2012). *La Actividad Científica en la Universidad with M. Aiello & V. Sheepshanks*. Buenos Aires, U. Palermo, UNESCO and United Nations University.
- Espinoza de M, I. (1997). *El educador y la Investigación Acción Transformadora. Una propuesta metodológica alternativa*. Venezuela: Los Heraldos Negros.
- Estraño, A. (1990). Modelos predictivos de la permanencia estudiantil en el Instituto Pedagógico de Maracay. *Investigación y Postgrado* 5(4), 7-36.
- Farr, R. y Moscovici. S. (1983). *European Studies in Social Psychology*. París: Cambridge. University Press. En: *Revista Mexicana de Sociología*. Año XLV Vol. XLV Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.

- Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En Castorina, J. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. pp. 153-178. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1982). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de cultura Económica.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
- Freud, E. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Austria.
- Freud, R. (1981). *La Afasia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fromm, E. (1990). *The humanist science of man en Wissenschaft vom Menschen. Jharbuche der Internationalen Erich Fromm Gesellschaft editors*. Funk, haselbacher und kaz. Lit. Ver lag Munster. pp.12-17.
- Galván, M. (2011). *Las representaciones sociales y su relación con la práctica docente*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de estudios superiores. Aragón.
- García-Carpintero, M. (1996). *Las palabras, las ideas y las cosas. Una presentación de la filosofía del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- García, M. (2001). Foucault y el discurso del poder. La resistencia y el arte del existir. En: *Acción Educativa (Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UAS)*, Vol. 1, N° 1. Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- García, Y, López de Castro, D. y Orestes, F. (2014). *Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer?* Rev Edumecentro [online]. vol.6, n.2 pp. 272-278. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S2077-28742014000200018&lng=es&nrm=iso>>. [Consulta 2017-09-23].
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine
- Gómez, A. (2013). *Línea de Pedagogía. Marco de referencia*. Bogotá. USTA. Mimeo.
- Guirado, A., Mazzitelli, C. y Olivera, A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y química. *Revista Orientación Educativa*, vol.27, n°51.
- Hegel, G. (2012). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1994). *Serenidad*. Barcelona: Serbal. Trad. Ives Zimmermann.
- Heidegger, M. (2012). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.

- Heider, F. (2012). *La Psicología de las Relaciones Interpersonales*. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Herzlich, C. (1979). La representación social en Moscovici, S (dir) *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Planeta.
- Hobbes, T. (2012). *La naturaleza humana o los elementos fundamentales de la política*, en *Antología/Hobbes*, edición de Enrique Lynch, Barcelona: Península, pp. 127-178.
- Hume, D. (2012). *Tratado de la naturaleza humana*. Servicio de Publicaciones. Diputación de Albacete. España.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1991). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica*. Barcelona. Trad. Jacobo Muñoz y Salvador Más.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- James, W. (1973). *El pensamiento y la personalidad de William James*, Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). La representación social, fenómenos, conceptos y teoría. En *Psicología II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Representations sociales: domaines en expansion In: D. Jodelet (org) *Les representations sociales*. París: PUF.
- Jodelet, D. (1994). *Psychologie sociale des relations à Autrui*. París: Nathan Université.
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006 [Consulta 2017-06-15].
- Juárez, J. (2012). *Educación en valores*. Seminario Educación para transformar el país. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Jung, C. (2002). *Los Arquetipos y la Inconsciente Colectivo*. Madrid: Trotta.
- Kant, I. (2012). *Crítica de la Razón Práctica*. Madrid: Alianza.
- Lacan, J. (1982). *Tópica de lo imaginario*. Seminario I. Los escritos técnicos de Freud. Buenos Aires: Paidós.
- Ledezma, M. y Pardo, M. (1992). Trabajo de Investigación Instituto Pedagógico de Caracas. En Valarino. *Tesis a Tiempo*. Caracas: IPC.
- Lefevre, H. (1983). *La Presencia y la Ausencia. Contribución a la Teoría de las Representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Leibniz, G. (2012). *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Madrid: Alianza.
- Ley de Educación (1940). Gaceta oficial de los Estados Unidos de Venezuela N° 178. (Extraordinario), julio 27.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 2 .635, 28 de julio de 1980.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Lombardi, M. y Mascaretti, S. (2015). *La formación pedagógica: la perspectiva del docente universitario. VII jornadas y primer congreso internacional sobre la formación del profesorado "narración, investigación y reflexión sobre las prácticas*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- López, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. En *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3), Universidad de Granada, España, pp.2-25.
- Malebranche, N. (2004). *Investigación sobre la verdad*. Salamanca: Sígueme.
- Marcel, G. (2008). *El misterio del ser*. Barcelona: Edhasa.
- Martínez, M. (1996). *La psicología humanista*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2001). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Marx, K. (2012). *El Capital, crítica de la economía política*. Traducción de Pedro Scaron, México: Siglo XXI.
- Méndez de Paraco, L. (2007). *El Departamento de Prácticas Docentes UPEL-IPC en el anclaje de una praxeonomía profesional socioeducativa*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDEUPEL).
- Mooney, C. (2013). *Theories of childhood*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Moscovici*. Athenea Digital. No. 2. Universidad de Guadalajara. México.
- Morin, E. (1991). *El método IV. Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994). Entre représentations et pratiques: le sida, la prévention et les jeunes Dans: Abric (Ed). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF, pp. 109-144.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.

- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Morles, V. (1988). *Educación, poder y futuro*. Universidad Central de Venezuela: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. Caracas.
- Morles, V. (2005). *Educación de Postgrado o Educación Avanzada en Venezuela: ¿Para qué? Investigación y Postgrado*. 20 (2) p.23. Venezuela.
- Morles, V. Núñez, J. y Álvarez, N. (1996). *Universidad, Postgrado y Educación Avanzada*. Universidad Central de Venezuela: Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada. Caracas.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychoanalyse, son image et son public*, Tesis Doctoral. Francia.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. En J.P. Forgas (Comp.). *Social Cognition. Perspectives in everyday life*. Academic Press. Londres.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En Farr, R., Moscovici, S. *European Studies in Social Psychology*. París: Cambridge. University Press.
- Muñoz, G. (1996). *Elementos teóricos sobre calidad en postgrado*. Centro de Investigación en Educación de calidad. Venezuela: CEINEDUCA.
- Muñoz, J. (2012). *Análisis sociológico del proceso de reforma de la universidad de Nariño en el periodo 2008-2010*. Trabajo de grado para optar por el título de sociólogo, no publicada. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Orantes, A. (1993). *La investigación como un proceso social a largo plazo*. Trabajo no publicado.
- Páez, D. y Cols (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. España: Fundamentos.
- Pargas, L (1994) Representaciones sociales y conductas discursivas. Fermentum. *Revista venezolana de sociología y antropología*. ULA. Mérida. Venezuela. Año 4-N.11.
- Pardo de A., M. (1983). *La deserción de estudiantes del núcleo universitario de El Litoral y los factores vocacionales*. Caracas: Equinoccio.
- Pascal, B. (2012). *Pensamientos*. España: Planeta S.A.

- Pascual, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research method*. London: Sage.
- Peat, D. (1988). *Sincronicidad: puente entre mente y materia*. Barcelona: Kairós.
- Peirce, Ch. (1935). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Harvard University Press (vols. 1-6). Cambridge, MA: Charles Hartshorne & Paul Weiss.
- Perafán, G. (2001). *Diversidad epistemológica del profesor y enseñanza de las ciencias*. Número extra. VI Congreso.
- Perafán, A. (2002). *Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard en Pedagogía y Saberes*. Colombia.
- Perdomo, A. (2010). *La incertidumbre en el proceso de evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de la informo-comunicación*. Tesis doctoral. Caracas: UPEL.
- Pereira de Sá, C. (1996). *Núcleo central das Representações Sociais*. Ed. Vozes Petropolis.
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, EdUERJ.
- Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. En: CD Caudales. La Havana: CIPS.
- Pérez Esclarín, A. (2002). *Educación en tiempos de crisis*. Maracaibo. Centro de formación de fe y alegría. Ponencia.
- Pérez Serrano, G.(1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1926). *La Representación del Mundo del Niño*. Madrid: Morata.
- Pinto, N. y Sanabria, M. (2009). *La investigación educativa en la formación integral del futuro educador*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo (UC). Valencia. Edo. Carabobo Venezuela.
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004) La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Revista Perfiles*, 26 (106), 102-124. Educativos.
- Poirier, J. Clapier-Valle Don R. y Raibaut, C. (1983). *Les recits de vie, theorie et pratique*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Postman, N. (1992). *Reflexión crítica sobre la práctica docente*. NY: Knopf, Inc.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., Montserrat, C. (2001). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- Ramírez, T (1997). *Siete razones para cambiar. A propósito del seminario de tesis*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de reflexión sobre la Docencia, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación, Caracas.
- Rangel, P. (2001). *Aproximación fenomenológica al trabajo especial de grado desde la perspectiva de participantes y facilitadores: Universidad Simón Rodríguez, Núcleo Palo Verde*. Tesis de Doctorado en Educación no publicada, UNESR, Caracas, Venezuela.
- Reyes, L. Salcedo, L. y Perafán, P. (1999). *Acciones y Creencias Tesoro oculto del educador*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Ponce, E. (2009). Las universidades en la sociedad del conocimiento. En Aranta Adreani, A. & Rodríguez Ponce, E. (Eds.) *Desafíos y perspectivas en la dirección estratégica de las instituciones universitarias* . p. 35-68. Santiago: CNA Chile.
- Rodríguez, R. (2006). Diversidad cultural en el aula. Grupos de discusión .En *Revista de Investigación Educativa*.
- Rodríguez, J., Calzadilla, M. y Ribot de Flores, S. (2010). *Situación actual de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Informe UPEL. Caracas.
- Rogers C. y Stevens, B. (1967). *Persona a persona: el problema de ser humano: una nueva tendencia en psicología* .Walnut Creek, CA: Real People Press.
- Rosenberg, L. y Hovland, C. (1960). *Attitude Organization and change*. Nueva York. New Haven: Yale University Press.
- Ruiz O, e Ispizúa, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Front Cover. Mira Editores, S.A. Educación.
- Sambrano, J. (2003). *PNL para todos. Programación Neurolingüística: El modelo de la excelencia*. Caracas: Alfadil.

- Sánchez, R (2001). *Actitud Científica del Docente Universitario de Postgrado*. Tesis Doctoral. Maracaibo: URBE.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, sau.
- Savater, F. (1999). *El valor de educar*. Colombia: Ariel.
- Scheler, M. (1993). *El resentimiento en la moral*. Madrid: Caparrós.
- Schilpp, P. (1974). *The Philosophy of Karl Popper*. Illinois: La Salle.
- Schopenhauer, A. (1998). *El Mundo como Voluntad y Representación*. Mexico: Porrúa.
- Serrano, J. (1997). *Nacen se hacen o los hacen*. Formación de Investigadores y Cultura Organizacional en las Universidades. Santa Fe de Bogotá: Revista Nómadas.
- Silva, L. (1970). *La plusvalía Ideológica*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Silva, L. (2000). Escuela: espacio intersubjetivo de representaciones múltiples. En Casado y Calonge. *Representaciones sociales y educación*. Cuadernos de Postgrado, CEPFHE, 25,59-72.
- Sirvent, M. (2003). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina: Revista *IICE, FFYL, UBA*.
- Sonsoles, M. (2008). *Hablando de los gitanos. Representaciones sociales en el discurso y la interacción escolar de la Universidad de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Soto, M. (1999). *Edgar Morin. Complejidad y Sujeto Humano*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Valladolid.
- Spinoza, B. (2012). *Tratado de la reforma del entendimiento/Principios de Filosofía de Descartes/Pensamientos metafísicos*. Traducción Lelio Fernández y Jean Paul Margot. Madrid: Tecnos.
- Sternberg, R. (1999). *Inteligencia humana*. Tomo I. La naturaleza de la inteligencia y su medición. Barcelona: Paidós
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tillich, P. (1999). *Systematic Theology university of Chicago Press*: Chicago.
- Titchener, E. (2011). *Experimental psychology: A manual of laboratory practice* (Vol. 1). New York: MacMillan & Co., Ltd.

- Tomás de Aquino, S. (2012). *El orden del ser: antología filosófica*. Madrid: Tecnos.
- Torres de Jiménez, F. (1987). *La tesis de grado desde la perspectiva de los egresados de un programa de maestría*. Barquisimeto.
- Ugas, G. (2006). *La Educada Ignorancia*. Un modo de pensar. Venezuela: Taller de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Ugas, G. (2007). *La complejidad*. Un modo de pensar. Caracas. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas (1994). *Documento base*. Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1993) Reglamento General de la UPEL (1993). Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2011). *Documento base del currículo UPEL*. Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2011). Plan de Desarrollo de la UPEL, correspondiente al periodo 2007-2011. Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2013). *Informe de la Subdirección de Investigación y Postgrado*. Autor.
- Valarino, E. (1997). *Tesis a tiempo*. Caracas: Equinoccio.
- Valarino, E. (1999). *Postergación académica*. Postgrado. UCV 1-6.
- Valarino, E. y Yáber, G. (2001). *Productividad académica en la investigación de postgrado*. Agenda Académica. Volumen 8, N° 1.
- Vallejo, M (2006). *Psicología*. Universidad Corporativa de Colombia.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. (2^ada. Reimp.). Madrid: Síntesis.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Villarroel, G. (2001). *Las representaciones políticas del venezolano: un estudio sobre culturas políticas*. Tesis Doctoral. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Weigel, S. (1999). *Cuerpo, Imagen y Espacio en Walter Benjamín*. Buenos Aires: Paidós.
- Yuren, A. (1994). *Conocimiento y Comunicación*. México: Alhambra Mexicana.

ANEXOS

ANEXO A

GUION DE ENTREVISTA

Guión de Entrevista

Tema: Representaciones sociales del docente en torno a los estudios de postgrado

Parte I.- Caracterización del entrevistado

Experiencia en el área de educación

Experiencia en el proceso de estudios de postgrado

Parte II.- Propósito de la entrevista

Lograr información sobre temas sustantivos de la investigación para el estudio, de allí que se plantearon algunos campos temáticos para focalizar los intercambios, para este fin se seleccionaron como informantes clave a docentes con experiencia en el proceso de los estudios de postgrado.

Informantes: Docentes universitarios con experiencia en estudios de postgrado

1. Conocimiento del docente respecto al proceso de los estudios de postgrado
2. Experiencia profesional
3. Marco de referencia interno
4. Actitud científica
5. Conducta discursiva
6. Expectativas de Logro en los estudios de postgrado
7. Aspiración profesional
8. Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes
9. Representaciones sociales y práctica profesional

ANEXO B

ENTREVISTA. REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE EN TORNO A LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO

ENTREVISTA

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE EN TORNO A LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO

(INFORMANTE N° 2)

Informante 2

E: ¿Cuál es su experiencia en los estudios de postgrado?

P.2: Yo venía de una formación docente, llego allá y me encuentro con otra gente; tuve que cambiar de paradigmas. Me encuentro, dentro de la misma organización con psiquiatras, abogados, psicólogos, administradores. Creo que estábamos como dos docentes nada más egresados de la UPEL, los otros eran docentes pero egresados de otras universidades privadas o Licenciados en educación. Pero ya no es ese mismo círculo en que el que todos son egresados de la UPEL. Entonces las vivencias, las experiencias de cada quien, las mismas maneras de abordar los temas, las clases resultaban algo muy rico, muy distinto porque aprendes del otro: el abogado tiene su propia percepción de las cosas muy distinta del administrador, o del docente UPEL o del docente UCV. Entonces eran muy ricas las discusiones, las reflexiones críticas, eso sí, me encantó salir de aquí de la UPEL. Yo decía, “tengo que hacer el postgrado.”

P.2: Cuando llego a la maestría, decido hacerla en el Pedagógico de Caracas porque quiero seguir con la misma línea de dinámica de grupo, de orientación, de trabajo social. Pero me encuentro con lo mismo: somos escuelita, somos todos docentes, todos iguales, todos pensamos igual, escolarizado. De hecho, para el doctorado lo estoy pensando.

P.2: Yo quiero otra cosa. No quiero caer en lo mismo de la escuelita, porque eso es lo rico del quehacer investigador, no irte por una sola línea, sino que tengas posibilidad de adquirir nuevas competencias que no las tenías o que las tenías y no te habías dado cuenta y las puedes desarrollar. Tener una actitud y una cultura investigativa y formarte en ese rol investigador.

P.2: La especialización la hice en tanto aquí en el Siso porque dije, “tengo que salir de aquí del pedagógico, de la escuelita de docentes, conocer otros mundos”. Entonces, claro, al entrar al postgrado veo todo un panorama donde profesionales de otras especializaciones: psiquiatras y psicólogos daban clases, con otra manera de estudiar, de ver el postgrado, de escribir, pensar, visión de las cosas. En fin, una interrelación personal con otros mundos.

P.2: Porque las especializaciones te preparan como especialista en un área del conocimiento, pero los postgrados forman investigadores para esa área que decidiste asumir. Pero no hay esa cultura de que se investigue porque te guste, sino porque es un prerrequisito para ascender o para adquirir un título. No porque se quiera profundizar o dejar una huella en el área en cuestión.

P.2: Eso es importante marcarlo y que nuestros estudiantes no lo vean como una obligación, por ejemplo en el pregrado: los cursos de introducción a la investigación o investigación educativa son vistos como algo obligatorio pero veo que ellos como docentes tienen que estar en una formación y en una actualización permanente y que cuando ellos lleguen a sus aulas de clase con sus pequeñines o sus adolescentes, ellos estén avanzados en tecnología, en conocimientos y que a veces el docente se queda atrás en comparación con ellos que tienen ese tiempo, esa dedicación y esas ganas. Se ha perdido eso.

(Cont.)

P.2: Mi mensaje en los cursos de investigación es: quiere aprender un poco más. Actualízate, pero busca ese interés particular y no hagas lo que el otro quiere que tú hagas. Si no, plantéate, ¿qué quieres tú? ¿Hasta dónde quieres llegar? Y eso se ha perdido mucho.

P.2: Por ejemplo, mi trabajo de maestría fue sobre la estrategia de asesoramiento en PNL para mejorar las competencias investigativas de los docentes de aquí, del Siso, específicamente en todo lo que es introducción a la investigación, investigación educativa, todas las áreas o el eje de investigación, como lo llamé yo y cómo ahorita se está abordando a nivel de UPEL. Y que exista esa correlación entre el pregrado y el postgrado. No es que pregrado por allá y el postgrado lo hago porque eso me va a generar un beneficio económico, sino que si yo estoy haciendo postgrado es porque yo quiero fortalecer esas competencias adquiridas en pregrado y profundizar en el área de conocimiento a la que pertenezco: si yo soy de música, entonces hago un postgrado en esa área pero no hacer cosas aisladas.

P.2: A veces me preguntaba, y esa pregunta me la hizo también José Miguel, que era el coordinador de la maestría en aquel momento: “¿por qué estudiar orientación, siendo yo la coordinadora de los cursos en investigación?” Y yo le decía: “Bueno, profe, porque en la investigación se necesita orientación; cada quién hace lo que cree que es.” No es que exista una receta.

P.2: La investigación es vista como algo malo, algo rígido, algo obligatorio, no me gusta, está el Síndrome Todo Menos Tesis, dejan los trabajos inconclusos, las líneas de investigación van por un lado y los trabajos van por otro y la idea es que exista una correlación entre todo eso. Si aquí por lo menos tenemos en la UPEL la coordinación de postgrado y la coordinación de investigación, debería haber una ilación allí, o sea, esos proyectos de postgrado insértalos en mis líneas de investigación y en mis diferentes núcleos de investigación. Eso se ve muy poco. Hasta nuestros propios docentes con los trabajos de ascenso que están inscritos en una línea pero que deben estar en su área de inclinación, de formación, de concurso en la que quieran ejercer y desempeñarse y hacer carrera. ¿Por qué no hacerlo?

P.2: Lo toman como un trabajo cuesta arriba, como ese bolso sobre el hombro que me cuesta, que me pesa, y pasa el tiempo y los lapsos establecidos para ascender y no lo hacen porque lo toman como algo rígido y no porque te guste hacerlo.

P.2: Entonces, un profesor en orientación que dé investigación y al que le guste, puede darles las herramientas a los otros para saber qué hacer ante estas limitaciones o esos mecanismos de evasión que pueden emerger en determinado momento porque una cosa es lo económico, “ajá, no tengo para copiar esto, pero ¿y si lo inserto dentro de la línea y pido financiamiento? O tengo un mismo equipo de investigadores, o con mi propio grupo de estudiantes que estén casados y vinculados a esa línea de investigación y entre todos la hacemos. Ahí comenzamos a incentivar a los investigadores nóveles. Lamentablemente no se ve así. Son muy pocos los ganados a eso

P.2: De hecho, eso se ve en las reuniones de línea: ¿quiénes van? las mismas tres o cuatro personas. Y hay una cantidad de inscritos en la línea y no debería ser. Entonces yo veo que es una cuestión, más que de compromiso, de cultura. De esa cultura investigativa, de involucrarse, esa actitud hacia la investigación, desde el punto de vista cognitivo, afectivo y conductual, que deben ir de la mano. La disposición para. Ese accionar de “yo quiero aprender sobre eso. Me gusta. Lo hago”. Y por supuesto tenemos esa actitud crítico-reflexiva sobre ese mismo accionar de cada uno, de cómo es mi proceso de investigación y ser consciente sobre mis limitaciones para tratar de mejorarlas.

P.2: Entonces, como orientadores, en ese sentido, darles las herramientas, pero no decirles qué van a hacer, porque se supone que el otro debe darse cuenta de esas

(Cont.)

limitaciones, así como de las fortalezas que pudiesen minimizarlas. Esa es la idea. Yo le dije a José Miguel que yo quería hacer eso aquí, porque yo venía de una formación de grupo que me daba las herramientas para detectar ciertas circunstancias, ciertas dificultades, ciertos problemas dentro de los grupos. Pero, ahora, ¿cómo orientarlos? ¿Cómo analizo eso? ¿Qué herramientas tengo ahí? Por eso la correlación de los dos postgrados y es una tarea, de allí que siempre me ha gustado investigar sobre investigación, de hecho, tengo un trabajo sobre la actitud investigativa de los estudiantes de aquí, otro sobre las competencias investigativas de los profesores. Mi línea es esa: la transformación de la actitud y cultura investigativa, entonces proponiendo en esa área a través de la PNL, de la Gestalt, es decir, qué hacer con esos modelos que existen desde las neurociencias para apoyar esa parte cognitiva. Allí estoy. Por eso mi doctorado debe estar encaminado en esa línea para mejorar esas debilidades.

E: ¿Cómo se ha abordado en la UPEL esta separación entre investigación y postgrado?

P.2: Actualmente, la vicerrectora de Postgrado e investigación de la UPEL, ella, desde que comenzó su gestión habla del eje de investigación, pero no visto como postgrado nada más sino pregrado y postgrado articulados. De hecho, la transformación curricular se ve también de esta manera: ¿cómo trabajar desde el punto de vista de investigación y academia, de la mano? Esos estudiantes de pregrado continúen con los postgrados pero que estén insertos en una línea y que esos proyectos de investigación se ubiquen en sus respectivos centros. En eso se perfila la transformación curricular y es la directriz, en este caso, en el postgrado. Pero no es fácil.

E: ¿Podrías ampliar un poco más acerca de esa cultura investigativa ya señalada?

P.2: Pues, que no existe, desde una posición muy particular, esas ganas o ese interés, como dice Ballestrini, de hacer algo porque te guste, sino que parece impuesto. Es porque es un prerrequisito, algo que hay que cumplir y no es algo que se vea como una cultura de organización como tal.

P.2: Al estar en un grupo, en una línea, debe existir un interés por investigar sobre eso, crear esos equipos o comisiones de trabajo para investigar equis tema. Entonces a eso me refiero yo cuando hablo de esa cultura: a esas ganas, sino porque es un prerrequisito, porque es obligatorio, porque no cumplo con el ascenso. Ese interés genera a su vez más investigaciones libres, de allí lo alarmante de que haya tan poco, de que lo que impera ahora son investigaciones rígidas y cuadradas. Entonces eso es lo que hay que cambiar y crear cultura investigativa desde el punto de vista institucional. Que entre comillas está implícito en el deber ser, pero no es como que el pan nuestro de cada día de la Universidad. Y hoy en día las limitantes económicas que tenemos, la desmotivación que existe en los profesores, en los administrativos, en los obreros, ha hecho decaer el interés en publicar, por ejemplo.

P.2: Actualmente, soy editora en la revista y, antes los artículos llegaban a cada rato, ahora son pocos los artículos y nos llegan más de otros países o de otras universidades que de nuestra propia institución. El profesor ya no escribe, ya no está motivado a publicar material didáctico ni libros. Como no hay el incentivo, entonces se va dejando pasar y va disminuyendo y no debería disminuir el interés, las ganas de cambiar las cosas para mejorarlas. Pero lamentablemente es así y todos estamos atados en esa limitante.

E: ¿Tiene el docente alguna responsabilidad en la productividad investigativa?

P.2: Sí, claro. Porque, nosotros elegimos esta carrera. El médico no va a dejar de ser médico porque le paguen más o le paguen menos, no va a dejar de atender a un enfermo que se encuentre en un problema en la calle. El tiene que asumir como médico y no le va a importar que esté o no en su lugar de trabajo. Entonces nosotros deberíamos hacer, así

(Cont.)

como el médico, ser docentes igual. De hecho, no memorizar, degradar nuestra profesión sino todo lo contrario, ser nosotros los llamados a poner en alto nuestra profesión docente y nuestra institución formadora de formadores. Si nosotros mismos comenzamos a decir que nos pagan mal, que no nos gusta, comenzamos a decaer estaremos proyectando algo negativo y esa no es la idea e influimos en la idea ajena de que la carrera docente no sirve porque no da, porque no enriquece.

E: ¿De qué manera el docente podría enaltecer la profesión que ejerce?

P.2: Ya ahí entraríamos en la parte personal y en el cómo cada quien se decida: cuáles son mis límites y hasta dónde puedo llegar. Eso es algo muy particular. De hecho, cuando yo hice mi trabajo de maestría, cuando hablaba allí de generar esas estrategias en PNL para el asesoramiento inicialmente estaban dirigidas a los estudiantes de pregrado, pero analizando en el mismo transcurrir de las investigaciones, elaborando los materiales, revisando el cuerpo teórico, me di cuenta de que ¿quién es el que modela? Sobre todo, porque estaba trabajando con PNL. Entonces ¿cómo puedo trabajar con una población estudiantil que necesita el directriz, el que te diga, el que te conduzca, el que te enseñe?: ese es el docente.

P.2: Entonces hay que ver, ¿ese docente tiene esa conducta investigativa para asesorar al otro y modelar en el otro? Entonces decidí cambiar la población y trabajar específicamente con los docentes. No porque no las tenga, pero no las tenemos completas. Así tengamos un doctorado y consideremos que estamos en la cúspide del saber. Eso no es así. No tenemos el saber por completo. Siempre estamos aprendiendo y hay que desaprender para aprender. Entonces me dije: “no, voy a trabajar desde las competencias investigativas del docente”. O sea, diseñar estrategias de asesoramiento en PNL para el mejoramiento de esas competencias. Ahora las tengo. Yo sé que las tengo y las pongo en práctica como investigación, pero ¿yo estoy proyectando esas competencias dentro del aula de clase, siendo yo ejemplo, en este caso, en mi curso de investigación para con mis estudiantes? Diseño una cantidad de estrategias, pero no las he ejecutado todavía porque eso es parte de otro trabajo que voy a hacer. Pero la idea es esa: yo, docente, exijo que el estudiante tenga un perfil como investigador, que llegue hasta las competencias para egresar del curso, pero ¿yo le estoy demostrando a él eso? Entonces, hay que direccionar, revisarnos nosotros. Hay que considerar qué creencias tienen los estudiantes al ingresar al curso, pero ¿cuáles tengo yo como docente al recibirlos en mi curso? Entonces ahí nos encontrábamos ambas cosas.

P.2: Los modelos mentales de docentes y estudiantes, partir de allí, que el docente se integre un poco más con el estudiante. Que no llegue, “el punto es éste, esto es lo que vas a hacer”, sino ver ¿qué piensa el otro del curso, qué expectativas trae, qué dudas tiene, ¿cómo le gustaría ver investigación? Y trabajar un poquito más la parte humana, porque no es lo mismo que yo te diga que vamos a trabajar esto, esto y esto a que tú me digas qué es lo que te gusta a ti. Porque se ha dado, y yo procuro que no ocurra, pero como cada docente tiene su especialidad de pregrado, la información puede ser de matemática, de industrial, pero todos vamos a ver investigación. Yo no puedo exigirle a mi grupo que todos hagan un trabajo de matemática porque yo soy de matemática, ¡yo tengo estudiantes de todas las especialidades allí! Entonces yo debo dar libertad para que ellos investiguen lo que les guste. No partir de que yo voy a corregir solamente los trabajos de mi especialidad, que suele pasar. O que en ese curso se van a elaborar sino cinco trabajos, o sea, vean cómo se agrupan en cinco grandes temas. Les estoy limitando la posibilidad de que si alguien quiere trabajar de manera individual y tiene un proyecto en mente, y a lo mejor es un buen proyecto, lo estoy limitando a trabajar en un equipo donde se va a desarrollar un tema que seguramente no le guste y para el que no tenga las competencias.

E: ¿Qué herramientas desde un punto de vista personal puede utilizar el docente para no abandonar los estudios de postgrado?

(Cont.)

P.2: En los postgrados, lamentablemente, en general, tanto en la especialización como en la maestría, que las he hecho en instituciones distintas, he notado que los cursos vinculantes a las materias, a esa formación para la adquisición de las competencias para la elaboración del trabajo de grado como tal, no son suficientes para mí a menos que ese profesional esté dentro de una Universidad y esté en constante contacto con la investigación, bien sea porque pertenece a una línea o por los trabajos de ascenso. O sea que está en ese mundo de investigar y se ve obligado a adquirir esas competencias. Mientras que si es algún otro profesional que no ejerce carrera a nivel universitario, sino que da clase en una escuela y está haciendo una maestría, no adquiere las competencias necesarias para desarrollar ese trabajo. De hecho, tiene muchas limitantes y por lo general esas personas no culminan el postgrado.

E: Al no estar dadas esas competencias investigativas necesarias ¿qué debería existir en el ámbito del postgrado?

P.2: Debería haber más cursos vinculados a la investigación, por ejemplo: investigación cualitativa en algunas maestrías es optativo, no obligatorio. La tendencia de esa maestría es que el proyecto sea cualitativo. Esa es una limitante, porque si es optativo y no estamos completos los estudiantes que pudiésemos cursar esa asignatura, no se oferta. Entonces tengo yo, por mi cuenta, que investigar, comprar libros, otros entonces por allí ya eso es una limitante. Si es una maestría y el fin de las maestrías es perfilarme como investigador en esa área, entonces, dame más cursos vinculados a la investigación, no nada más metodología de la investigación.

E: ¿Considera importante la labor de los programas de postgrados en el proceso de prosecución de los estudios de postgrado por parte de los participantes?

P.2: Claro, si a mí no me da opciones se hace más difícil el acceso al postgrado. Por supuesto que si no me dan lo que busco y yo lo necesito tengo que perseverar e ir por otros medios para lograr lo propuesto. La parte personal es la que más influye allí. De hecho, nosotros, en nuestra formación, indistintamente de que esté vinculada al postgrado, no nos dan todo. Muchas veces nos dan tips, pinceladas de las cosas y la profundización depende de uno. Entonces, está ese compromiso particular de querer ir yo más allá de lo que me están dando. Lo que yo he notado también es que me dicen: “esos son los libros, éste el material específico para el desarrollo del curso tal en la maestría” y los participantes se limitan nada más a trabajar con ese material. ¿Dónde está esa búsqueda del conocimiento? Hay que buscar más, pero entonces la gente dice que es por falta de tiempo, que es por falta de recursos, que “no tengo para ir a la biblioteca, que no tengo para comprar el libro, no dispongo de internet ...” Muchas personas dicen eso a nivel de maestría.

P.2: Bueno, el tiempo es lo primordial, los colegas argumentan para no ir al postgrado “ah, no, yo no tengo tiempo para eso. Ah, no, yo no dispongo de Internet. No tengo dinero para comprar los libros actualizados vigentes al área que voy a trabajar.” Esas son las tres grandes limitantes que yo he escuchado a nivel de postgrado, pero yo pienso que más que eso, es decir, ¿no tengo dinero para comprar el libro? No tengo tiempo para ir a la biblioteca.

P.2: Cuando asumiste el compromiso al inscribirte en una maestría tuviste que estar consciente que ibas a necesitar tiempo para ello. Me parece que no debería ser una excusa para no culminar el trabajo o para su desempeño en la maestría, o sea, si yo voy a estudiar mi maestría y voy a estar dos días en carga académica, debo disponer de un tercer día para estudiar, para ir a las bibliotecas, para no limitarme.

P.2: Lo que he notado también, sobre todo con mi grupo de maestría y con el de la especialización es que se limitaban únicamente a ir a la biblioteca de la Universidad en la que estaba. ¿Dónde están las bibliotecas de las otras universidades? Se limitan a la

(Cont.)

biblioteca o al centro de documentación de la institución donde está estudiando y eso es un error o esperan a que el tutor le diga a cuál puede ir. Esperando siempre la dirección ajena. Pienso que eso no debe ser así.

P.2: No sé si será porque tengo la ventaja de estar trabajando aquí, conozco personas, estudié el postgrado en otro lado. En la UCV te exigen que con un sólo libro no se quede uno. Hay que investigar más allá y a mí me marcó muchísimo mi primera profesora de especialización. Ella entró al aula con una bolsa negra llena de libros. Y comenzó a sacar los libros y nos dice: “para mi materia, Uds. van a necesitar todos estos libros. Para la primera unidad, éste, éste y éste. Se los tienen que leer todos.” Por supuesto las chicas se infartaron: “¿cómo nos vamos a leer diez libros para una unidad? Pero cuando culminamos el semestre, ella nos preguntó: “¿cuántos libros se leyeron? Todos. ¡Sí se puede! hay que saber investigar, también; es cuestión de agarrar tópicos. Precisar. Ajá, ¿mi tema es éste? Y no limitarme, “¡Ay!, porque son cinco libros de cincuenta páginas cada uno”. Sino ver qué te sirve realmente del libro.

P.2: Si ese autor no te sirve, te buscas otro. Pero no limitarme con la pastillita: “es éste”; que es lo que ocurre a nivel de maestría. Parece que se inscriben para obtener el cartoncito, obtener el título. Entonces, mi manera de obtener el título, no me importa cómo sea. Hay una falta de compromiso de asumir la realidad de investigador. Ese es el detalle. Eso es lo que yo he notado, y lo vi en mis compañeras.

P.2: Las que trabajaban a nivel universitario sí tenían esa cultura de cinco libros bajo el brazo, leer, investigar, ir a equis universidad estaban afiliadas a diferentes bases de datos en la web, buscaban información, bajaban artículos científicos, pero las que estaban trabajando meramente en escuela y que deciden estudiar maestría tienen esa limitante. Comienzan con que “en el trabajo no les dan tiempo para ausentarse sino las horas específicas para ir al postgrado, que no tienen tiempo para estudiar, que no tienen tiempo para ir a la biblioteca, entre otras”

P.2: Entonces, esas limitantes que tienen afectan su desempeño como cursantes de la maestría. Esa cultura de la investigación, hacia la búsqueda del saber, ese ir más allá de lo que se le pide, no existe. O sea, “yo me limito a lo que me estás dando. ¿Me dijiste tres lecturas? Chévere.” Y también el docente que da clase en la maestría, no todos, pero hay quien dice, “no, yo te pedí fue ese material, y es ese el que te tienes que leer, no me interesa si te leíste cinco más”. Tú no puedes objetar el hecho de que él investigó más. Más bien hay que aplaudirlo. Decirle, “oye, ¡qué bueno que trajiste otros autores!, yo esos no los tenía”. Y tener la humildad de decir, “préstamelos”. Entonces, como yo soy el profesor de la maestría, yo no voy a dar a conocer mis limitaciones porque yo no tengo ese libro. ¡Todo lo contrario! La idea es tener un espacio para compartir, para aprender, para crear conocimiento entre todos y no de uno sólo. Sí, hay profesores que te limitan, que te dicen: “éste es el material que te vas a leer”. Porque yo lo viví. Me pasó en un curso en particular.

P.2: Claro, yo investigué las pautas, que son las mínimas requeridas del curso, pero yo pienso que se puede ir más allá, pero ese docente no: “yo te pedí esto nada más no me interesa lo otro”. Y eso no debe ser, porque entonces estamos inculcando al otro que es ese libro nada más, no estoy sembrándole al otro esas ganas de investigar, todo lo contrario. Le estoy limitando: le estoy dando la pastillita, “te la tomas y ya”. Y esa no es la idea.

E: ¿Qué me puedes decir en cuanto a la figura del tutor en el proceso de los estudios de postgrado?

P.2: ¡Ay! No me puedo quejar. En la especialización, afortunadamente tuve buenos tutores. Ganados con la temática sobre todo y dadores de ese conocimiento. Pero en particular en la maestría, mi tutor me llamaba a cualquier hora: “Marta, me acabo de acordar que no te

(Cont.)

dije tal cosa; conseguí tal cosa que te puede servir, anótalo". Que los tutores, por lo general, no hacen eso. Él se casó con el tema, se enamoró del trabajo fue un matrimonio académico. Era que yo buscaba material y, "profe, encontré esto, ¿le parece?" Al punto de que en un matrimonio hay alegrías y hay tristezas; a veces uno se pelea. Entonces, por ejemplo, yo decía algo y él refutaba, "no es así porque fulanito dice así y así y asao. Yo lo voy a investigar..." Y me llamaba y me decía "lo investigué y tienes razón". Entonces debatíamos un poquito eso, porque lo de él era PNL y yo me dedicaba a investigar investigación e ilábamos las dos cosas, porque era "Estrategias del PNL para el asesoramiento de las competencias investigativas". Entonces, ¿cuál era el método que yo iba a utilizar en mi trabajo? Entonces, la metodología del trabajo era mi fuerte y su especialidad era PNL, entonces nos acoplábamos. Entonces, cuando algo no me parecía de hecho, el mismo día de la entrega del trabajo, mientras yo iba en el metro y hablaba con él, yo misma comenzaba a autoevaluarme y cuando llegaba, decía, "profe, ya rayé el trabajo. Lo corregí yo misma". Entonces él se reía y revisaba lo que yo había hecho y decía, "sí, tienes razón; quítale esto, ponle esto" Entonces, como existía esa empatía como para tener esa libertad de que yo misma pudiera rayar una versión definitiva del trabajo. Nos reuníamos a cualquier hora, en cualquier lugar. Domingo, feriado, en una panadería.

E: ¿Por qué dices que generalmente no se comportan así los tutores?

P.2: Porque pareciera ser que el tutor te asesora en horario de oficina en su oficina en la Universidad. "Tú me traes la tarea, yo te la reviso, ¿me la trajiste bonita, tipeada? Te la corrijo, aquí están los rayones, corrígela y me la traes" Y hasta ahí llega la relación con el tutor. Pero yo pienso que debe ir más allá. Deben ser amigos, deben ser compinches porque ese trabajo es de los dos. Entonces pareciera que si el trabajo está malo es culpa del tutorado y entonces el tutor se lava las manos. Es un trabajo en equipo y debería ser así. La realidad nos dice eso. De hecho, muchas veces se ve en las defensas que el que más pregunta es el tutor. Parece que el que lo va a aplazar es el tutor. Entonces la gente se pregunta, "¿y ellos no se supone que trabajaron juntos?" Puede ser mi amigo, pero si no conoce del área, no me está ayudando.

P.2: En la mayoría de los casos pasa. Lo ideal es que exista ese matrimonio, esa empatía. ¿Cuántas personas no cambian de tutor durante su trabajo de grado? Esto sucede porque en muchos casos, buscan un tutor porque es amigo suyo para que lo pueda apoyar, pero ese amigo no tiene conocimientos del tema ni del área particular. Si mi trabajo es de PNL, yo me busco un especialista en PNL. De hecho, José Miguel no quería ser mi tutor porque estaba muy ocupado en ese momento en que se lo pedí. Tenía como cuatro supervisados y estaba ful de trabajo. Entonces él me dice: "bueno, si tú vas a ser una tutorada responsable, que cumpla con las tareas." "Sí, profe, está bien, yo lo voy a hacer". "No, te vas a embarazar." Porque me había recién casado en aquel tiempo, y yo: "No, profe, no me voy a embarazar, tranquilo". "Y ¿me vas a terminar a tiempo?" "depende de mi tiempo y mis lapsos, yo tengo todas mis fechas cuadradas".

P.2: Pero entonces, claro, llegamos a acuerdos; él entraba con sus pautas: "yo voy a estar en el Pedagógico los días tal a tal hora" Al principio fue así, muy formal: "Los lunes a las dos me traes lo que tengas en físico al cubículo" Pero se fue dando esa armonía, esa empatía entre nosotros. Bueno, él nos dio dos cursos en la maestría entonces tuvo la oportunidad de conocerme como estudiante, entonces se fue dando esa empatía entre los dos y terminamos siendo amigos, al punto que él a todo el mundo le dice que esto es un matrimonio académico, que yo soy su esposa, y a mi esposo le echa broma, él dice que mi hijo es su nieto y me llama, "Marta, tengo una duda con esto, esto y esto". O yo lo llamo, "profe me pasa esto, esto y esto" sin importar que sea del tema. Todavía, porque yo defendí en enero y no hemos cortado la relación. Porque por lo general uno defiende y como ya defendí, me olvidé de mi tutor, mi tutor se olvidó de mí, pero nosotros no hemos cortado ese cordón umbilical todavía. Entonces lo ideal es que del trabajo surja la amistad.

(Cont.)

E: ¿En conclusión, como debe ser para ti la relación del tutor con el cursante de los estudios de postgrado?

P.2: La relación con el tutor debe ser armoniosa, empática, el profesor tiene que haber hecho su maestría. Tiene que estar en esa área de investigación a la que corresponde el trabajo de investigación para poder comprender lo que se va a hacer realmente. Si no se está casado, vinculado con esa área se deshace el trabajo real, central de esa maestría.

P.2: Cuando me consigo un profesor que me va a dar investigación en el área de orientación, mínimo tiene que tener algunos elementos de orientación, haber hecho alguna carrera sobre eso porque te limita el enfoque del investigador. O sea, si eres positivista cien por ciento, no calza con la orientación y eso nos ocurrió a nosotros. Entonces esa es una limitante. Ya teníamos los temas encaminados, los proyectos y el profesor tenía otra manera de abordar la investigación y en orientación una investigación así no puede ser una investigación libre, una investigación cualitativa entonces, ese enfoque particular, el docente le tiene que dar a uno toda esa amplitud: orientar en cuanto a las tendencias y las semejanzas de los elementos en juego. Pero si el profesor no sabe qué es lo que se hace realmente en la maestría, tiene esa limitante a la hora de crear una investigación.

P.2: Entonces, siempre se va a inclinar por su fortaleza, que es lo que suele ocurrir. Esa es una de las recomendaciones que yo les dí cuando hicieron la evaluación: que el profesor de metodología debe estar casado con la maestría. De repente no es Magíster en orientación, pero sabe cuáles son las metodologías propias para trabajar con orientación.

E: ¿Cuál es tu concepción actual de los estudios de postgrado?

P.2: Yo tengo dos visiones del postgrado: una como participante y otra como profesor UPEL. Como participante, sí he tenido las herramientas oportunas del área para desempeñarme en el campo laboral como orientadora, independientemente de los diferentes niveles de escolaridad donde estén. Como profesional de la UPEL, las limitantes de mi investigación, desde el punto de vista de la metodología, los optativos que le dan a uno allí están más del lado de la orientación que de la investigación. Por ejemplo, un curso clave que tiene que estar presente allí y que fue después una limitante reconocida por mis compañeros después fue el de elaboración de instrumento. No todos sabían elaborar instrumento. Entonces nos ponen a escoger los cursos optativos por mayoría, ej. Orientación sexual y familiar; pero yo le dije a mis compañeras, “vamos a tener la necesidad de aprender sobre la elaboración de instrumentos, sobre la metodología, por ejemplo, investigación-acción, que a lo mejor muchas de ustedes la van a necesitar para cuando presenten su trabajo”. Entonces, “no, no, no, no, eso es muy aburrido...” Entonces, todo el mundo se inclinó hacia el área de orientación y cuando estaban involucradas ya en su trabajo de tutoría I y tutoría II se dieron cuenta de que no tenían esas estrategias. Muchas se vieron obligadas a realizar cursos extras.

P.2: Y yo se los decía: “la fortaleza acá es formarlos como investigadores en el área de orientación, esto no es una especialización. Deberíamos tener mitad y mitad. Cursos de orientación y aquellos que no son de utilidad para el trabajo de grado”. No se dio; cada quien por su lado lo hizo. Eso fue una limitante allí. Pienso que, a nivel de coordinación en aquel momento, debió darse como que esa explicación. Decirles: “Este curso es para esto, éste es para esto” No se dio esa orientación.

E: ¿Qué factores considera podrían estar incidiendo en las representaciones sociales que tienen los docentes sobre los estudios de postgrado?

P.2: Falta de tutores vinculados a las áreas particulares, apoyo financiero, por ejemplo, a nosotras nos obligaron a inscribir el proyecto en la línea de investigación de la maestría y habían reuniones particulares pero no había ese compromiso de que en verdad la línea arropara o le hiciera seguimiento a los proyectos de cada quien. Sino que como era un

(Cont.)

prerrequisito de Control de Estudios de hecho, nosotras éramos diecisiete en Orientación y estábamos inscritas porque era un requisito porque había que llenarlo para Tutoría II, pero al compromiso de las reuniones de línea iban cinco y compartíamos ese horario a nivel de línea con Gerencia y con Currículo. Y de esas dos Maestrías venían dos personas y los que venían hoy no venían a la siguiente reunión. Entonces no había ese compromiso real de que de la línea surgieran propuestas de eventos, de ponencias, producciones puntuales, sino que nos reuníamos y cada uno hablaba de su trabajo de ahí no pasaba y una reunión de línea no es para sugerirle simplemente al otro qué puede hacer. De ahí deben salir otras cosas, de repente un artículo para publicar, una ponencia para ir a equis evento.

P.2: De hecho, todos los años se lleva a cabo el Consejo interdisciplinario de orientación, patrocinado por la FAVO (Federación Venezolana de Orientadores), y es en diferentes regiones del país, por ejemplo, la del año pasado fue en Mérida y la de este año es en Maracaibo. Esas oportunidades no se explotaban. Al principio, el coordinador logró que se organizaran dos eventos, pero como no existe la cultura de organizar eventos, de que podamos ser ponentes, de que podamos escribir y del grueso del grupo, dos o tres pertenecíamos al ambiente universitario, el resto venía de la escuela, no había esas ganas ni ese tiempo, ni esa dedicación ni ese interés por llevar a cabo eso. Nunca se hacía de manera espontánea. Porque no existe ni el compromiso ni la costumbre de que lo que yo haga lo pueda llevar a un evento.

P.2: De hecho, eso no se veía en la escuela, muy pocas docentes de aula se dedican a eso. Cuando yo trabajaba en la escuela, y pedía permiso para faltar para asistir a una ponencia, se me veía como un marciano. Cuando pedía permiso al director, el permiso era así como, “está bien, pues, paga tu suplencia”. No hay ese apoyo. Pero cuando logras subir en el escalafón, ahí sí. Pero si tú no me das la oportunidad de asistir a ponencias, no hay los permisos para asistir a eventos o actividades. De hecho, para el mismo día de la firma de Acta no les estaban dando permiso a mis compañeras. Tenían que llevar una constancia. Eso está mal.

P.2: Otra limitante es que si la maestría de nosotras eran dos tardes, a ellas les daban una sola. Tenían que jubilar la otra. Y les descontaban las horas y en los públicos, tenían que pagar su suplencia. Eso ¿qué genera? Que muchas compañeras se retiraran con el tiempo. Comenzamos veintiuna alumnas y nos graduamos tres. Pero las demás se fueron quedando en el camino por esas trabas laborales

P.2: Otras se retiraron a raíz de las observaciones sobre sus trabajos que les hicieron los jurados. Se empeñaban en no hacer los cambios sugeridos. Uno debe ir abierto, ser flexible y aceptar las opiniones de los demás. Otras tuvieron la suerte y la oportunidad, por la coyuntura del paro, o de la suspensión de actividades, de culminar el trabajo, que ya no les daba la fecha, que era para septiembre; esas pudieron defender en enero y se graduaron. Yo les dije que esa oportunidad no se les iba a volver a presentar, y les sugerí que si tenían un detallito o dos, los cambiaran sin mucha ceremonia porque si no nos íbamos a graduar seis, siete personas nada más.

P.2: Pero también es el interés, porque el mismo caso se dio con otras compañeras de otras maestrías y ellas asumieron una posición negativa, encontraron sus barreras y sus mecanismos de evasión y así no se puede. Nosotros mismos somos saboteadores de nuestros propios procesos de aprendizaje. Eso es lo que hay que eliminar: esos saboteos internos que tenemos nosotros.

E: ¿Qué opinión te merecen los señalamientos de Morles y Valarino en cuanto al postgrado?

P.2: Certeros, muchos de mis compañeros abandonaron, habían cumplido con su carga académica, completa y con buenos puntajes. Con un promedio excelente, pero no concluyeron. Porque no nos han preparado para los trabajos de investigación y esas son

(Cont.)

las limitantes que tenemos allí y quien nos puede enseñar y contactar con el trabajo de investigación es el pregrado. Por eso debe haber una articulación entre postgrado y pregrado

. Si en pregrado me dicen que yo puedo cortar y pegar y no me dicen que eso es plagio, y hay muchachos que nunca han oído de plagio. Hay que enseñarlos a ser críticos, a ser reflexivos, a que aprendan a escribir sus propias ideas. A que esas ideas las argumenten, coloquen las citas correspondientes si quieren reforzar lo dicho con alguien. Pero si eso no se lo reforzamos en los diferentes cursos del pregrado, cuando llegan a la maestría no se lo van a hacer. Esa es una limitante ahí también. Y eso lo que desencadena es un terror a la tesis.

P.2: De hecho, cuando vienen aquí a averiguar lo de los postgrados, lo primero que preguntan es: “¿aquí se hace tesis?” ya vienen predispuestos contra la tesis. Buscan las especializaciones de la Santa María donde se egresa sin trabajo de grado Entonces cuando vienen aquí yo les digo, “no, Ud. no va a hacer tesis. Ud. va a hacer un trabajo de grado donde va a demostrar las competencias que adquirió a lo largo de su maestría. Tesis doctoral es allá cuando Ud. vaya a ser Doctor. Hay quienes dicen que si es con tesis no quieren, yo he escuchado ese tipo de comentarios. Y eso viene de que nos hayan enseñado que la tesis es mala, que es muy difícil, que quita mucho tiempo, que es muy costosa, que tengo que pagar aparte del tutor, al asesor metodológico, al de contenido, al revisor de estilo se ha creado ese mito de que sólo quien está a nivel universitario puede hacer trabajo de maestría. Allí es donde se habla de lo elitesco, ¿quiénes son los que pueden hacer maestrías o trabajos doctorales? Nada más los que están en la Universidad. Los académicos. Y no es así. Todos pueden comenzar una maestría y terminar con el doctorado.

P.2: De hecho, yo hice un taller con la gente de la Escuela Católica AP, y una de las participantes, directora de una escuela, y ella está haciendo doctorado en Maracay y ella está fascinada con lo que está haciendo y no tiene ningún tabú, ninguna limitación, ninguna de esas creencias que la limiten, todo lo contrario. Entonces es una cuestión muy particular y, por supuesto, de organización.

E: ¿Para ti los estudios de postgrado son una cuestión de compromiso?

P.2: Consigo mismo. En mi caso particular. Uno es el receptor del título y del conocimiento. Es un reto, una meta personal. Un logro. Y mi compromiso es ponerle mis planes, mi estructura, mi tiempo. Es el impulso. Es mi motorcito. No me gusta dejar las cosas inconclusas. A medio camino.

E: ¿Y en cuanto a la ética del docente?

P.2: A ese nivel esa es una decisión particular. Nadie te está obligando. Ahí nadie puede influir en ti.

E: ¿Alguna forma distinta de mirar los estudios de postgrado?

P.2: Yo pienso que lo institucional siempre va a estar, los lineamientos, las exigencias, las normativas. Eso es parte de todo proceso académico. Eso está allí y no va a cambiar ni a mejorar porque yo llegue. El que trae limitaciones es la persona. Quien trae obstáculos y mecanismos de evasión es el participante de la maestría. Pienso que esas limitaciones que están allí forman parte de lo individual. Yo afloro todas esas limitaciones, quizá por mi formación en orientación, pero yo siento que nosotros mismos las traemos y las sacamos a flote. Esos mecanismos de evasión como la falta de tiempo, que se tiene que buscar, la familia y las prioridades que se resuelven fácilmente con la negociación, la búsqueda de apoyo y la perseverancia.

P.2: El problema es que hay quienes se dejan llevar por lo que diga el otro porque su

(Cont.)

motivación está fuera. Eso atrae esa cantidad de circunstancias negativas que abocan al colapso de la situación, bien sea a nivel emocional, a nivel de salud en cada uno de nosotros está saber hasta dónde podemos llegar. ¿Cuáles son mis fortalezas y mis limitaciones? Analizar el entorno y el tiempo con los que voy a contar, esas circunstancias. La Universidad no te limita, la Universidad está allí, con sus normas y sus lineamientos. No es un postgrado individualizado y estar conscientes de que cuando asumimos ese compromiso hay que saber cuáles son sus pros y sus contras para evitar estrellarse.

¿E: La actitud entonces es fundamental?

P.2: Sí y de disposición tanto cognitiva como afectiva y conductual. Si esas tres no están tomadas de la mano la meta no se puede lograr.

ANEXO C
LISTA DE CATEGORÍAS

Lista de categorías

Códigos Edición Miscelánea Imprimir Visualizar	
Nombre	
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrados que se crean por crearse {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado, con facilidades cuando se realizan en la misma institución a la que se pertenece {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado se realizan por el interés monetario {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado se realizan no por el interés del conocimiento {0-1}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado se realizaban, preferiblemente, por el interés del conocimiento hace algunos años {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado se crean sin recursos ni profesores para atender a los estudiantes {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado que se realizan no por el interés del conocimiento {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado que no se realizan por el interés del conocimiento {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado planificados sin considerar los requerimientos del país {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado para obtener un nuevo grado académico para incrementar el sueldo {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado para obtener nuevo grado académico con fines de estatus social {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudios de postgrado es transformación personal {0-1}
✖	Conocimiento, docente, estudiantes son bastantes con relación a otros doctorados {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudiantes culminan la escolaridad mas no la tesis {0-0}
✖	Conocimiento, docente, estudiante de doctorado forma parte de una linea, obligatoriamente {0-0}
✖	Conocimiento, docente, es un elemento importante de la investigación {0-0}
✖	Conocimiento, docente, elemento importante en investigación {1-0}
✖	Conocimiento, docente, el especialista en evaluación de los productos cognoscitivos se encarga de evaluar los proyectos {0-0}
✖	Conocimiento, docente, egresados han culminado sus estudios de postgrado porque han perseverado {0-0}
✖	Conocimiento, docente, educación física, tiene un concepto erróneo que impide visualizar realmente su área {0-0}
✖	Conocimiento, docente, educación física tiene un concepto erróneo que impide visualizar realmente su área {0-0}
✖	Conocimiento, docente, doctorados carece, particularmente, aspecto financiero de las universidades {0-0}
✖	Conocimiento, docente, doctorado, la nueva cohorte que comienza en julio cuenta con cincuenta aspirantes {0-0}
✖	Conocimiento, docente, doctorado cuenta con más de ciento treinta egresados desde 1991, actualmente tiene ciento cincuenta {0-0}
✖	Conocimiento, docente, diversidad de estudios de postgrado, masificación de hoy en día {0-0}
✖	Conocimiento, docente, diseño curricular contempla la formación de un docente integral e integrador {0-0}
✖	Conocimiento, docente, cursantes, área educación física, se quedan en lo técnico de la ciencia {0-0}
✖	Conocimiento, docente, cultura investigativa, es interés por investigar {0-1}

Códigos Edición Miscelánea Imprimir Visualizar	
Nombre	
✖	Factores facilitadores, automotivación, ayuda a establecer metas {0-0}
✖	factores facilitadores, cursante, con motivación interna superan cualquier obstáculo {0-0}
✖	Factores facilitadores, cursante, con motivación intrínseca soluciona dificultades {0-0}
✖	Factores facilitadores, cursante, orientación para asumir el compromiso de los estudios {1-0}
✖	Factores facilitadores, cursante, orientación para asumir o no el compromiso del postgrado {0-0}
✖	Factores facilitadores, cursante, receptividad, flexible, aceptación de las opiniones de los demás {1-0}
✖	Factores facilitadores, Dirección del Postgrado UPEL, aticulación de pregrado y postgrado {1-0}
✖	Factores facilitadores, docente, con motivación interna supera las dificultades {1-0}
✖	Factores facilitadores, docente, consciente del compromiso {0-0}
✖	Factores facilitadores, docente, debe sacar el tiempo {0-0}
✖	Factores facilitadores, docente, formación pedagógica {0-0}
✖	Factores facilitadores, docente, interés por los estudios {1-0}
✖	Factores facilitadores, docente, motivación intrínseca {0-0}
✖	Factores facilitadores, docente, necesidad de revisión interna como profesional {1-0}
✖	Factores facilitadores, docente, negociación, búsqueda de apoyo, perseverancia {1-0}
✖	Factores facilitadores, docente, orientación, motivación a los nuevos investigadores {1-0}
✖	Factores facilitadores, docente, perseverancia para el logro de objetivos {3-0}

ANEXO D

PROTOCOLOS DE LA INVESTIGACIÓN

PROTOCOLO 1.

Descripción de la Información

Cuadro N° 3.

Protocolo 1. Descripción de la Información. Informante 1

Protocolo 1. Informante: 1
Docente, egresado del Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" de Maracay (Edo. Aragua), con 46 años de servicio educativo. Docente de Postgrado, con Maestría.
Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado
... tengo una imagen positiva... hay un deseo de parte de los docentes de querer progresar de querer estudiar y cada día es más exigente lo cual es positivo. Exigente en el sentido de búsqueda de conocimiento. ...los estudios se realizan con sus debilidades. Hay que tomar esos errores para mejorar, porque el término "bien" es muy cualitativo. A veces se decae, se abandonan y vuelve la motivación y se continúa. ...los estudios de postgrado, a mi manera de ver, son amor. Hay que ponerle amor, porque cuando hay amor hay vocación, hay cariño, hay confianza, hay desarrollo, hay aprendizaje. *Esta categoría implica las concepciones donde el profesor ubica el significado de los estudios de postgrado.
Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado
...esas son las experiencias que he vivido y estoy bien conforme en cuanto al deseo de continuar mejorando, aportando, buscando soluciones, generando respuestas a la gran problemática educativa del país, ...yo les digo que, como apostolado que ha sido durante mis 46 años de servicio educativo, esto no es una caja de comercio, sino un centro de transformación. Aquí el placer y el disfrute, dicho por mí, no es, efectivamente, el dinero, sino los cambios que tú ejerces en las personas y lo que se va logrando en todos los niveles, desde preescolar hasta superior.
Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado
...no somos perfectos, tenemos errores... ...hacer una purga de los flojos, estudiantes...el facilismo, el estudiante busca el facilismo una viveza criolla que no debe manejar. Hay una imposición de tutores muchas veces por comodidad de los de la línea de investigación. A veces no hay seriedad en la línea de investigación...no hay tutor en la fase descriptiva de la investigación, no se ve. ...carencia de condiciones éticas de responsabilidad, además del conocimiento, pero éticas y morales ...
Marco de referencia interno
...el docente es un ente complejo que requiere de ayuda. ... nosotros somos los llamados a darle respuesta en el futuro inmediato al problema de la educación. ...para que el estudiante pierda temor a la investigación... ...a veces se decae, se abandonan y vuelve la motivación y se continúa... ...no somos perfectos tenemos errores orientarlo partiendo de las necesidades reales de cada institución y de la universidad en sí...
Actitud científica
... cambiar ante una nueva realidad para que se pueda aprender, hay que vestirse de nuevo en ideas, en profundidad, en transformación como ser humano... ...ponerle amor...A veces se decae, se abandonan y vuelve la motivación y se continúa...lo importante es mejorar y culminar con éxito, y para lograrlo, hay que seguir luchando...
Conducta discursiva
... debe decirle qué es un tutor eficiente para que el alumno cuando le toque escoger ya tenga un perfil definido y vaya por la línea correcta...
Expectativas de logro

...muchos de los que realizan estudios de postgrado deben enfocarse en el área de transformación de la universidad.

...deberíamos hacer una huelga o un paro por mejorar la calidad de la educación...

...yo hablo por la mía que es una formadora de formadores y es hacia eso que debemos ir. Hay que formar ciudadanos en primer lugar y después, ciudadanos en diferentes áreas.

-ese es el placer que debe sustentarse, no lo económico única y llanamente, porque para eso me meto a comerciante o a alguna otra profesión de carácter liberal.

...hay que cambiar...vestirse de nuevo en ideas, en profundidad, en transformación como ser humano.

... hay que educar

...líneas de investigación deben estar definidas con mayor claridad con la institución. No dejar la elección al libre albedrío del estudiante sino más bien orientarlo... Por eso es que digo que debe haber más control.

...el postgrado no puede ser una repetición del pregrado. Tiene que ser algo diferente. Los objetivos tienen que estar destinados al cambio interno de la persona que va a hacer el postgrado porque no puede ser que le vayas repitiendo el programa del último semestre de nivel superior y lo que le vas cambiando son unos cuantos elementos de maquillaje en los objetivos y que siga siendo lo mismo.

... postgrado es "postgrado", es después del grado. Tiene que haber ahí un puente, porque hay un abismo, llamémoslo así, que permita que la persona, cuando esté allá, sea diferente, en términos de desarrollo; no una trocha donde me paré allá pero sigo siendo lo de aquí.

...el tutor no sólo es facilitador es el que estructura en el tesista la idea a investigar. Lo que no debe ser es muleta del que esté haciendo la maestría, debe ser es compañero, amigo en el buen sentido de la palabra... para que culmine con éxito la investigación...

...el estudiante, cuando vaya a escoger al tutor tiene que hacerlo por conocimiento, por afinidad, por desarrollo intelectual, por comunicación efectiva, no por amistad...

...la persona tiene que ser eficiente, responsable, le busque la línea de investigación, tenga material, lo ayude, sea consciente, sea dada.

... se debe incluir en el objetivo de la asignatura, qué es un tutor para que el alumno vaya retroalimentándose y vaya viendo cada materia.

Aspiración profesional

..tenemos que tratar de tener los menos errores posibles para mejorar... ponernos para mejorar todos...

...necesitamos una profundidad de conocimiento, una mejora, un aporte, libros, textos que estimulen, producción...

...muchos de los que realizan los estudios de postgrados se van por las necesidades académicas del aumento salarial o administrativo...

-se tienen que mejorar los perfiles: ¿qué queremos? ¿qué queremos formar?

... ahorita se necesita otro perfil y otras menciones y otras especialidades y otras áreas del conocimiento

Representaciones sociales y práctica profesional

-tú llegas el lunes, un segundo de mes y el tema es siempre, "¿Cuándo pagan?" Y todas las huelgas se hacen, lamentablemente, por salarios, además de lo económico, que ya sabemos, y del ascenso académico, todo eso es viable, son requisitos normales... no digo que no sean importantes, son importantísimas, pero también la calidad de la educación...

...lo importante es mejorar y culminar con éxito, y para lograrlo, hay que seguir luchando.

...los postgrados, en la Universidad Pedagógica, a pesar de las fallas normales desde el punto de vista administrativo, son buenos. Mejor en unas áreas que en otras. Sobre todo en el área que manejamos nosotros que es el área, justamente la suya, de lenguaje y comunicación. Igual en las áreas sociales han sido exitosos.

...en nuestra universidad todavía lo que se busca es masificar ("¿cuánta cantidad de alumnos tenemos?") y a eso se le llama desarrollo. No, es calidad de estudiante y, sobre todo, en nuestra universidad que es un apostolado...

...enseñar, cambiar conductas... uno maneja niños, maneja adultos con condiciones muy subjetivas, uno tiene que tener mucho cuidado con quién está manejando

...tú como educadora, yo como educador, tuvimos un perfil, digamos, positivo en otra época... ahorita se necesita otro perfil...

Protocolo 1 Informante 2.

Coordinadora de los cursos de Investigación. Estudios de Especialización y Maestría. Coordinadora del postgrado en Orientación del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez".

Cuadro N° 4.

Protocolo 1. Descripción de la Información. Informante 2

Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado
...yo tengo dos visiones del postgrado: una como participante y otra como profesor de la UPEL. Como participante, sí he tenido las herramientas oportunas del área para desempeñarme en el campo laboral como orientadora, independientemente de los diferentes niveles de escolaridad donde estén. Como profesional de la UPEL, las limitantes de mi investigación, desde el punto de vista de la metodología, los optativos que le dan a uno allí están más del lado de la orientación que de la investigación. ...es compromiso consigo mismo. Es un reto, una meta personal. Un logro. Y mi compromiso es ponerle mis planes, mi estructura, mi tiempo. Es el impulso. Es mi motorcito. ... veo que es una cuestión, más que de compromiso, de cultura. De esa cultura investigativa, de involucrarse, esa actitud hacia la investigación, desde el punto de vista cognitivo, afectivo y conductual, que deben ir de la mano. La disposición para. Ese accionar de “yo quiero aprender sobre eso. Me gusta. Lo hago”.
Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado
...cuando llego a la maestría, decido hacerla en el Pedagógico de Caracas porque quiero seguir con la misma línea de dinámica de grupo, de orientación, de trabajo social. Pero me encuentro con lo mismo: somos escuelita, somos todos docentes, todos iguales, todos pensamos igual, escolarizado. De hecho para el doctorado lo estoy pensando. ...la especialización la hice en tanto aquí en el Siso porque dije, “tengo que salir de aquí del pedagógico, de la escuelita de docentes, conocer otros mundos”. Entonces, claro, al entrar al postgrado veo todo un panorama donde profesionales de otras especializaciones: psiquiatras y psicólogos daban clases, con otra manera de estudiar, de ver el postgrado, de escribir, pensar, visión de las cosas. En fin una interrelación personal con otros mundos. ...hay quienes dicen que si es con tesis no quieren, yo he escuchado ese tipo de comentarios... De hecho cuando vienen aquí a averiguar lo de los postgrados, lo primero que preguntan es: “¿aquí se hace tesis?” ...tuve buenos tutores, ganados con la temática sobre todo y dadores de ese conocimiento. Él se casó con el tema, se enamoró del trabajo fue un matrimonio académico... los tutores, por lo general, no hacen eso ...lo que he notado también, sobre todo con mi grupo de maestría y con el de la especialización es que se limitaban únicamente a ir a la biblioteca de la Universidad en la que estaba. ¿Dónde están las bibliotecas de las otras universidades? ...por ejemplo, mi trabajo de maestría fue sobre la estrategia de asesoramiento en PNL para mejorar las competencias investigativas de los docentes de aquí del Siso, específicamente, en todo lo que es introducción a la investigación, investigación educativa, todas las áreas o el eje de investigación, como lo llamé yo y cómo ahorita se está abordando a nivel de UPEL. ...de hecho cuando yo hice mi trabajo de maestría, cuando hablaba allí de generar esas estrategias en PNL para el asesoramiento inicialmente estaban dirigidas a los estudiantes de pregrado pero analizando en el mismo transcurrir de las investigaciones, elaborando los materiales, revisando el cuerpo teórico, me di cuenta de que ¿quién es el que modela? Sobre todo porque estaba trabajando con PNL. Entonces ¿cómo puedo trabajar con una población estudiantil que necesita el directriz, el que te diga, el que te conduzca, el que te enseñe?: ese es el docente ... yo venía de una formación de grupo que me daba las herramientas para detectar ciertas

circunstancias, ciertas dificultades, ciertos problemas dentro de los grupos. Pero, ahora, ¿cómo orientarlos? ¿Cómo analizo eso? ¿Qué herramientas tengo ahí?

Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado

...no hay esa cultura de que se investigue porque te guste... esa cultura de la investigación, hacia la búsqueda del saber, ese ir más allá de lo que se le pide, esas ganas o ese interés no existe. ... la gente dice que es por falta de tiempo, que es por falta de recursos, que “no tengo para ir a la biblioteca, que no tengo para comprar el libro, no dispongo de internet...”

...la desmotivación que existe en los profesores... el problema es que hay quienes se dejan llevar por lo que diga el otro porque su motivación está fuera...

...si el profesor no sabe qué es lo que se hace realmente en la maestría, tiene esa limitante a la hora de crear una investigación.

... falta de compromiso de asumir la realidad de investigador...

...sí, hay profesores que te limitan, que te dicen: “éste es el material que te vas a leer”.

...ya vienen predispuestos contra la tesis.

...pero veo que ellos como docentes tienen que estar en una formación y en una actualización permanente...se ha perdido eso.

...no nos han preparado para los trabajos de investigación...

...nos hayan enseñado que la tesis es mala, que es muy difícil, que quita mucho tiempo, que es muy costosa, que tengo que pagar aparte del tutor, al asesor metodológico, al de contenido, al revisor de estilo, se ha creado ese mito de que sólo quien está a nivel universitario puede hacer trabajo de maestría.

...por supuesto que si no me dan lo que busco y yo lo necesito tengo que perseverar e ir por otros medios para lograr lo propuesto. La parte personal es la que más influye allí.

...y por supuesto tenemos esa actitud crítico-reflexiva sobre ese mismo accionar de cada quien, de cómo es mi proceso de investigación y ser consciente sobre mis limitaciones para tratar de mejorarlas.

...pareciera ser que el tutor te asesora en horario de oficina en su oficina en la Universidad. “Tú me traes la tarea, yo te la reviso, ¿me la trajiste bonita, tipeada? Te la corrijo, aquí están los rayones, corrígela y me la traes” Y hasta ahí llega la relación con el tutor.

...falta de tutores vinculados a las áreas particulares, apoyo financiero....

...trabas laborales... jubilar días de maestría, descontaban horas de trabajo, pago de suplencia... muchas compañeras se retiraron con el tiempo.

...el problema es que hay quienes se dejan llevar por lo que diga el otro porque su motivación está fuera. Eso atrae esa cantidad de circunstancias negativas que abocan al colapso de la situación, bien sea a nivel emocional, a nivel de salud...

Marco de referencia interno

...darse cuenta de esas limitaciones, de las fortalezas que pudiesen minimizarlas...se dieron cuenta de que no tenían esas estrategias, muchas se vieron obligadas a realizar cursos extras...

...nosotros elegimos esta carrera... nosotros los llamados a poner en alto nuestra profesión docente y nuestra institución formadora de formadores

...me di cuenta de que ¿quién es el que modela? es el docente

...el que trae limitaciones es la persona. Quien trae obstáculos y mecanismos de evasión es el participante de la maestría. Pienso que esas limitaciones que están allí forman parte de lo individual. Yo afloro todas esas limitaciones, quizá por mi formación en orientación, pero yo siento que nosotros mismos las traemos y las sacamos a flote. Esos mecanismos de evasión como la falta de tiempo, que se tiene que buscar, la familia y las prioridades que se resuelven fácilmente con la negociación, la búsqueda de apoyo y la perseverancia...

...yo sé que las tengo y las pongo en práctica como investigación, pero ¿yo estoy proyectando esas competencias dentro del aula de clase, siendo yo ejemplo, en este caso, en mi curso de investigación para con mis estudiantes? le estoy demostrando a él eso? entonces, hay que direccionar, revisarnos nosotros.

...estar conscientes de que cuando asumimos ese compromiso al inscribirte en una maestría ibas a necesitar tiempo para ello...la parte personal es la que más influye allí... saber cuáles son sus pros y sus contras.

...darle las herramientas para saber qué hacer ante estas limitaciones, mecanismos de evasión..

...esos saboteos internos que tenemos nosotros... somos sabotadores de nuestros propios procesos de aprendizaje. ...en la investigación se necesita orientación cada quién “hace lo que cree que es”...el facilitador le tiene que dar a uno toda esa amplitud: orientar en cuanto a las tendencias ...tuve que cambiar de paradigmas... ...en nuestra formación, indistintamente de que esté vinculada al postgrado no nos dan todo... la profundización depende de uno. ...así tengamos un doctorado y consideremos que estamos en la cúspide del saber. Eso no es así. No tenemos el saber por completo. Siempre estamos aprendiendo y hay que desaprender para aprender... ...no existen...esas ganas o ese interés, de hacer algo porque te guste...
Actitud Científica
...es una cuestión más que de compromiso, de cultura investigativa, de esa cultura investigativa de involucrarse, esa actitud hacia la investigación desde el punto de vista cognitivo, afectivo y conductual ...la disposición para, ese accionar de “yo quiero aprender sobre eso. Me gusta. Lo hago”. Y por supuesto tenemos esa actitud crítico-reflexiva sobre ese mismo accionar de cada quien, de cómo es mi proceso de investigación y ser consciente sobre mis limitaciones para tratar de mejorarlas...ese interés genera a su vez más investigaciones libres esa disposición tanto cognitiva como afectiva y conductual...” ...se empeñaban en no hacer los cambios sugeridos... ...ellas asumieron una posición negativa, encontraron sus barreras y sus mecanismos de evasión y así no se puede. Nosotros mismos somos sabotadores de nuestros propios procesos de aprendizaje. ...esas limitantes que tienen afectan su desempeño como cursantes de la maestría...
Conducta discursiva
...si nosotros mismos comenzamos a decir ...que no nos gusta, que la carrera docente no da comenzamos a decaer, estaremos proyectando algo negativo y esa no es la idea... ...cuando vienen aquí yo les digo, “no, usted no va a hacer tesis, usted va a hacer un trabajo de grado donde va a demostrar las competencias que adquirió a lo largo de su maestría.” ...a nivel de coordinación en aquel momento, debió darse como que esa explicación. ...decirles: “Este curso es para esto, éste es para esto” No se dio esa orientación. ...pero ese docente no: “yo te pedí esto nada más no me interesa lo otro”, estamos inculcando al otro que es ese libro nada más, no estoy sembrándole al otro esas ganas de investigar, todo lo contrario. Le estoy limitando: le estoy dando la pastillita, “te la tomas y ya”.
Expectativas de logro
... la idea es que exista una correlación entre todo eso. Si aquí por lo menos tenemos en la UPEL la coordinación de postgrado y la coordinación de investigación, debería haber una relación allí... debe haber una articulación entre postgrado y pregrado. ...debo dar libertad para que ellos investiguen lo que les guste. No partir de que yo voy a corregir solamente los trabajos de mi especialidad, que suele pasar... ...cuando asumiste el compromiso al inscribirte en una maestría tuviste que estar consciente que ibas a necesitar tiempo para ello... ...o sea, si yo voy a estudiar mi maestría y voy a estar dos días en carga académica, debo disponer de un tercer día para estudiar, para ir a las bibliotecas, para no limitarme ...se limitan a la biblioteca o al centro de documentación de la institución donde está estudiando y eso es un error o esperan a que el tutor le diga a cuál puede ir. Esperando siempre la dirección ajena. Pienso que eso no debe ser así. ... el docente le tiene que dar a uno toda esa amplitud: orientar en cuanto a las tendencias y las semejanzas de los elementos en juego. ...hasta nuestros propios docentes con los trabajos de ascenso que están inscritos en una línea pero que deben estar en su área de inclinación, de formación, de concurso en la que quieran ejercer y desempeñarse y hacer carrera. ¿Por qué no hacerlo?

... de hecho, eso se ve en las reuniones de línea: ¿quiénes van? las mismas tres o cuatro personas. Y hay una cantidad de inscritos en la línea y no debería ser. ...pero yo pienso que debe ir más allá. Deben ser amigos, deben ser compinches porque ese trabajo es de los dos. La relación con el tutor debe ser armoniosa, empática... ...uno debe ir abierto, ser flexible y aceptar las opiniones de los demás. ...y no debería disminuir el interés, las ganas de cambiar las cosas para mejorarlas. ...el profesor de metodología debe estar casado con la maestría. ...eso es lo que hay que eliminar: esos saboteos internos que tenemos nosotros.
Aspiración profesional
...yo quiero otra cosa. No quiero caer en lo mismo de la escuelita... posibilidad de adquirir nuevas competencias que no las tenías o que las tenías y no te habías dado cuenta y las puedes desarrollar. Tener una actitud y una cultura investigativa y formarte en ese rol investigador. ...la profundización depende de uno. Entonces, está ese compromiso particular de querer ir yo más allá de lo que me están dando ...si ese autor no te sirve, te buscas otro. Pero no limitarme con la pastillita: "es éste"; que es lo que ocurre a nivel de maestría. ...quien nos puede enseñar y contactar con el trabajo de investigación es el pregrado... ...no me gusta dejar las cosas inconclusas. A medio camino. ...no es que pregrado por allá y el postgrado lo hago porque eso me va a generar un beneficio económico, sino que si yo estoy haciendo postgrado es porque yo quiero fortalecer esas competencias adquiridas en pregrado y profundizar en el área de conocimiento a la que pertenezco: ...no hacer cosas aisladas.
Representaciones sociales y práctica profesional
...ese interés genera a su vez más investigaciones libres, de allí lo alarmante de que haya tan poco, de que lo que impera ahora son investigaciones rígidas y cuadradas. Entonces eso es lo que hay que cambiar y crear cultura investigativa desde el punto de vista institucional. Que entre comillas está implícito en el deber ser...si a mí no me dan opciones se hace más difícil el acceso al postgrado... ... eso es lo rico del quehacer investigador, no irte por una sola línea... ... la investigación es vista como algo malo, algo rígido, algo obligatorio, no me gusta, está el Síndrome Todo Menos Tesis, dejan los trabajos inconclusos... los cursos de introducción a la investigación o investigación educativa son vistos como algo obligatorio. ...lo toman como un trabajo cuesta arriba, como ese bolso sobre el hombro que me cuesta, me pesa, no porque te guste hacerlo y pasa el tiempo y los lapsos establecidos para ascender y no lo hacen. ...proyectos de postgrado insértalos en mis líneas de investigación y en mis diferentes núcleos de investigación. Eso se ve muy poco. ...muchos de mis compañeros abandonaron, habían cumplido con su carga académica, completa y con buenos puntajes. Con un promedio excelente, pero no concluyeron... ...ahora las tengo. Yo sé que las tengo y las pongo en práctica como investigación, pero ¿yo estoy proyectando esas competencias dentro del aula de clase, siendo yo ejemplo, en este caso, en mi curso de investigación para con mis estudiantes? ... ¿yo le estoy demostrando a él eso? Entonces, hay que direccionar, revisarnos nosotros. Hay que considerar qué creencias tienen los estudiantes al ingresar al curso, pero ¿cuáles tengo yo como docente al recibirlos en mi curso? ...somos escuelita, somos todos docentes, todos iguales, todos pensamos igual, escolarizado. De hecho para el doctorado lo estoy pensando... ... los modelos mentales de docentes y estudiantes, partir de allí, que el docente se integre un poco más con el estudiante. Que no llegue, "el punto es éste, esto es lo que vas a hacer", sino ver ¿qué piensa el otro del curso, qué expectativas trae, qué dudas tiene, cómo le gustaría ver investigación? Y trabajar un poquito más la parte humana, porque no es lo mismo que yo te diga que vamos a trabajar esto, esto y esto a que tú me digas qué es lo que te gusta a ti. ...la idea es tener un espacio para compartir, para aprender, para crear conocimiento entre todos y no de uno sólo.

Protocolo 1. Informante 3

Docente, egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, con más de veinte años en educación. Docente de aula adscrito al Departamento de Prácticas Docentes de dicha institución. Cursante de Doctorado. Excoordinador de la maestría en Orientación en ese Instituto durante el período 2006-2010. Ambiente de trabajo armónico, lo cual facilitó la entrevista.

Cuadro N° 5.

Protocolo 1. Descripción de la Información. Informante 3

Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado
...toma de decisión profesional pero más que todo personal. Implica hacer una toma de decisiones desde lo económico. Es decir, ver la persona que cuando ingresa en un estudio de postgrado va a involucrar una erogación económica. Ahora, cómo él asuma esa erogación económica y como afecte ésta su realidad, dentro de su marco personal y familiar es responsabilidad suya.
Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado
... cuando inicié como coordinador dentro de la maestría de orientación propuse que en el año 2006 se hicieran en el Pedagógico las jornadas de inducción a los estudios de postgrado las cuales fueron bienvenidas. En aquel momento era la coordinadora la Dra. Elizabeth Sosa, quien bajo un prisma de receptividad asumió las jornadas de postgrado como una actividad novedosa e importante... ...actualmente a nivel de vicerrectorado de investigación y postgrado, cuya vicerrectora es la Doctora Moraima Estevez, una de las visiones actuales es dar a los estudios de postgrado una visión que se complemente con los pilares de la educación propuestos por Veloch, es decir, muchas veces se forma para el conocer y el hacer. ...hay muchos tutores que asumen la tutoría pero no el compromiso porque dicen que no se paga. Dentro de este punto de vista hay que ver lo ético, cuando yo me comprometo a ser tutor, pero también hay que ver el compromiso que implica, el tiempo que voy a estar acompañando a un investigador determinado. Yo tengo actualmente cinco personas de las que soy tutor, no obstante, cuando hago mi horario, a mi se me objeta que yo tenga cinco horas de mi horario para atender. Cómo voy a atender a cinco personas en dos horas cuando lo mínimo son dos horas por persona. Entonces hay una discrepancia entre la fundación de horas para tutoría con el número de tutorados. Eso desde el punto de vista de la gestión académica, administrativa-académica.
Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado
...muchas veces los participantes de los postgrados desertan porque se sienten frustrados, ya no encuentran quien los oriente en su proceso, no hay un acompañamiento en la investigación, realmente. ...no hay una cultura investigativa dentro de las diferentes áreas del conocimiento. ...muchas veces se seleccionan a los tutores no teniendo el perfil con el área de investigación que define los proyectos, lo que crea una disonancia interrelacionar entre el creador del proyecto de investigación y el mismo tutor... ...hay quienes se manejan desde la externalidad y aquellos que trabajan así tienden a fracasar en los estudios de postgrado, pero aquellos que se manejan desde modos de control internos son propensos a solventar cualquier obstáculo que se le presente porque ya una vez que se comienzan los estudios de postgrado hay un compromiso ético y moral contigo mismo. ...el problema es la gerencia de la gestión de la investigación en los estudios de postgrado, no hay programas donde se establezca como prioridad hacer la auditoría dentro de la investigación, la productividad. ...se evalúan los proyectos de manera muy empírica. No hay una retroalimentación efectiva entre los evaluadores del proyecto con los autores de los proyectos. ...muchas veces se crean postgrados pero no las bases ni los fundamentos axiológicos, epistemológicos, ontológicos y teleológicos de maestrías y especializaciones ni de sus subprogramas...
Marco de referencia interno
...hay una falsa creencia de que aquellas personas que ya son profesionales y comienzan estudios de postgrado no necesitan ayuda porque ya son profesionales: no.

...ya no encuentran quien los oriente en su proceso, no hay un acompañamiento en la investigación, realmente...

... preparar a la familia, para que esta pueda ayudarla en la consecución de los estudios...

...en la medida en que yo me sensibilice conmigo mismo, con mi potencial, descubra nuevas competencias...complemente mi formación de pregrado con estudios de postgrado de una manera consciente, responsable... si al estudiante de pregrado, que luego incursiona en postgrado, se le empieza a enseñar la toma de consciencia que debe tener sobre sí mismo, sobre el otro y sobre el colectivo, su función de responsabilidad se amplía.

... al estudiante hay que sensibilizarlo hacia lo que es la investigación...

...el estudiante que entra a postgrado no tiene la cultura investigativa...al no haber una cultura investigativa no hay un compromiso con lo que es la investigación, propiamente en los estudios de postgrado...

...en la medida en que yo complemente mi formación de pregrado con estudios de postgrado de una manera consciente, responsable, ya estoy abocado a involucrarme y comprometerme más con la realidad de las problemáticas nacionales y latinoamericanas con eco mundial. Y, por supuesto, esa consciencia que yo voy construyendo desde mi ser con el ser del otro y el ser del colectivo pues entonces vamos creando las redes que nos fortalece en que el conocimiento investigado, es un conocimiento a favor de los problemas mundiales para salvar a una humanidad que realmente está en franco deterioro.

Actitud Científica

...no es solamente graduar por graduar, recursos humanos y postgrado, sino que esos recursos humanos se mantengan activos con su perfil de investigadores...

... una vez que la persona asuma la responsabilidad de los estudios...hacerlo de manera consciente, adulto, maduro, implica la persona se case con lo que está haciendo, supone una separación psicológica circunstancial.

...quien ingrese a los estudios de postgrado tiene las bases filosóficas que orientan a los mismos bien claras y sabe que debe estar alineado a esa filosofía...

...muchos investigadores se quedan, como dice la Doctora Valarino, con el síndrome Todo Menos Tesis: se aprueba el proyecto, pero por el camino se quedan. Se decepcionan, se frustran.

...avocarse a los postgrados trabajar más con las comunidades, con esos saberes y de esos saberes construir los saberes científicos... se está dando una respuesta social, pertinente y van dándose respuesta a los nuevos valores que van emergiendo en la sociedad.

...quienes coordinan las líneas muchas veces no se sienten comprometidos académicamente ni con su rol de investigador de darle dinamismo o activación constante a esta línea nutriéndola con proyectos o actividades propias, que vayan construyendo conocimiento propio del área que vaya a dar respuesta a los planteamientos por los cuales fue declarada esa línea...

Conducta discursiva

...serle claro y directo y decirle los niveles de compromiso personal y profesional que su-pone asumir un postgrado... si se le habla del perfil que debe desarrollar durante su estancia en los estudios de postgrado, él asumirá si se compromete o no con los estudios de postgrado.

...el tutor tiene que decirle también al tesista que el arte de escribir es una acción comunicativa que se establece entre un hablante, el que escribe, y un oyente, el que va a leer...

...doctorados a distancia y otros presencial o semipresencial...los discursos que mantienen son totalmente diferentes dentro de la colectividad de investigadores...

... si se le habla del perfil que debe desarrollar durante su estancia en los estudios de postgrado, él asumirá si se compromete o no con los estudios de postgrado.

...nosotros nos hemos visto en la necesidad de decirles que embarcarse en una maestría de orientación no va a solucionar sus problemas, porque la formación como investigador en el área es la que se da en el postgrado.

Expectativas de logro

...quienes cursan estudios de postgrado, entran con la expectativa de obtener un nuevo grado académico con fines como estatus social y la otra por el incremento dentro de su sueldo...debe existir un programa permanente de inducción a los participantes de estudios de postgrado

...es decir, en síntesis, la investigación debe tener un fin último actual que es ayudar a construir una sociedad más humana y más comprometida con el quehacer del ser humano en general.. esa visión que se debe tener desde pregrado debe tener conexión con los estudios de postgrado, o sea, la investigación en pregrado debe estar alineada con los estudios de postdoctorado. Entonces,

hoy en día, los estudios de postgrado deben mantenerse, ampliarse pero deben hacerse programas permanentes de formación en cuanto a gestión, en cuanto a formación de recursos humanos para esas tutorías, en cuanto a evaluadores especializados en productos cognoscitivos y, por ende, hacer investigaciones pertinentes con visión prospectiva.

...muchas investigaciones se quedan en el momento, no tienen una repercusión posterior. Debe haber una continuidad en las investigaciones, que se hacen pero no se replican..

...el tutor debe tener amplios conocimientos también en asesoramiento, que implica tener competencias para darle oportunidad al investigador para que profundice en la investigación, le dé opciones, dónde, cómo investigar y, por ende, también, estar ampliamente conectado con la empatía... no es solamente lo intelectual sino la calidad humana junto con la calidad profesional que debe imperar en ese proceso de tutoría...

...todas las instituciones, sobre todo a nivel de postgrado, deben tener programas permanentes de formación de tutores de tal manera que quien se aboca a la tutoría no lo haga a priori ni empíricamente... dentro de su plan de formación paralelamente debe estar un programa de formación en el área de la investigación, y dentro de ese programa, un subprograma de formación de tutores...

...debe haber una partida presupuestaria para pagar, o un bono especial, para pagar la función de tutoría...los tutores debe estar sensibilizados a ese trabajo de ayuda interpersonal en este proceso...

Aspiración profesional

...muchas veces se estudia postgrado a raíz de una necesidad netamente personal, no profesional... estudian Orientación porque ellos quieren buscar solución a sus problemas.

...entonces es una visión, dentro de la formación curricular de postgrado, atender a la dimensión personal y comunitaria, porque en la medida en que yo me sensibilice conmigo mismo, con mi potencial, descubra nuevas competencias y cómo esas competencias deben estar al servicio del colectivo, por supuesto, entonces habrá más compromiso con lo que yo aprendo y con lo que yo hago...

... no me comprometo con algo que está fuera de mí cuando yo no me he comprometido conmigo mismo...es una visión sistémica.

Representaciones sociales y práctica profesional

...se tienen muchos conocimientos, se sabe mucho de investigación, pero qué implicaciones tiene lo que yo investigo en mi ser y en el ser de otros y cómo eso tiene impacto en el convivir y en lo comunitario...

...en la medida en que yo complementé mi formación de pregrado con estudios de postgrado de una manera consciente, responsable, ya estoy abocado a involucrarme y comprometerme más con la realidad de las problemáticas nacionales y latinoamericanas con eco mundial. Y, por supuesto, esa consciencia que yo voy construyendo desde mi ser con el ser del otro y el ser del colectivo pues entonces vamos creando las redes que nos fortalece en que el conocimiento investigado, es un conocimiento a favor de los problemas mundiales para salvar a una humanidad que realmente está en franco deterioro.

...otros no están claros en los valores que involucran el compromiso para con los estudios de postgrado...

...ahorita la tendencia es mucha cantidad de recursos humanos que se forman en postgrado pero se está dejando de lado la calidad del egresado de estudios de postgrado...

...el estudiante que entra a postgrado no tiene la cultura investigativa y, por ende, hay que sensibilizarlo hacia lo que es la investigación ...

...a la investigación yo sí lo vería como una estrategia y lo llevo al punto de vista curricular. Una estrategia que se establezca como un eje transversal de aplicación en los estudios de postgrado y en cualquier aspecto de la vida.

...la influencia del tutor es muy relevante para determinar el éxito y la culminación del trabajo de investigación del cursante en el postgrado.

Protocolo 1. Informante 4:

Docente, egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, con amplia trayectoria académica. Coordinador del Doctorado en esa institución.

Cuadro N°6.

Protocolo 1. Descripción de la Información. Informante 4

Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado
...bueno, mira, los postgrados en Venezuela en general, como en todas partes del mundo, tienen como finalidad preparar profesionales que se vayan a dedicar en primer lugar a la investigación... ...quien hace el postgrado lo hace con la finalidad de tener un escalón más dentro de su <i>currículum</i> para adquirir un cierto estatus, pero parece que no comprenden bien que la finalidad específica, básica de un postgrado es la de formarse y dedicarse después a estudiar la problemática del país a todos los niveles, no solamente a nivel de la educación. Asimismo, conocer cuáles son las raíces de los males con los que confrontan las diferentes actividades humanas que se realizan en el país, especialmente, la educación. Todo ello con la finalidad de hacer de la enseñanza una de las instituciones que puedan preparar personal de calidad y no solamente educar por educar.
Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado
...la UPEL misma, crea un doctorado en sitios donde no debe estar ese doctorado, porque primero, no tienen recursos suficientes para atender, no tienen los profesores que puedan atender. ...nosotros tenemos ciento treinta y tantos egresados, este doctorado fue creado en 1991 y ya tiene ese número y actualmente están estudiando ciento cincuenta. Es bastante, en relación con otros doctorados...para esta nueva cohorte que estamos llamando, cuya inscripción comienza en julio, ya tenemos más de cincuenta aspirantes, los cuales no podemos atender porque nuestra capacidad apenas alcanza para atender unos veinticinco. ...tenemos tutores de la Universidad Central, de la Simón Rodríguez, pero generalmente aquí, nosotros conseguimos quien tenga vocación, a pesar de que no nos gusta mucho un doctor recién egresado. Preferimos que sea una persona de mayor experiencia y esperamos que éstos se vayan formando porque otra cosa que nosotros tratamos siempre, que aquellos doctores ya formados aquí, que han pertenecido a una cierta línea de investigación, continúen dentro de la misma. Muy pocos son los que se van, la mayoría se queda aquí y se va preparando en las mismas líneas. ...las líneas de investigación juegan un papel muy importante porque allí se va fogueando el futuro doctor. Ellos investigan, hay exposiciones. Cuando van elaborando su tesis doctoral la van exponiendo, progresivamente a las líneas. Las líneas le van haciendo observaciones, y precisamente la línea es la que le da el visto bueno para que vaya a la defensa de la tesis doctoral. ...los jurados...se reúnen previamente y discuten si esta tesis está bien...autorizan su defensa. Es decir, además del filtro de la línea está el filtro del jurado. Cuando el estudiante va a defender su tesis ésta ya ha sido aprobada. Lo que va a es a exponer públicamente cuando ya ha pasado por todos esos filtros. Antes se utilizaba un procedimiento en el que el tesista se dedicaba a su tesis nada más, pero ahora se ocupa de su investigación pero la discute con la línea de investigación y ya el jurado conoce las observaciones previas a la defensa final. ...influyen muchas cosas. Aquel viejo dicho: todo menos tesis. Aquí te encuentras con estudiantes que te sacan inmediatamente los créditos, pero la tesis se les dificulta mucho.
Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado
... aquí nos han llegado estudiantes que han manifestado primero que los han dejado solo...el tesista necesita mucha ayuda...ha habido, digamos, una mala preparación a niveles de pregrado y maestría. ...tenemos muchas carencias, sobre todo la situación financiera de las universidades. aquí funcionan dos doctorados y prácticamente estamos hacinados. un presupuesto anual de seis mil bolívares. Eso no alcanza para nada... ...estamos trabajando muchas veces con múltiples dificultades. Por ejemplo, yo coordino este doctorado y estoy mañana, tarde, siete horas realizando todo eso. Es decir que si trabajara las siete horas en un solo día nos pagan bien. Entonces, hacemos las cosas porque alguien tiene que hacerlas, pero nuestra situación económica es precaria. ...otro aspecto negativo que yo veo en los estudios de postgrado es que se le pone unas

exigencias temporales, es decir, los estudios de maestría son cuatro años, los doctorales cinco años, entonces muchas veces se pone al estudiante en una situación en la que, si no tiene la tesis completa no encuentra apoyo.

Marco de referencia interno

...necesitamos la ayuda de algo, hace falta un método que nos oriente...requieren orientación constante...vienen con muchas deficiencias...otros son brillantes ... otros estudiantes están bien preparados...

...nos hemos encontrado con una preparación muy deficiente de tesis que vienen, inclusive de pregrado...una mala preparación a niveles de pregrado y maestría

...aquí se están preparando unos profesionales que después no pueden realmente realizar estas actividades que se esperan de un profesional de este nivel.

Actitud científica

...ellos investigan, hay exposiciones. Cuando van elaborando su tesis doctoral la van exponiendo, progresivamente a las líneas...

... hay otros estudiantes que ya están bien preparados. Cuando entran en el doctorado ya saben lo que van a hacer y terminan en tres años.

...el problema de escribir es algo importante para los estudiantes. Parece que no les gusta escribir.

Conducta discursiva

...discute la tesis con la línea de investigación, la va exponiendo, progresivamente a las líneas, el tutor tiene que decirle también al tesista que el arte de escribir es una acción comunicativa que se establece entre un hablante, el que escribe, y un oyente, el que va a leer...hoy en día, la ética del discurso habla y yo estoy en esa onda, habla de que la verdad es el contexto.

Expectativas de logro

... se le debe dar un tiempo prudencial, porque más que terminar una tesis doctoral, sacar un título de doctor en cinco años, dale dos años más pero que haga algo de calidad.

... para comenzar a escribir, hay que tener un conocimiento del tema.

...debe haber cambios importantes, los postgrados deben organizarse desde su estructura administrativa y académica sobre la base de requerimientos del país, no crear estudios de postgrado por crearlos, sino que obedezcan a ciertas necesidades de la universidad y del país...

Aspiración profesional

...solamente quieren el título y ese título les sirve para alcanzar ciertos incentivos económicos, para alcanzar ciertos niveles académicos...cuando entran en el doctorado ya saben lo que van a hacer y terminan en tres años... finalidad específica, básica de un postgrado es la de formarse como buenos investigadores... conocer cuáles son las raíces de los males con los que confrontan las diferentes actividades humanas que se realizan en el país, especialmente, la educación. Todo ello con la finalidad de hacer de la enseñanza una de las instituciones que puedan preparar personal de calidad y no solamente educar por educar...

... nosotros aquí, en este doctorado tratamos de formar, en primer término, buenos investigadores que vayan con sus trabajos, se dediquen a ejercer su profesión. Que investiguen, sobre todo, para tener claro cuál es la problemática de la educación

Representaciones sociales y práctica profesional

...nos hemos encontrado con una preparación muy deficiente de tesis que vienen, inclusive de pregrado, aquí en doctorado es donde se refleja más... muchas veces requieren orientación constante...

...el asunto de la masificación de la educación, es buena...

...investiguen, sobre todo, para tener claro cuál es la problemática de la educación.

...muchas universidades, la UPEL misma, crea un doctorado en sitios donde no debe estar ese doctorado, porque primero, no tienen recursos suficientes para atender, no tienen los profesores que puedan atender. Entonces se están preparando unos profesionales que después no pueden realmente realizar estas actividades que se esperan de un profesional de este nivel...

...en nuestra universidad, para llegar a Titulares, Asociados, o para adquirir algunos cargos de rector, vice-rector, decano, se necesita el título de doctor. Lo hacemos más en función de esos intereses particulares que en función de educar a lo que realmente dictan los estudios de postgrado que es para la investigación, el mejoramiento y la construcción de una educación de calidad.

...el doctorado que dan en otras universidades, inclusive en otros pedagógicos, dejan mucho que desear

Protocolo 1. Informante 5

Docente, egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Educación Física, Profesor en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Cursante de Maestría.

Cuadro N° 7.

Protocolo 1. Descripción de la Información. Informante 5

Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado
...no se corresponden con las necesidades del país. Los temas de los trabajos de investigación tienen poca relación con la realidad educativa, y el perfil de los egresados en cuanto al rol de investigador dista mucho de la función establecida en esta institución. ...culminar estudios de postgrado... se está superando, es un ganar-ganar. Gana la universidad y gana la persona.
Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado
... yo he notado que muchos cursantes se quedan en el conocimiento del área, conocimiento teórico de la ciencia que aborda el área, llámese biología u otra especialidad, en educación física es peor. ...la universidad no cuenta con ese apoyo material de información en físico. Por lo menos en la biblioteca existe poca literatura. No hay una reposición permanente. Tal vez hay algunas acciones aisladas que se han hecho, pero no, la universidad no es una referencia: "Vete al Pedagógico de Caracas, en la biblioteca puedas conseguir..." No, no.
Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado
...a los cursos no les encuentro ninguna relación a lo que se está hablando ahí con lo que yo necesito para mis trabajos de investigación entonces, decae mi interés. ...ingreso y egreso de docentes con poco conocimiento, y se nota desde hace tiempo, una cultura organizacional no robustecida desde los valores; con grandes deficiencias éticas... ... desgano, la apatía influye en la representación que tienen los docentes sobre los estudios de postgrado... ...la universidad no cuenta con ese apoyo material de información en físico. ...no hay una buena formación pedagógica. ... el tipo de docente que está al frente de los cursos, la direccionalidad, también, la motivación, los cursos que no son realmente significativos... ...a veces uno se deja llevar por las situaciones. La cotidianidad, la parte administrativa, y se convierten en obstáculos...y es que la prueba está en que, de los que han terminado, la mayoría es porque han perseverado, porque eso es como un naufragio el que llega a la orilla es porque superó todos esos obstáculos. Son muy pocos los que llegan a la orilla. ...hay muy poca vinculación del área del conocimiento con lo formativo y educativo.
Marco de referencia interno
...el docente no cuenta con suficiente material bibliográfico para actualizarse... La universidad no cuenta con ese apoyo... ...ellos no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL. El que egresa no tiene conciencia de eso, no hay una buena formación pedagógica... ...un docente innovador, capaz de asumir posiciones de cambio. ...reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida. Y a veces obviar esos malos momentos que se pudiesen presentar... ...porque uno es adulto, uno sabe para dónde va. ...por supuesto, yo puedo tener muchos conocimientos pero sin dirección... ...Hay mucho de auto-realización automotivación, y autoformación...
Actitud científica
... abandono de estos estudios...
Conducta discursiva
...no hay formación desde la crítica...
Expectativas de logro
...puedo tener muchos conocimientos pero sin dirección, para bien o para mal, sustentación ética y moral... hace falta revisarnos también.

...hay que aprender a superar esos factores que afectan al docente en su prosecución de los estudios de postgrado. Esa es la idea
 ...habría que hacer un trabajo inmenso de revisión porque sobretodo en mi área de educación física...hay incongruencia en la enseñanza...
 ...es la única universidad pedagógica, somos educadores, por lo tanto, las áreas del conocimiento que se aborden con los trabajos de grado o las investigaciones deben tener pertinencia en el ámbito educativo. Porque si no, ¿cuál es el aporte de la universidad hacia una mejor educación?
 ...esta universidad tiene que revisarse en su totalidad. Debe salir otra universidad. Incluso la misma estructura de institutos pedagógicos que están desvinculados unos de otros y todos somos UPEL, sin embargo somos muy diferentes, todo eso tiene que dar paso a un cambio en general. Tiene que haber una unificación de la estructura...
 ...plantearse ese cambio... lo que es a corto plazo es lo que uno puede hacer en cuanto a sus acciones.

Aspiración profesional

...cuál es la universidad que queremos y qué necesita el país Independientemente de un contexto que pudiera ser negativo. Reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida. Y a veces obviar esos malos momentos que se pudiesen presentar. Diseñar un proyecto de vida y seguir hacia adelante conscientemente.
 ...fíjate la visión de la UPEL está vinculada con formar a un docente innovador, ser asesor del Estado, entre otras cosas; el que egresa no tiene conciencia de eso.
 ...una situación que se está dando en otras universidades es que el primer contacto con los estudiantes es establecer desde una biografía, la construcción de un proyecto de vida. ¿De dónde vengo? ¿Qué he hecho? ¿Cómo estoy? ¿Cómo me veo dentro de cinco, diez años?

Representaciones sociales y práctica profesional

... el docente, sobretodo el de la UPEL que estudia por sí mismo, investiga, se forma permanentemente, a eso no se le da importancia.
 ...hay un concepto erróneo del área pedagógica que no permite visualizarla realmente...
 ...una formación desde la crítica... un docente innovador, capaz de asumir posiciones de cambio...en la universidad no estamos formando el docente que requiere el país: con una gran sensibilidad, responsabilidad social.
 ...ante la misión y visión de la UPEL, el egresado no tiene conciencia de eso...
 ...lo cierto es que a la universidad que queremos y qué necesita el país... no le estamos dando respuesta desde nuestro ámbito. El postgrado no garantiza un mejor educando. ...eso se ve en las escuelas. Uno ve colegas a nivel de primaria, bachillerato, con postgrado, incluso doctorado y ellos a concesión de ellos mismos no lo hacen.
 ...esa cultura organizacional aquí es muy vertical, la estructura organizacional no fluye en horizontal. Eso también es otra cosa: es muy lineal.

Protocolo 1. Informante 6.

Docente egresado del Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" de Maracay (Edo. Aragua), en la especialidad de Matemáticas y Física, más de 23 años de servicio en educación, con Maestría.

Cuadro N° 8.**Protocolo 1. Descripción de la Información. Informante 6**

Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado
... normalmente en esos niveles hay muchas trabas, de ahí que uno lo percibe claramente como las instituciones se quitan a los alumnos, bien sea para obtener nuevos ingresos, a través de más facilidades... entonces eso conlleva a que, entonces, ¿me vas a poner trabas, si yo vivo trabajando...? ...muchas trabas para establecer los parámetros de estudio, sobre todo para lo que es el desarrollo de la tesis; ¡muchísimas trabas!.. ...así como está funcionando en este momento se ha convertido en un mercantilismo, en una comercialización...
Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado
...se denominaban gerencia de la educación, y la experiencia, sobretodo, era la de compartir conocimientos con una serie de personas que, para ese momento, hicimos el postgrado, un grupo bastante heterogéneo: ingenieros, abogados, entre otros. No sólo el postgrado trataba la parte de la educación, de allí que tuvimos la oportunidad de compartir conocimientos de gerencia con personas que trabajaban en la industria petrolera, otros que trabajaban en la gobernación de Guárico, es decir, docentes, pero también profesionales de otras áreas....comencé a trabajar con lo que era el proceso de descentralización de la educación para establecer lo que serían los municipios escolares y solamente aquí en Venezuela pocos habían escrito sobre ese tema. ... en mi experiencia los tutores siempre cumplieron, pendientes...cuando yo lo hice, tutoraban a dos o tres, entonces se ponían con uno, había un contacto, mayor dedicación. ...cuando cursábamos yo tuve una discusión con un profesor porque él dio una bibliografía con treinta y dos libros que teníamos que consultar pero él lo daba con Alfonso; y no se salía de Alfonso, y Alfonso y Alfonso y Alfonso, entonces yo le dije: "pero, bueno, doctor, ¿para qué nos sirven entonces los otros treinta y un libros que debemos consultar?" ... cuando uno está haciendo la maestría, uno ve más o menos quien está interesado realmente, quién le pone y quién no, uno lo va viendo en ese pedacito de escolaridad que hay...
Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado
...realizar un arqueo bibliográfico costaba mucho. Eso era el inconveniente... ahora que con el internet puedo acceder a lo que haga falta.. ...no hay el amor por lo que se está haciendo, sino una búsqueda por un beneficio lucrativo. ...los facilitadores, en la parte de la escolaridad, son maravilloso, ayudan y conversan, pero ya cuando se ponen a tutorar a uno empiezan: "no, a esto le faltó esto; no, a esto le faltó aquello"...cuando uno va a ver no hay nada de fondo, y ese es el gran problema...sobre todo esto se ve en las instituciones oficiales... ...no hay la continuidad en los estudios, porque no hay amor por lo que se hace... ...también se tornan bastante costosos hacer ese tipo de estudios a esos niveles. Sin embargo, costosos si me voy a un particular u otra institución pero normalmente cuando se realiza ese tipo de estudios dentro de las instituciones a las que se pertenece se le dan bastantes facilidades. ...hoy en día los facilitadores no están ofreciendo mayor amplitud, o sea, "yo te formé a ti, eso fue lo que yo recibí y eso es lo que yo transmito. No abro un compás." ...hay incoherencia, falta de correspondencia en el postgrado... ...el docente sin motivación no produce con eficiencia. Cuando comienzan a desarrollarse temas muy puntuales y que normalmente son orientados por el tutor, más no dentro de la expectativa de uno, entonces eso desmotiva... entonces me lo van cambiando y me lo van cambiando, mi parte investigativa se va a ver coartada hasta la desmotivación completa. ...mientras haya perseverancia, sobre todo: "yo lo logro, yo lo logro"

...muchas veces es falta de ayuda de parte de los tutores, porque como se ha masificado, escasean, y entonces están atendiendo a veinte, veinte y cinco tutorados...hoy en día, la masificación ha impedido que se trabaje más pegado con el tutor, quien está fijando horas, y es un "no, tienes que irte porque viene fulano..."por eso: tienen que atender a veinte y cinco tutorados y perciben el mismo ingreso que cuando atendían a cinco. ...por la parte del estudiante algunos demuestran siempre una apatía... ellos también tienen su responsabilidad. ... la institución brinda el beneficio para adquirir divisas más no para no invertir en el estudiante/participante. ...yo puedo tener mucha motivación, pero si todo mi entorno es adverso, por más que le dé y le dé, llega un momento donde puede uno declinar... ... hay un gran número de distractores y uno lo justifica. Sí, sí, uno lo justifica, uno dice: "eso lo hago ahora, déjame ver el noticiero a ver qué está pasando..." hay una pérdida de tiempo bonito.
Marco de referencia interno ...uno necesita apoyo, tanto institucional como familiar, que se les llamen y se les den opciones: "bueno, ven acá, vamos a hacer esto, vamos a presentar trabajos especiales, vamos a buscar otra salida...esa es la parte institucional que para mí sí es fundamental... ...es que si yo me voy por determinado tema como tesista y lo voy a desarrollar se entiende que requiero una tremenda preparación en ese tópico, y necesito un nivel de orientación para seguir adelante...yo no le voy a exigir al tutor que me haga mi trabajo sino mayor orientación y atención sobre lo que yo vaya a desarrollar, porque la exigencia es mía porque es mío por lo que estoy trabajando... ... el tesista tiene un gran peso, derrotar todos esos obstáculos no es fácil... ... es que si yo me voy por determinado tema como tesista y lo voy a desarrollar se entiende que requiero una tremenda preparación en ese tópico, y necesito un nivel de orientación para seguir adelante. ...además ellos también tienen su responsabilidad ...culminan su período y ya, se olvidan: "ya cumplí con eso, porque me lo exigen, entonces reposo mis tres años porque ya tengo el doctorado y de ahí que me venga mi jubilación y ya, porque eso era lo que yo quería, que me aumentaran mi prima de jubilación..."
Actitud científica ... no hay un interés en la adquisición de un conocimiento, de ser así,estaríamos llenos de insumos,de trabajos que nos servirían...hay menos productividad... ... quien va logrando adquirir su título de postgrado, trata más bien de inculcarles a las personas que deben también lograrlo. ...la mayoría de los que van abandonando, muchas veces por problemas bien sea personales como ellos iniciaron, no les gusta que los vean como las personas que no tuvieron la fuerza, entonces, se cuidan de manifestar rechazo hacia la experiencia...a transmitirle toda esta serie de parámetros trabantes...hay excepciones aquí todavía no tenemos ese tipo de concepción revanchista contra un sistema que me ayudó o no.
Conducta discursiva ... si fueran pocos, el tutor podría ocuparse un poquito más de ellos: "oye, ¿qué te pasa...?" ... mientras haya perseverancia, sobre todo: "yo lo logro, yo lo logro"...se les llamen y se les den opciones: "bueno, ven acá, vamos a hacer esto, vamos a presentar trabajos especiales, vamos a buscar otra salida ¿no te gusta ese modelo? vamos a regirnos por éste" ... hay un gran número de distractores y uno lo justifica. Sí, sí, uno lo justifica, uno dice: "eso lo hago ahora, déjame ver el noticiero a ver qué está pasando..." hay una pérdida de tiempo bonito. ... se cuidan de transmitirle toda esta serie de parámetros trabantes. Sin embargo, siempre hay excepciones
Expectativas de logro ...este tipo de estudio. Si vas a tomarlo para adquirir algo lucrativo, no deberías. Dedícate a otra cosa, a un comercio, a un negocio. ...el docente pese a sus compromisos laborales debe sacar el tiempo... ...hace falta aquí mayor especificidad, cuando uno ve en la prensa cuando llaman a inscripción uno siempre ve, "especialidad, educación", sobretudo en educación, publican en historia, en química, en biología, pero dentro de esas especialidades hay diferentes ramas donde podríamos lograr inscribirnos...esos tipos de trabajos nos ayudarían mucho a mejorar, porque son más específicos.

...a nivel de maestría debería haber mucho más nivel de diversificación en cuanto a las especialidades.

...alguien que debe exigir, eso va de la mano con mi preparación y mi automotivación, porque al yo exigirme, yo doy. Uno lo ve a diario, uno es un crítico al ver que la educación como está concebida hoy en día, no tiene exigencia sobre los párvulos...

...deberían montar sus buenas bibliotecas virtuales con todo lo que necesiten para hacer más expedito el logro, porque fíjate que esa es una de las trabas esenciales: aunque me meta por internet, no logro bajar toda la bibliografía requerida...para eso deberían aprovechar esos ingresos propios.

...con esta masificación, trataría en lo posible de aumentar mi estaf (cuerpo) de tutores y de brindar un poco más de orientación real...

...una formación docente desarticulada con la otra parte representativa no debe ser.

...por supuesto el sujeto debe abrirse a nuevas concepciones en torno a los estudios de postgrado.

Aspiración profesional

...estudios costosos, sin embargo el que quiere busca financiamiento, porque si me lo busco para un carro u otra cosa para esto también. Hoy en día si hay muchas más facilidades.

...yo estoy haciendo mi doctorado quiero adquirir conocimientos pero no dejo de pensar que eso me va a prestar también un beneficio, bien sea a nivel de posición o a nivel de lucro...

...culminan su período y ya, se olvidan: "ya cumplí con eso, porque me lo exigen, entonces reposo mis tres años porque ya tengo el doctorado y de ahí que me venga mi jubilación y ya porque eso era lo que yo quería, que me aumentaran mi prima de jubilación..." porque lo manifiestan.

...cuando uno quiere se levanta en la madrugada, y con aquella brillantez, anota, para que no se le vaya el más mínimo detalle. Se acuesta uno otro rato y cuando se levanta en la mañana se mete a desarrollar.

Representaciones sociales y práctica pedagógica

...para mí fue maravilloso este intercambio porque recibí insumos de los diferentes sectores. Vimos toda la parte de administración de personal con todas sus etapas, todo lo que es selección de personal, tipos de entrevistas, climas organizacionales, todos unos insumos tremendos que de paso me obligaron a ver más de lo que yo pensé.

...para no concluir estos estudios confluyen muchos factores, un factor específico como tal, no podría determinarlo e inciden de manera, no digamos negativa, pero si hacen las veces de traba...

...uno tenía que remitirse a los modelos extranjeros... otros requerían una adaptación... tuve que cambiar la orientación...

... nosotros, iniciamos como cincuenta y terminamos como dos o tres... muchos desarrollaban un liderazgo tremendo y de repente les caía esa serie de factores.

...entonces todo el mundo estaba super interesado, sobre todo por el conocimiento... después fue que me di cuenta de que muchas personas no iban por el interés del conocimiento sino por poder ascender de docente cinco a docente seis, el interés monetario, porque me van a pagar más...

...las instituciones que ofrecen estos estudios, deben motivar más a que los alumnos tengan pertenencia sobre lo que están desarrollando desde dentro de la institución y para cualquier institución, eso es el logro... ese es mi triunfo, porque esa es mi industria, mi empresa. Mientras más producto saque, mejor soy, y ver al estudiante como un cliente. la formación pedagógica del individuo es, entonces, clave.

...yo estoy buscando ahora de atraer a una cantidad mayor de participantes, les estoy brindando más facilidades, no me estoy ocupando de la calidad pero estoy obteniendo un lucro por matrícula desertiva...

PROTOCOLO 2.

Descripción de la información. Análisis de la observación practicada a los informantes. Contraste entre informantes.

La información aquí presentada se corresponde con lo manifestado por los informantes clave en el formato anterior “**PROTOCOLO 1**”, A continuación se presentan los cuadros contentivos de las distintas triangulaciones que permitieron contrastar las distintas observaciones realizadas durante el proceso investigativo.

Triangulaciones de los datos e informaciones del proceso investigativo

Cuadro N° 9.

Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Conocimiento del docente sobre los estudios de postgrado

Sub-categorías	Entrevistas Informantes: 1-2-3	Entrevistas Informantes: 4-5-6
Idea global sobre los estudios de postgrado	I.1...tengo una imagen positiva, hay un deseo del docente de querer progresar querer aprender. ...son exigentes en la búsqueda de conocimiento I.2...como participante he tenido las herramientas oportunas del área para desempeñarme en el campo laboral como orientadora. I.3...una oportunidad que tienen los profesionales para desarrollar competencias investigativas y construir los conocimientos en pro del desarrollo de sus diferentes áreas...toma de decisión profesional, pero más que todo personal...	I.4 ...en general, tienen como finalidad preparar profesiona les que se vayan a dedicar en primer lugar a la investigación ... formarse y dedicarse después a estudiar la problemática del país a todos los niveles no solamente a nivel de la educación...para ayudar a buscar una educación de calidad. ..sobretudo a nivel de doctorado... I.5...no se corresponden con las necesidades del país. Los temas de los trabajos de investigación tienen poca relación con la realidad educativa. I.6...tengo una idea favorable de estos estudios .brindan concepciones epistemo-lógicas y pedagógicas...

Sub-categorías	Entrevistas Informantes: 1-2-3	Entrevistas Informantes: 4-5-6
Idea particular sobre los estudios de postgrado	I.1...es cambiar ante una nueva realidad para que se pueda aprender...transformación como ser humano...son amor, vocación, cariño, confianza, desarrollo, aprendizaje I.2...compromiso consigo mismo...reto, meta personal, logro, mi impulso, mi motorcito...disposición cognitiva, afectiva conductual ...con limitaciones en mi investigación I.3...es compromiso... desde el momento en que se ingresa a los estudios de postgrado...toma de decisión profesional, pero más que todo personal...implica que la persona se case con lo que está haciendo, supone una separación psicológica circunstancial.	I.4...quien hace el postgrado lo hace con la finalidad de tener un escalón más dentro de su <i>currículum</i> para adquirir un cierto estatus... I.5...postgrado no garantiza un mejor educando...docen-tes con poco conocimiento...y se nota desde hace tiempo, una cultura organizacional no robustecida desde los valores, con grandes deficiencias éticas. I.6...muchas personas que no iban por el interés del conocimiento...sino por poder ascender de docente cinco a docente seis, el interés monetario, porque me van a pagar más.

Cuadro N° 10.

Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Experiencia profesional del docente desde el contexto de los estudios de postgrado

Sub-categorías	Entrevistas Informantes: 1-2-3	Entrevistas Informantes: 4-5-6
Marco de referencia interno	I.1... bien conforme en cuanto al deseo de continuar mejorando, aportando, buscando soluciones, generando respuestas a la gran problemática educativa del país. ...el placer y el disfrute, no es, efectivamente el dinero, sino los cambios que tú ejerces en las personas y lo que se va logrando en todos los niveles, desde preescolar hasta superior. I.2... las clases resultaban algo muy ricas, las discusiones, las reflexiones críticas, muy distinto porque aprendes del otro ...a mí me marcó muchísimo mi primera profesora de especialización...nos dijo... leer diez libros para una unidad..."Sí se puede, hay que saber investigar... ...hay profesores que te limitan...ya teníamos los temas encaminados, los proyectos, y el profesor tenía otra manera de abordar la investigación y en Orientación una investigación así, no puede ser una investigación libre, una investigación cualitativa... I.3... este programa lo recibí sin ningún informe de gestión, no fui preparado gerencialmente para la administración.	I.4... aquí yo veo (UPEL) un buen desempeño, hay el control que tienen también las líneas. I.5... confluencia de variables que inciden de manera, no digamos negativa, pero si hacen las veces de traba, muchos conocimientos pero sin dirección... I.6... para mí fue maravilloso este intercambio porque recibí insumos de los diferentes sectores... ... uno va a un doctorado en la universidad Santa María y le dan más facilidades que en la UPEL ...entonces, ¿me vas a poner trabas, si yo vivo trabajando...?

Perfil del cursante	I.1...muchos de los que realizan los estudios de postgrados, van por las necesidades académicas del aumento salarial o administrativo... I.2...parece que se inscriben para obtener el cartoncito, obtener el título...hay una falta de compromiso de asumir la realidad de investigador... ...ella haciendo doctorado en Maracay,...está fascinada y no tiene ningún tabú, ninguna limitación ninguna de esas creencias que la limiten, todo lo contrario. ...investigación vista como algo malo, rígido, obliido, no me gusta está el Síndrome Todo Menos Tesis, dejan los trabajos inconclusos... I.3...enran con la expectativa de obtener un nuevo grado académico con fines como estatus social, la otra por el incremento dentro de su sueldo...hay quienes se manejan desde la externalidad, y aquellos que trabajan así, tienden a fracasar en los estudios de postgrado, pero aquellos que se manejan desde modos de control internos son propensos a solventar cualquier obstáculo que se le presente...	I.4...entonces solamente quieren el título y ese título les sirve para alcanzar ciertos incentivos económicos, ciertos niveles académicos... estudiantes que sacan inmediatamente los créditos, pero la tesis se les dificulta mucho... parece que no comprenden bien la finalidad específica, básica de un postgrado... ...preparación muy deficiente del tesista que viene, inclusive de pregrado... y maestría... ...otros son brillantes, que saben cuál es el terreno que están pisando... I.5... muchos cursantes se quedan en el conocimiento del área, conocimiento teórico de la ciencia que aborda el área. ...ingreso de docentes con poco conocimiento... I.6... muchas personas que no iban por el interés del conocimiento ahora entran por el interés de ascender de docente cinco a docente seis, el interés monetario, porque me van a pagar más...
Perfil del egresado	I.1... la persona egresa con un postgrado y sabe tres cosas más, pero no cambió... I.2...yo defendí en enero y no hemos cortado la relación...por lo general uno defiende y como ya defendí, me olvidé de mi tutor, mi tutor se olvidó de mí, pero nosotros no hemos cortado ese cordón umbilical todavía... I.3...una vez que obtienen el título a nivel de postgrado pocos se comprometen con la investigación...	I.4...se están preparando unos profesionales que después no pueden realmente realizar estas actividades que se esperan de un profesional de este nivel. I.5... el perfil de los egresados en cuanto al rol de investigador dista mucho de la función establecida en esta institución. ...no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL...el que egresa no tiene conciencia de eso... incluso en pregrado... ...egreso de docentes con poco conocimiento, y se nota desde hace tiempo, una cultura organizacional no robustecida desde los valores; con grandes deficiencias éticas.

Perfil del egresado (cont.)		I.6...culminan su período y ya, se olvidan: “ya cumplí con eso, porque me lo exigen, entonces reposo mis tres años porque ya tengo el doctorado y de ahí que me venga mi jubilación y ya, porque eso era lo que yo quería, que me aumentaran mi prima de jubilación...” ...yo soy profesor de biología y química con veintitrés años de servicio público siendo Director de un plantel de media, básica, diversificado...estuve mucho tiempo en esa parte gerencial, más en lo administrativo que en lo académico.
Gestión del postgrado en la UPEL	I.1...se han dosificado poco, se han abierto postgrados por el simple impacto económico. Se inscriben y no hay una definición exacta en cuanto a los perfiles de lo que queremos en cuanto a la línea de investigación, particularmente. ...postgrado se ha convertido en otro pregrado no se siente la diferencia. I.2...actualmente, la vicerrectora de Postgrado e investigación de la UPEL, desde que comenzó su gestión habla del eje de investigación, pero no visto como postgrado nada más, sino pregrado y postgrado articulados....post-grado no puede ser una repetición del pregrado... ...si a mí no me dan opciones se hace más difícil el acceso al postgrado...la investigación cualitativa en algunas maestrías es optativa, no obligatoria...si los estudiantes no están completos en las asignaturas optativas, éstas no se ofertan. ...no existe la cultura de organizar eventos...ni el compromiso ni la costumbre de que lo que yo hagalo pueda llevar a un evento. I.3...desde mi experiencia en el IPC, instituto adscrito a la UPEL, la gestión de estos postgrados se hace de una manera muy a priori. No hay unos lineamientos que se siguen rutinariamente sino que se van improvisando sobre la marcha...no determinan el cómo, específicamente, hacer una	I.4...nosotros aquí, en este doctorado tratamos de formar, en primer término, buenos investigadores la UPEL misma, crea un doctorado en sitios donde no debe estar... ...solamente quieren el título ...lo hacemos más en función de esos intereses particulares que en función de educar, a lo que realmente exigen los estudios de postgrado que es para la investigación, el mejoramiento y la construcción de una educación de calidad. I.5...el postgrado no garantiza un mejor educando...uno ve colegas a nivel de primaria, bachillerato, con postgrado, incluso doctorado y ellos a concesión de ellos mismos no lo hacen. ...los cursos no son realmente significativos y no les encuentro ninguna relación a lo que se está hablando allí con lo que yo necesito para mis trabajos de investigación... I.6...normalmente en esos niveles hay muchas trabas... ... hay incoherencia, falta de correspondencia en el postgrado y por eso es que no se le ve aplicabilidad...así como está funcionando en este momento se ha

Gestión del postgrado en la UPEL (cont)	gerencia efectiva de estos estudios, de coordinación de las maestrías o programas específicos de postgrado. ... coordinadora Dra. Elizabeth Sosa, quien bajo un prisma de receptividad asumió las jornadas de postgrado como una actividad novedosa e importante...aquí cada coordinador tiene, a su vez una inducción específica a las coordinaciones desde las cuales administra los postgrados...	convertido en un mercantilismo en una comercialización ...brinda el beneficio para adquirir divisas más no para invertir en el estudiante/participante. ...ingresos propios no se reflejan en la atención a los cursantes, dicho de otro modo: deberían montar sus buenas bibliotecas virtuales...
Trabajos de investigación	I.1...en mi experiencia la mayoría de los trabajos de grado van a ser cualitativos .entonces estos trabajos muy teóricos, válidos...no permiten un ajuste práctico a la universidad y al desarrollo. ...investigaciones cualitativas son importantes, pero la aplicabilidad tiene que ir a la práctica para que tenga pertinencia la investigación en el área que representa. I.2...líneas de investigación van por un lado y los trabajos van por otro y la idea es que exista una correlación entre todo eso... ...trabajo tomado como algo cuesta arriba, como ese bolso sobre el hombro que me cuesta, que me pesa, y pasa el tiempo y los lapsos establecidos para ascender y no lo hacen porque lo toman como algo rígido y no porque te guste hacerlo I.3...se defienden los trabajos de investigación y después quedan simplemente como materiales de consulta... no hay una operatividad de estos conocimientos, por lo tanto no hay pertinencia...muchas investigaciones se quedan en el momento pero no tienen una repercusión posterior. No se conciben con visión prospectiva que atienda una visión ecoplanetaria, de que lo que yo investigué acá tiene repercusión más allá de los espacios o las fronteras en las cuales yo estoy sumergido trabajando o investigando.	I.4...cuando van elaborando su tesis doctoral la van exponiendo progresivamente a las líneas. ...jurados...se reúnen previamente y discuten si esta tesis está bien... filtro de la línea y filtro del jurado. I.5...los cursos que no son realmente significativos, y no les encuentro ninguna relación a lo que se está hablando ahí con lo que yo necesito para mis trabajos de investigación... I.6...para lo que es el desarrollo de la tesis; ¡muchísimas trabas!

Productividad en la investigación universitaria	I.1...necesitamos producción, porque si la persona no produce, ¿qué sentido tiene? I.2...actualmente, soy editora en la revista y antes los artículos llegaban a cada rato, ahora son pocos los artículos y nos llegan más de otros países o de otras universidades que de nuestra propia institución ...el profesor ya no escribe ya no está motivado a publicar material didáctico ni libros...las limitantes económicas que tenemos la desmotivación que existe en los profesores ha hecho decaer el interés en publicar... I.3... se producen nuevos conocimientos...pero dentro de lo que es productividad, sí la hay, lo que pasa es que en la mayoría de los casos esa productividad queda a nivel teórico como materiales de consulta ...	I.4...el problema de escribir es algo importante... parece que no les gusta escribir... allí se va fogueando el futuro doctor ...las líneas deciden, respecto a las necesidades de los estudiantes, cuáles van a ser los cursos...el estudiante de doctorado, necesariamente, tiene que formar parte de una línea ...es obligatorio I.6... hay mucha menos productividad, no hay la continuidad porque no hay el amor por lo que se está haciendo... ... se aprecia que no hay un interés en la adquisición de un conocimiento, de ser así, estaríamos llenos de insumos, de trabajos que nos servirían
Líneas de Investigación	I.1...no hay una definición exacta en cuanto a los perfiles de lo que queremos en cuanto a la línea de investigación...no hay seriedad en la línea de investigación I.2...las líneas de investigación van por un lado y los trabajos van por otro, la idea es que exista una correlación entre todo eso I.3...hay sobresaturación de líneas pero no están activas, porque quienes las coordinan muchas veces no se sienten comprometidos académicamente con su rol de investigador, de darle dinamismo o activación constante nutriendola con proyectos, actividades propias que vayan construyendo conocimiento del área...se crean pero no hay una proyección de estos conocimientos...	I.4... allí se va fogueando el futuro doctor...las líneas deciden, respecto a las necesidades de los estudiantes, cuáles van a ser los cursos...el estudiante de doctorado, necesariamente, tiene que formar parte de una línea es obligatorio...
Función tutorial	I.1...el tutor no sólo es facilitador es el que estructura en el tesista la idea a investigar...compañero, amigo en el buen sentido de la palabra...ayuda...facilite todos los conocimientos y todo el material que requiera el estudiante...para que el estudiante culmine con éxito la investigación, porque el éxito del estudiante es el éxito del tutor.	I.4...generalmente aquí conseguimos quien tenga vocación, a pesar de que no nos gusta mucho un doctor recién egresado. Preferimos que sea una persona de mayor experiencia y esperamos que éstos se vayan formando aquí...tratamos siempre, que aquellos doctores que han pertenecido a una cierta línea de

Función tutorial (Cont.)	I.2... no me puedo quejar.. tuve buenos tutores, ganados con la temática sobre todo y dadores de ese conocimiento...los tutores por lo general, no hacen eso. ...pareciera ser que el tutor te asesora en horario de oficina, en su oficina, en la Universidad..dar a uno toda esa amplitud: orientar en cuanto a las tendencias... teníamos los temas encaminados y el profesor tenía otra manera de abordar la investigación...esa es una limitante...buscan un tutor porque es amigo suyo para que lo pueda apoyar pero ese amigo no tiene conocimientos del tema ni del área particular... I.3...la influencia del tutor es muy relevante para determinar el éxito y la culminación del trabajo de investigación del cursan te en el postgrado...muchas veces se seleccionan a los tutores no teniendo el perfil con el área de investigación que definen los proyectos... el tutor no está ganando muchas veces para prestar esta función operativa que genera tiempo, energía y esfuerzo... ...hay muchos tutores que asumen la tutoría pero no el compromiso porque dicen que no se paga ...muchos se comprometen al inicio pero dejan solo, en ese andar, al investigador ...discrepancia entre la fundación de horas para tutoría con el número de tutorados...no se ha definido una ética de la función tutorial que comprometa al tutor...algunos tutores asumen tutorías simplemente por el hecho de tomar un estatus, de obtener una credencial que avale su proceso de tutoría sin compromiso.	investigación, continúen dentro de la misma. ...aquí...veo un buen desem-peño... porque hay el control que tienen también las líneas ... el tutor sale de las líneas. Los coordinadores de líneas tutorean a los miembros de la línea. ¿quién es el que va a ayudar realmente al estudiante? El tutor es el que lo lleva de la mano... 1.5...en el postgrado...hay incongruencia en cuanto a la enseñanza...hace falta revisarnos también... I.6...cuando yo lo hice, tutoraban a dos o tres, entonces se ponían con uno, entonces había un contacto, mayor dedicación...hoy en día, la masificación ha impedido que se trabaje más pegado con el tutor, quien está fijando horas, y es un “no, tienes que irte porque viene fulano...”por eso: tienen que atender a veinte y cinco tutorados y perciben el mismo ingreso que cuando atendían a cinco.

Cuadro N° 11.

Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Marco de referencia interno

Sub-categorías	Entrevista Informante 1-2	Entrevista Informante 3-4	Entrevista Informante 5-6
Requiere apoyo institucional, y familiar	I.1...el docente es un ente complejo que requiere de ayuda... I.2...darle las herramientas para saber qué hacer ante estas limitaciones, mecanismos de evasión	I.3...preparar a la familia, para que ésta pueda ayudarla en la consecución de los estudios. I.4...el tesista necesita mucha ayuda...	I.5...el docente no cuenta con suficiente material bibliográfico para actualizarse... La universidad no cuenta con ese apoyo, material de información en físico. Por lo menos en la biblioteca existe poca literatura. No hay una reposición permanente. I.6...uno necesita apoyo, tanto institucional como familiar, que se les llamen y se les den opciones: "bueno, ven acá, vamos a hacer esto, vamos a presentar trabajos especiales, vamos a buscar otra salida ¿no te gusta ese modelo? vamos a regimos por éste" esa es la parte institucional que para mí sí es fundamental.
Requiere orientación	I.1...no dejar la elección al libre albedrío del estudiante sino más bien orientarlo partiendo de las necesidades reales de cada institución y de la universidad en sí. I.2...en la investigación se necesita orientación cada quién "hace lo que cree que es" no es que exista una receta...el facilitador le tiene que dar a uno toda esa amplitud: orientar en cuanto a las tendencias... ...una población estudiantil que necesita el directriz, el que te diga, el que te conduzca, el que te enseñe ese es el docente	I.3...ya no encuentran quien los oriente en su proceso, no hay un acompañamiento en la investigación, realmente...esa presencia de que alguien te escuche directamente, te vea, te acompañe, es fundamental... ...se le va orientando en ese proceso, se le oriente ya que cada quien es diferente y tiene expectativas diferentes y con relación a éstas es importante que se oriente pero sería dentro del marco de referencia de cada quien no dentro de mi marco de expectativas y mis valores... I.4...requiere orientación constante...otros saben lo que van a	I.5...por supuesto, yo puedo tener muchos conocimientos pero sin dirección. I.6...es que si yo me voy por determinado tema como tesista y lo voy a desarrollar se entiende que requiero una tremenda preparación en ese tópico, y necesito un nivel de orientación para seguir adelante...yo no le voy a exigir al tutor que me haga mi trabajo sino mayor orientación y atención sobre lo que yo vaya a desarrollar...

		hacer y terminan en tres años.	
Requiere vocación	I.1...no todos servimos para educar, por eso la gran deformación a nivel educativo: el que fracasa en otras especialidades termina muchas veces siendo profesor y ahí se da otro fracaso, porque esto es un apostolado... los estudios se realizan con sus debilidades. Hay que tomar esos errores para mejorar..a veces se decae, se abandonan y vuelve la motivación y se continúa. ... hay que ponerle amor, porque cuando hay amor hay vocación, hay cariño, hay confianza, desarrollo, y aprendizaje. I.2... ponerle mis planes, mi estructura, mi tiempo	I.3...muchas veces se estudia postgrado a raíz de una necesidad netamente personal, no profesional... nos hemos visto en la necesidad de decirles que embarcarse en una maestría de orientación no va a solucionar sus problemas ...estudian lectura y escritura porque presumen que como en el pregrado tuvieron muchos problemas de lectura y escritura, haciendo una maestría o una especialización van a resolver sus incompetencias. I.4...aquí, nosotros conseguimos tutores que tengan vocación...	I.5...desgano, la apatía del docente... I.6...no hay el amor por lo que se está haciendo...no hay la continuidad en los estudios, porque no hay amor por lo que se hace... ...no hay un interés en la adquisición de un conocimiento.... culminan su período y ya, se olvidan: "ya cumplí con eso, porque me lo exigen, entonces reposo mis tres años porque ya tengo el doctorado y de ahí que me venga mi jubilación y ya, porque eso era lo que yo quería, que me aumentarían mi prima de jubilación...eso es todo lo contrario a lo que uno aspira y la razón por la que se está ofreciendo ese tipo de estudio. Si vas a tomarlo para adquirir algo lucrativo, no deberías, dedícate a otra cosa, a un comercio, a un negocio. ...cuando uno quiere se levanta en la madrugada, y con aquella brillantez, anota para que no se le vaya el más mínimo detalle. Se acuesta uno otro rato y cuando se levanta se mete a desarrollar
Requiere concientizar debilidades y fortalezas	I.1...no somos perfectos tenemos errores..para que el estudiante pierda temor a la investigación... I.2...darse cuenta de esas limitaciones, de las fortalezas que pudiesen minimizarlas...esos sabotajes internos que tenemos nosotros mismos somos sabotadores de nuestros propios procesos de aprendizaje... ser consciente sobre mis limitaciones no debería ser una excusa para no culminar el trabajo o para su desempeño...	I.3...en la medida en que yo me sensibilice conmigo mismo, con mi potencial, descubra nuevas competencias y cómo esas competencias deben estar al servicio del colectivo, por supuesto, entonces habrá más compromiso con lo que yo aprendo y con lo que yo hago. I.4...viene con muchas deficiencias, inclusive desde pregrado y maestría...otros son brillantes, están bien preparados...	I.5...hay mucho de autorrealización, automotivación y autoformación ..debe ayudar en establecer metas I.6...mientras haya perseverancia, sobre todo: "yo lo logro, yo lo logro"

Capacidad de reflexionar desde el proceso de investigación	I.1...para que se pueda aprender, hay que vestirse de nuevo en ideas, en profundidad... I.2.. por supuesto tenemos esa actitud crítico-reflexiva sobre ese mismo accionar de cada quien, de cómo es mi proceso de investigación... yo sé que las tengo y las pongo en práctica como investigador, pero ¿yo estoy proyectando esas competencias dentro del aula de clase, siendo yo ejemplo, en este caso, en mi curso de investigación para con mis estudiantes? le estoy demostrando a él eso? entonces, hay que direccionar, revisarnos nosotros.	I.3...al estudiante hay que sensibilizarlo hacia lo que es la investigación I.4... no comprenden la finalidad específica, básica de un postgrado de formarse como investigador...	I.5...reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida...y a veces superar esos obstáculos que se presentan en el proceso de los estudios de postgrado. Eso es como un naufragio el que llega a la orilla es porque superó todas esas dificultades. Son muy pocos los que llegan a la orilla...hace falta revisarnos I.6...es que si yo me voy por determinado tema como tesisista y lo voy a desarrollar se entiende que requiero una tremenda preparación en ese tópico, y necesito un nivel de orientación para seguir adelante...
Capacidad de concientizar su responsabilidad	I.1...nosotros somos los llamados a darle respuesta en el futuro inmediato al problema de la educación. I.2...nosotros somos los llamados a darle respuesta en el futuro inmediato al problema de la educación. ..nosotros elegimos esta carrera.. somos los llamados a poner en alto nuestra profesión docente y nuestra institución formadora de formadores ...me di cuenta de que ¿quién es el que modela? es el docente	I.3...enseñar la toma de consciencia que debe tener sobre sí mismo, sobre el otro y sobre el colectivo, su función de responsabilidad se amplía... complemente mi formación de pregrado con estudios de postgrado de una manera consciente, responsable I.4...aquí se están preparando unos profesionales que después no pueden realizar estas actividades que se esperan de un profesional de este nivel	I.5 ...lo cierto es que la universidad que queremos y qué necesita el país... no le estamos dando respuesta desde nuestro ámbito. Postgrado no garantiza la formación que nos están dando. Incluso, en pregrado el que egresa no tiene conciencia de eso. 1.6...los cursantes también tienen su responsabilidad, pese a sus compromisos laborales, sacar el tiempo... ...quien va logrando adquirir su título de postgrado se cuida de manifestar rechazo hacia la experiencia, a transmitirle toda esta serie de parámetros trabantes, pero hay excepciones...
Necesidad de equilibrar la motivación intrínseca y extrínseca	I.1...a veces se decae, se abandonan y vuelve la motivación y se continúa... I.2...la desmotivación que existe en los profesores... el problema es que hay quienes se dejan llevar por lo que diga el otro porque su motivación está fuera...	I.3... partimos de que la motivación es extrínseca e intrínseca. Lo ideal es que pudiésemos movernos desde esos dos puntos de vista. Desde el modo de control interno o externo. I.4... el tesisista necesita mucha ayuda, muchas veces requiere orienta-	1.5...a veces uno se deja llevar por las situaciones. La cotidianidad, la parte administrativa, y se convierten en obstáculos I.6...yo puedo tener mucha motivación, pero si todo mi entorno es adverso, por más que le dé y le dé, llega un momento donde puede uno declinar...

		ción constante...	
Capacidad de superar dificultades	I.1... continuar mejorando, aportando soluciones, generando respuestas... I.2... ella haciendo doctorado en Maracay y está fascinada con lo que está haciendo y no tiene ningún tabú, ninguna limitación, ninguna de esas creencias que la limiten, todo lo contrario...tratar de superar mis limitaciones... ...	1.3... abocado a involucrarme y comprometerme más con la realidad de las problemáticas nacionales y latinoamericanas con eco mundial... 1.4... otros cursantes están bien preparados... cuando van elaborando su tesis doctoral la van exponiendo, progresivamente a las líneas, éstas le van haciendo observaciones...les dan el visto bueno para que vaya a la defensa de la tesis.	1.5... y a veces obviar esos malos momentos que se pudiesen presentar ... 1.6... el tesista tiene un gran peso, derrotar todos esos obstáculos... no es fácil...
Requiere optimizar su formación académica	I.1... necesitamos una profundidad de conocimiento, una mejora, un aporte, libros, textos que estimulen, producción... 1.2... se limitan a la biblioteca o al centro de documentación de la institución... Siempre estamos aprendiendo y hay que desaprender para aprender...	1.3... muchas veces se forma al estudiante de pregrado, que luego hace estudios de postgrado, de manera inconsciente... 1.4... confieso que nos hemos encontrado con una preparación muy deficiente de tesis que vienen, inclusive de pregrado...una mala preparación a niveles de pregrado y maestría	1.5... hay muy poca vinculación del área del conocimiento con lo formativo y educativo...forman técnicos en eso, incluso como dadores de clase ...en la universidad no estamos formando el docente que requiere el país: con una gran sensibilidad, responsabilidad social, no hay una buena formación pedagógica. 1.6... instituciones que ofrecen estos estudios motivar más a los alumnos porque esa es mi industria, mi empresa. Mientras más producto saque, mejor soy, y ver al estudiante como un cliente. La formación pedagógica del individuo es, entonces, clave
Necesidad de transformarse y transformar	I.1... hay que cambiar ante una nueva realidad para que se pueda aprender..los los objetivos tienen que estar destinados al cambio interno de la persona....hay que cambiar...vestirse de nuevo en ideas, en profundidad, en transformación como ser humano... ahorita se necesita otro perfil y otras menciones y otras especialidades y otras áreas del conocimiento ..enseñar, cambiar con-	1.3... esa consciencia que yo voy construyendo desde mi ser con el ser del otro y el ser del colectivo vamos creando las redes que nos fortalece en que el conocimiento investigado, es un conocimiento a favor de los problemas mundiales para salvar a una humanidad que realmente está en franco deterioro...	1.5... plantearse ese cambio (el personal)... ¿cómo me veo dentro de cinco, diez años?... a corto plazo es lo que uno puede hacer en cuanto acciones ...un docente innovador, capaz de asumir posiciones de cambio... ...universidad no está formando docentes con un perfil de agente de cambio, formador de mejores seres humanos.

Necesidad de transformarse y transformar (Cont.)	ductas... enfocarse en el área de transformación de la universidad... I.2.hace falta ciertas condiciones éticas de responsabilidad, además del conocimiento, pero éticas y morales para influir porque tú necesitas transformar ..necesitas que la persona que te está oyendo cambie cuando termines...tuve que cambiar de paradigmas... mi línea es esa: la transformación de la actitud y cultura investigativa...	I.4...revisar bien la estructura de los postgrados en Venezuela para ejercer cambios importantes en la organización de su estructura administrativa y académica sobre la base de requerimientos del país...crear estudios de postgrado que obedezcan a ciertas necesidades de la universidad y del país.	I.6...el sujeto debe abrirse a nuevas concepciones en torno a los estudios de postgrado
Necesidad de crear cultura investigativa	I.1... ideas, en profundidad I.2...en nuestra formación, indistintamente de que esté vinculada al postgrado no nos dan todo... la profundización depende de uno...no existen esas ganas o ese interés, de hacer algo porque te guste...eso es lo que hay que cambiar y crear cultura investigativa desde el punto de vista institucional.	I.3...el estudiante que entra a postgrado no tiene la cultura investigativa...al no haber una cultura investigativa no hay un compromiso con lo que es la investigación, en los estudios de postgrado...	I.5...el que egresa no tiene conciencia de la misión y visión de la UPEL I.6...me voy por determinado tema como tesista y lo voy a desarrollar se entiende que requiero tremenda preparación en ese tópico .no hay un interés en la adquisición de un conocimiento, de ser así,estaríamos llenos de insumos,de trabajos que nos servirían

Cuadro N° 12.

Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Actitud científica

Sub-categorías	Entrevista Informantes 1-2	Entrevista Informantes 3-4	Entrevista Informantes 5-6
Proceso de los estudios de postgrado	I.1...en el doctorado yo los llevo a los catorce, a los cambios de investigaciones de campo, investigaciones del área, que puedan aumentar el potencial, no sólo de esa área individual del que está haciendo el postgrado, sino de la parte colectiva de la institución. 1.2... hay una cantidad de inscritos en la línea...a las reuniones van las mismas tres o cuatro personas poner mis planes, mi estructura, mi tiempo, .disposición para, ese accionar de "yo quiero aprender sobre eso. Me gusta. Lo hago" ese interés genera a su vez más investigaciones libres... ...se retiraron con el tiempo asumieron una posición negativa...	I.3... muchas veces los participantes de los postgrados desertan porque se sienten frustrados...muchos investigadores se quedan...sufren del síndrome: Todo Menos Tesis: se aprueba el proyecto, pero por el camino se quedan., se decepcionan, se frustran... I.4...hay que tener un conocimiento del tema ...se logra eso a través de la información bibliográfica. no les gusta escribir...	I.5...se ve en ese abandono de estos estudios. I.6... no hay un interés en la adquisición de un conocimiento, de ser así, estaríamos llenos de insumos, de trabajos que nos servirían... ...
Perseverante en la experimentación	I.1...los estudios se realizan con sus debilidades. Hay que tomar esos errores para mejorar... hay que seguir luchando. I.2... si no me dan lo que busco y yo lo necesito tengo que perseverar e ir por otros medios para lograr lo propuesto...cuando llego a la maestría, decido hacerla en el Pedagógico de Caracas porque quiero seguir con la misma línea de dinámica de grupo, de orientación, de trabajo social... por eso mi doctorado debe estar encaminado en esa línea para mejorar esas debilidades...	I.3...propuse que en el año 2006 se hicieran en el Pedagógico las jornadas de inducción a los estudios de postgrado, las cuales fueron bienvenidas... I.4...las líneas de investigación juegan un papel muy importante por que allí se va fogueando el futuro doctor. Ellos investigan, cuando van elaborando su tesis doctoral la van exponiendo, progresivamente a las líneas, éstas le van haciendo observaciones, y precisamente la línea es la que le da el visto bueno para que vaya a la defensa de la tesis doctoral	I.5... y es que la prueba está en que, de los que han terminado, la mayoría es porque han perseverado.. I.6...no hay la continuidad en los estudios, poque no hay amor por lo que se hace...mientras haya perseverancia, sobre todo: "yo lo logro, yo lo logro..."

Honestidad intelectual (al formular sus conclusiones)	I.1... para tener ciudadanos hay que educar, sino se tiene un país lleno de borregos y siervos. I.2... siempre estamos aprendiendo y hay que desaprender para aprender. Eso es lo que hay que eliminar: esos saboteos internos que tenemos nosotros entonces, como yo soy el profesor de la maestría, yo no voy a dar a conocer mis limitaciones porque yo no tengo ese libro. ¡Todo lo contrario! tener la humildad de decir, “préstamelos”.	I.3 el tutor tener honestidad para saber asumir hasta qué nivel puede acompañar a alguien en el proceso de investigación y saber decir hasta dónde no puede en función de los conocimientos que tenga. I.4... hoy en día, la ética del discurso habla y yo estoy en esa onda, habla de que la verdad es el contexto. Fíjate entonces que la verdad no puede ser absoluta y como un valor es perceptible.	I.5... los docentes no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL ...“el postgrado no garantiza un mejor educando. Uno ve colegas a nivel de primaria, bachillerato, con postgrado, incluso doctorado y ellos a concesión de ellos mismos no lo hacen”.

Cuadro N° 13.

Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Conducta discursiva

Sub-categorías	Entrevista Informantes 1-2	Entrevista Informantes 3-4	Entrevista Informantes 5-6
Comunicación clara y directa	I.1...decirle qué es un tutor eficiente para que el alumno cuando le toque escoger ya tenga un perfil definido y vaya por la línea correcta. 1.2...cuando vienen aquí yo les digo, “no, usted no va a hacer tesis, usted va a hacer un trabajo de grado donde va a demostrar las competencias que adquirió en su maestría.”...a nivel de coordinación en aquel momento, debió darse esa explicación, decirles: “Este curso es para esto, éste es para esto”.	I.3...tutor...sea un buen comunicador serle claro y directo y decirle los niveles de compromiso personal y profesional que supone asumir un postgrado... si se le habla del perfil que debe desarrollar durante su estancia en los estudios de postgrado, él asumirá si se compromete o no con los estudios de postgrado. I.4...el tutor tiene que decirle también al tesista que el arte de escribir es una acción comunicativa que se establece entre un hablante, el que escribe, y un oyente, el que va a leer.	I.5...no hay formación desde la crítica. I.6...culminan su período y ya, se olvidan, porque lo manifiestan...si fueran pocos, el tutor podría ocuparse un poquito más de ellos: “oye, ¿qué te pasa...?” se les llamen y se les den opciones: “bueno, ven acá, vamos a hacer esto, vamos a presentar trabajos especiales, vamos a buscar otra salida ¿no te gusta ese modelo? vamos a regirnos por éste”. ... quien va logrando adquirir su título de postgrado no creo vaya a transmitir toda esta serie de parámetros trabantes. Sin embargo, siempre hay excepciones...hoy en día, la ética del discurso habla y yo estoy en esa onda, habla de que la verdad es el contexto...
Autoverbalizaciones del docente	I.2...si nosotros mismos comenzamos a decir que nos pagan mal, que no nos gusta, vamos proyectando algo negativo y esa no es la idea e influimos en la idea ajena de que la carrera docente no sirve porque no da, porque no enriquece. ...que la tesis es mala, que es muy difícil, que quita mucho tiempo, que es muy costosa, que tengo que pagar aparte del tutor, al asesor metodológico, al de contenido, al revisor de estilo...		I.5...una situación que se está dando en otras universidades es que el primer contacto con los estudiantes es establecer desde una biografía, la construcción de un proyecto de vida.¿De dónde vengo? ¿Qué he hecho? ¿Cómo estoy? ¿cómo me veo dentro de cinco, diez años? I.6...mientras haya perseverancia, sobre todo: “yo lo logro, yo lo logro”... hay un gran número de distractores y uno lo justifica. Sí, sí, uno lo justifica, uno dice: “eso lo hago ahora, déjame ver el noticiero a ver qué está pasando...” hay una pérdida de tiempo bonito.

Cuadro N° 14.

Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Expectativas de logro

Sub-categorías	Entrevista Informantes 1-2	Entrevista Informantes 3-4	Entrevista Informantes 5-6
Estudios de postgrado	I.1...muchos de los que realizan los estudios de postgrado... deben enfocarse también en el área de transformación de la universidad, aporte a la universidad... I.2...hay que saber investigar... ... hay que desaprender para aprender...se limitan a la biblioteca de la institución, no debe ser así...postgrado..destinado al cambio interno de la persona	I.3...quienes cursan estudios de postgrado, entran con la expectativa de obtener un nuevo grado académico con fines como estatus social y la otra por el incremento dentro de su sueldo ...una vez que esa persona asuma esa responsabilidad debe hacerlo desde un punto de vista consciente adulto, maduro, que involucre no solamente a él sino a la familia también. I.4...la finalidad específica, básica de un postgrado es la de formarse y dedicarse después a estudiar la problemática del país a todos los niveles, no solamente a nivel de la educación.	I.5...superación y es un ganar-ganar. Gana la universidad y gana la persona... ..debe ayudar a establecerse metas... I.6...tomarlo para adquirir algo lucrativo no deberías, dedícate a otra cosa, a un comercio, a un negocio.... ...culminan su período y ya, se olvida...esto no debe ser...eso es todo lo contrario a lo que uno aspira y a la razón por la que se está ofreciendo ese tipo de estudio.
Formación pedagógica	I.1...hablo por mi universidad que es una formadora de formadores y es hacia eso que debemos ir...uno maneja niños, maneja adultos con condiciones muy subjetivas ...tener mucho cuidado, formar ciudadanos en primer lugar y después, ciudadanos en diferentes áreas...para tener ciudadanos hay que educar... "postgrado es después del grado, tiene que haber ahí un puente,..permite que la persona, cuando esté allá, sea diferente, en términos de desarrollo, no una trocha donde me paré allá pero sigo siendo lo de aquí...el placer que debe	I.3...se debe construir la cultura investigativa desde los estudios de pregrado ...el estudiante debe iniciarse en sus estudios con la visión y misión de que cuando egrese es una persona con un compromiso social... debe existir un programa permanente de inducción a los participantes de los estudios de postgrado...esa visión que se debe tener desde pregrado debe tener conexión con los estudios de postgrado.. I.4...para llegar a Titulares, Asociados, se necesita el título de doctor...lo hacemos	I.5...tenemos que ir a formar profesionales críticos con conocimientos férreos bien sustentados y con una gran actuación y sensibilidad social respaldados sobre una base moral, ética...en la universidad no estamos formando el docente que requiere el país: con una gran sensibilidad, responsabilidad social. I.6...la educación como está concebida hoy en día, no tiene exigencia sobre los párvulos... si yo me voy por determinado tema como tesis y lo voy a desarrollar se entiende que requiero una tremenda preparación en ese tópico, y necesito un nivel de orientación para seguir adelante...tienen que ofrecer más

Formación pedagógica (cont.)	sustentarse, no es lo económico única y llanamente...sino en vestirse de nuevo, en ideas, en profundidad, en transformación como ser humano. I.2...como docentes tienen que estar en una formación y en una actualización permanente quien nos puede enseñar y contactar con el trabajo de investigación es el pregrado, los docentes con los trabajos de ascenso que están inscritos en una línea pero que deben estar en su área de inclinación, de formación, de concurso en la que quieran ejercer y desempeñarse y hacer carrera. ¿Por qué no hacerlo?	muchas veces en función de esos intereses particulares que en función de educar a lo que deben dirigirse los estudios de postgrado que es para la investigación, mejoramiento y la construcción de una educación de calidad ... se están preparando unos profesionales que después no pueden realmente realizar estas actividades que se esperan de un profesional de este nivel...en las líneas de investigación se va fogueando el futuro doctor...	opciones, se les llamen...si se tiene una formación docente desarticulada con la otra parte representativa, no debe ser...
Trabajos de investigación	I.1...trabajos de grado que vayan mezclados cualitativos con lo cuantitativo... I.2... se le debe dar a los cursantes libertad para que investiguen lo que les guste...quien nos puede enseñar y contactar con el trabajo de investigación es el pregrado. Por eso debe haber una articulación entre postgrado y pregrado... las líneas de investigación van por un lado y los trabajos van por otro y la idea es que exista una correlación entre todo eso.	I.3... se deben hacer investigaciones pertinentes con visión prospectiva...debe haber una continuidad en las investigaciones, que se hacen pero no se replican... I.4... se le debe dar un tiempo prudencial, porque más que terminar una tesis doctoral, sacar un título de doctor en cinco años, dale dos años más pero que haga algo de calidad...para comenzar a escribir, hay que tener un conocimiento del tema..	I.5...las áreas del conocimiento que se aborden con los trabajos de grado o las investigaciones deben tener pertinencia en el ámbito educativo. I.6...uno ve en la prensa cuando llaman a inscripción, uno siempre ve, “especialidad, educación”, publican en historia, en química, en biología, pero dentro de esas especialidades hay diferentes ramas donde podríamos lograr inscribirnos...esos tipos de trabajos nos ayudarían mucho a mejorar, porque son más específicos...
Función tutorial	I.1...el tutor no sólo es facilitador es el que estructura en el tesista la idea a investigar...lo que no debe ser es muleta del que esté haciendo la maestría... debe ser es compañero, amigo en el buen sentido de la palabra... para que culmine con éxito la investigación	I.3...es una labor muy particular que demanda tiempo, energía, esfuerzo para que este proceso sea efectivo y eficaz...calidad humana junto con la calidad profesional debe imperar en ese proceso de tutoría... ...debe tener amplios conocimientos tam-bién	I.5...puedo tener muchos conocimientos sin dirección pa-ra bien o para mal, sustentación ética y moral... I.6...si fueran pocos, el tutor podría ocuparse un poquito más con ellos: “oye, ¿qué te pasa...?...no están ofreciendo mayor amplitud...no abro un compás....deben cambiar estudiando el doctorado, entonces ¿me vas a poner

Función tutorial (conclusiones)	...tutor tiene que ser eficiente, responsable, le busque y tenga material de la línea de investigación lo ayude, sea consciente. I.2...la relación con el tutor debe ir más allá, deben ser amigos, compinches porque ese trabajo es de los dos. Es un trabajo en equipo y debería ser así. La relación con el tutor debe ser armoniosa, empática. debe dar libertad para que ellos investiguen lo que les guste... orientar en cuanto a las tendencias y las semejanzas de los elementos en juego... ...como orientadores, darles las herramientas.	en asesoramiento, que implica tener competencias para darle oportunidad al investigador para que profundice en la investigación, le dé opciones, dónde, cómo investigar y, por ende, también, estar ampliamente conectado con la empatía... I.4...el tutor tiene que ser una persona muy responsable y conocer el papel que va a desempeñar...	trabas, si yo vivo trabajando? ..tienen que ofrecer más opciones...
Transformación universitaria desde el contexto de los estudios de postgrado	I.1... la mayoría de las investigaciones...quesean menos cualitativas, más científicas, más descriptivas sin, por supuesto, obviar lo cualitativo, para buscar transformar la universidad... que tengan una aplicación práctica al cambio que necesita la universidad. I.2... se tienen que mejorar los perfiles: ¿qué queremos? ¿qué queremos formar? ahorita se necesita otro perfil y otras menciones y otras especialidades y otras áreas del conocimiento. Mi línea es esa: la transformación de la actitud y cultura investigativa, entonces proponiendo en esa área a través de la PNL, de la Gestalt, para apoyar esa parte cognitiva...	I.3... es preciso que se tomen esos conocimientos producidos para integrar nuevos cursos, materias; nuevos contenidos dentro de los diseños curriculares. Es una manera de renovar los conocimientos y por ende, implicarlos en una operatividad dentro de la realidad sociocultural o socio-educativa en general. I.4...debe haber cambios importantes, los postgrados deben organizarse desde su estructura administrativa y académica sobre la base de ciertas necesidades de la universidad y del país.	I.5...en la universidad no estamos formando el docente que requiere el país. es la oportunidad dentro del marco de la transformación curricular, que no debería ser curricular solamente, de ser una nueva universidad...otra universidad incluso la misma estructura de institutos pedagógicos que están desvinculados unos de otros y todos somos UPEL, sin embargo, somos muy diferentes, todo eso tiene que dar paso a un cambio en general....tiene que haber una unificación de la estructura.. I.6...deberían montar sus buenas bibliotecas virtuales con todo lo que necesiten para hacer más expedito el logro...con esta masificación, trataría en lo posible de aumentar mi estaf (cuerpo) de tutores y de brindar un poco más de orientación real...

Cuadro N° 15.

Protocolo 2. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Aspiración profesional

Sub-categorías	Entrevista Informantes 1-2	Entrevista Informantes 3-4	Entrevista Informantes 5-6
Estudios de postgrado	I.1...deseo de parte de los docentes de querer progresar de querer estudiar... de continuar mejorando...el facilismo el estudiante busca el facilismo una viveza criolla...muchos de los que realizan los estudios de postgrado, se van por las necesidades académicas del aumento salarial o administrativo... I.2...si yo estoy haciendo postgrado es porque quiero fortalecer esas competencias adquiridas en pregrado, profundizar en el área de conocimiento a la que pertenezco, tener una actitud y una cultura investigativa y formarte en ese rol investigador. ...yo quería hacer eso aquí, porque yo venía de una formación de grupo que me daba las herramientas para detectar circunstancias, dificultades, problemas dentro de los grupos.	I.3...desarrollar competencias investigativas y construir los conocimientos...hacer investigaciones pertinentes con visión prospectiva. I.4... tener un escalón más dentro del <i>currículum</i> para adquirir un cierto estatus... solamente quieren el título	I.5..estoy haciendo mi doctorado, quiero adquirir conocimientos reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida. I.6...quiero adquirir conocimientos pero no dejo de pensar que eso me va a prestar también un beneficio, bien sea a nivel de posición o a nivel de lucro...el doctorado...y de ahí que me venga mi jubilación y ya... porque "eso era lo que yo quería, que me aumentaran mi prima de jubilación..."
Formación del docente	I.1 aquí el placer y el disfrute, dicho por mí, no es, efectivamente, el dinero, sino los cambios que tú ejerces en las personas y lo que se va logrando en todos los niveles, desde preescolar hasta superior.. se le reconoce con cariño la formación dada. I.2...hacer la maestría en el Pedagógico de Caracas porque quiero seguir con la misma línea de dinámica de grupo, de orientación, de trabajo social, pero me encuentro con lo mismo de la escuela, todos piensan	I.3...en la medida en que se complementa la formación de pregrado con estudios de postgrado de una manera consciente, responsable, se involucra y se compromete más la persona con la realidad de las problemáticas nacionales y latinoamericanas con eco mundial. I.4...se están preparando unos profesionales que después no pueden realmente realizar estas actividades que se esperan de un profesional de este	I.5...reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida, y a veces obviar esos malos momentos que se pudiesen presentar...diseñar un proyecto de vida y seguir hacia adelante conscientemente... ...una situación que se está dando en otras universidades es que el primer contacto con los estudiantes es establecer desde una bio-grafía, la construcción de un proyecto de vida ¿De dónde vengo? ¿Qué he hecho? ¿Cómo estoy? I.6....cuando uno quiere se levanta en la madrugada, y

	igual... ...quiero otra cosa...adquirir nuevas competencias...formarme en el rol de investigador... fortalecer esas competencias adquiridas en pregrado y profundizar en el área de conocimiento a la que pertenezco...	nivel...estudiantes que te sacan inmediatamente los créditos, pero la tesis se les dificulta mucho.. otros son brillantes, saben el terreno que están pisando.	con aquella brillantez, anota, para que no se le vaya el más mínimo detalle...el tesista tiene un gran peso, derrotar todos esos obstáculos, no es fácil, pero mientras haya perseverancia, sobre todo“yo lo logro, yo lo logro”.
Gestión de la Coordinación de postgrado	I.1..trabajos menos cualitativos, más científicos más descriptivos sin, por supuesto, obviar lo cualitativo...en Maracay estamos en reuniones con otras universidades cercanas como las de Carabobo, fundamentalmente para mejorar esa idea de definir con más claridad las líneas de investigación con las de la institución. I.2...por qué estudiar orientación, siendo yo la coordinadora de los cursos en investigación ...porque en la investigación se necesita orientación; cada quién hace lo que cree que es...mi mensaje a los cursantes es: quiere aprender un poco más. Actualízate, pero busca ese interés particular y no hagas lo que el otro quiere que tú hagas, si no, plantéate: ¿qué quieres tú?¿hasta dónde quieres llegar? ...que exista esa correlación entre el pregrado y el postgrado...	I.3...jornadas de inducción a los estudios de postgrado, aquí se sensibiliza al estudiante, acerca de los alcances de los estudios de postgrado, se le dan herramientas que orienten cuales son las diferencias líneas, centros y núcleos de investigación. I.4...vayan con sus trabajos, se dediquen a ejercer su profesión, que investiguen, sobre todo, para tener claro cuál es la problemática de la educación...hacemos las cosas porque alguien tiene que hacerlas pero la situación económica es precaria maestría, especialización, doctorados, pero en algunas ocasiones las creamos por tenerlas pero no estamos planificando esos estudios sobre la base de los requerimientos que nos propone el país. ...las líneas seleccionan un profesor, pero ellas buscan que sea el mejor posible..	I.5...tiene que haber una unificación de la estructura. Cuál es la universidad que queremos y qué necesita el país, independientemente de un contexto que pudiera ser negativo.. Lo cierto es que no le estamos dando respuesta desde nuestro ámbito. I.6...estoy buscando ahora de atraer a una cantidad mayor de participantes, les estoy brindando más facilidades, no me estoy ocupando de la calidad, pero estoy obteniendo un lucro por matrícula desertiva....la UPEL: todo lo que es la Subdirección de Investigación y Postgrado ha logrado desarrollar infraestructuras o equis cantidad con los ingresos propios, pero muchas veces esos ingresos no se reflejan en la atención a los cursantes, es decir, deberían montar sus buenas bibliotecas virtuales con todo lo que necesitan para hacer más expedito el logro...

PROTOCOLO 3.

Descripción de la información. Contraste de respuestas de los informantes con la Teoría.

La información aquí presentada se corresponde con lo manifestado por los informantes clave en el formato PROTOCOLO 1”,

Cuadro N° 16.

Protocolo 3. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría:

Factores que inciden en las representaciones sociales de los docentes en torno a los estudios de postgrado.

Sub-categorías	La teoría	Entrevista informantes: 1-2	Entrevista informantes 4-5-6
Facilitadores de carácter personal: Claridad de los valores que involucra el compromiso de los estudios de post-grado	Las respuestas de los informantes corresponden con lo señalado e forma teórica por Pascual (1995) concerniente al proceso de clarificación de las creencias y valores, que determinan, y explican las representaciones sociales tanto del estudiante como del docente. Tal proceso se ajusta a la idea de una formación integral propugnada por la educación. Así, se observa como el <i>informante 1</i>, se refiere al objetivo de la UPEL desde el contexto de la formación integral del individuo. Tal respuesta coincide con la del <i>informante 4 y 5</i>, y están en consonancia con la conceptualización que hace Juárez (2012), de la educación como resultado de un proceso humano donde lo individual y lo social están unidos al acto educativo. El <i>informante 2</i>, concuerda también con Pascual (1995), al referirse al docente a quien le corresponde estar claro sobre las representaciones sociales que desea presentar a sus estudiantes. Al no estar claro en lo que	I.1...yo hablo por mi universidad que es una formadora de formadores y es hacia eso que debemos ir... formar ciudadanos en primer lugar y después, ciudadanos en diferentes áreas... el mejor concepto para progresar es ser ciudadano, todo ciudadano conoce sus deberes y sus derechos, y los ejerce a plenitud. Hay que educar...continuar buscando soluciones, generando respuestas a la gran problemática educativa del país...esto no es una caja de comercio sino un centro de transformación... I.2...si el profesor no sabe qué es lo que se hace realmente en la maestría, tiene esa limitante a la hora de crear una investigación.	I.4... otros cursantes son brillantes que saben el terreno que están pisando... cuando entran en el doctorado ya saben lo que van a hacer y terminan en tres años...que investiguen, sobre todo para tener claro cuál es la problemática de la educación... I.5...formar profesionales críticos con conocimientos sólidos, bien sustentados y con una gran actuación y sensibilidad social, respaldados sobre una base moral, ética. Fíjate que la visión está vinculada con formar a un docente innovador, ser asesor del Estado, entre

Claridad de los valores que involucra el compromiso de los estudios de post-grado (cont.)	desea realizar, su conducta será desorganizada dispersa, e inefectiva. En cuanto a lo verbalizado por el <i>informante 3</i>: “permite que el estudiante vaya con una visión más clara de lo que va a hacer en los estudios de postgrado”, coincide con Pascual (1995), en el sentido de ayudar al estudiante a definir y aclarar sus ideas con respecto al constructo de las representaciones sociales en torno a los estudios de postgrado mediante la estimulación del proceso de clarificación del estudiante. Así mismo, la respuesta suministrada por este informante se corresponde con lo señalado por Rath (1988) al señalar que el docente sólo anima y ofrece las posibilidades al estudiante para que encuentre su propio camino.	I.3... inducción específica a las coordinaciones desde las cuales administran los postgrados lo que permite que el estudiante vaya con una visión más clara de lo que va a hacer en los estudios de postgrado...el estudiante debe iniciarse en sus estudios con la visión y misión de que cuando egrese es una persona con un compromiso social.	otras cosas...
Consciencia de la responsabilidad como investigador	La respuesta del informante 1, es coincidente con la posición de Juárez (2012), cuando afirma que el docente es el depositario de conocimientos, valores morales y principios éticos. Mientras que el informante 2, concuerda con Cemborain (2011), cuando destaca la responsabilidad que tiene el docente de hacia conocimientos más sólidos y completos. De igual manera, se corresponde con Pascual (1995), al señalar la posibilidad que tiene el docente de concientizar su realidad académica, reconociendo sus límites, sus debilidades y fortalezas. La respuesta de este informante coincide con la del 3 en su relación con Juárez (op cit) en tanto	I.1...condiciones éticas de responsabilidad, además del conocimiento, pero éticas y morales I.2...cómo es mi proceso de investigación y ser consciente sobre mis limitaciones para tratar de mejorarlas. Estar conscientes de que cuando asumimos ese compromiso al inscribirte en una maestría ibas a necesitar tiempo para ello. ...darse cuenta de esas limitaciones, de las fortalezas que pudiesen minimizarlas. nosotros los llamados a poner en alto nuestra profesión docente y nuestra institución formadora de formadores... I.3...en la medida en que yo complemento mi formación de pregrado con estu-	I.4... no estamos planificando esos estudios sobre la base de los requerimientos que nos propone el país... se están preparando unos profesionales que después no pueden realmente realizar estas actividades que se esperan de un profesional de este nivel...solamente quieren el título...lo hacemos más en función de esos intereses particulares que en función de educar a lo que realmente exigen los estudios de postgrado que es para la investigación... I.5...en la universidad no estamos formando el docente que requiere el país: con una gran sensibilidad,

Consciencia de la responsabilidad como investigador (cont)	destacan la responsabilidad de generar conocimiento de una manera intencionada, coherente, específica y sistemática. La respuesta del 2, agrega el tema del ser docente, por lo que encuentra también apoyo en Juárez (op cit) en su referencia de ser el profesional en quien recae la tarea de llevar a buen término la preparación de los futuros ciudadanos, enalteciendo a la educación. La respuesta del 3 y la del 6 se corresponde con la información teórica de diversos autores: Cornejo (1995), Escotet (2012), Mercader (1998), y Cemborain (2011), entre otros, cuando aluden a la absoluta responsabilidad que tiene el individuo de sus propias decisiones. Mientras que las respuestas de los informantes 4 y 5, contrastan con las anteriores al destacar que la configuración de la enseñanza superior no se ha correspondido con una reforma en la formación de mejoramiento del profesorado en este nivel, lo que se aleja del propósito de la UPEL, según Camargo (2003), por ello la formación para la docencia continúa sin comprometerse realmente con la actitud científica como lo dicta la filosofía de la universidad y la sociedad.	dios de postgrado de una manera consciente, responsable, ya estoy abocado a involucrarme y comprometerme más con la realidad de las problemáticas nacionales y latinoamericanas con eco mundial...una vez que esa persona asuma el compromiso de los estudios de postgrado, es responsabilidad suya, no de los estudios de postgrado.	responsabilidad social. I.6...los estudiantes también tienen su responsabilidad...
Actitud favorable hacia los estudios de postgrado	Las informaciones suministradas por los informantes tienen soporte en los argumentos de Moscovici (1961) Jodelet (1986), Ibáñez (1988), entre otros, en tanto plantean que ante a posibilidad que tiene el individuo de disponer de informaciones, creencias,	I.1... deseo de parte de los docentes de querer progresar de querer estudiar... lo importante es mejorar y culminar con éxito...	I.5... reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida. Y a veces obviar esos malos momentos que se pudiesen presentar.

Actitud favorable hacia los estudios de postgrado (cont.)	habilidades en un marco cognitivo favorable, éstas proporcionarían las actitudes también favorables que influyen en el trabajo creador de investigación. Lo anterior puede suponer cuál podría ser la futura actitud investigativa del sujeto en cuestión. De igual manera, el comportamiento de las respuestas dadas por los informantes es homogéneo por lo que tienen concordancia con lo expresado por Escote (2012) en lo referente a la necesidad de decidir, de centrarse en la dimensión del ser, lo que permite identificar las necesidades de cambio desde el conocimiento de las representaciones sociales. El informante 5, agrega el tema de la superación de aquellos obstáculos que podrían afectar el proceso de los estudios de postgrado, lo cual encuentra apoyo en Juárez (2012), al resaltar la importancia de ir deconstruyendo las estructuras psicológicas, afectivas, organizacionales que afectan las representaciones sociales. La respuesta suministrada por el 6, se relaciona con Sánchez (2001), al referirse a la existencia del recurso financiero como uno de los elementos tipificados como facilitadores en tanto proporciona al individuo satisfacción para su formación científica.	I.2... tenemos esa actitud crítico-reflexiva sobre ese mismo accionar de cada quien, de cómo es mi proceso de investigación...mi compromiso es ponerle mis planes, mi estructura,mi tiempo... de querer ir yo más allá de lo que me están dando...la disposición para...ese accionar de "yo quiero aprender sobre eso" I.3...una vez que se comienzan los estudios de postgrado hay un compromiso ético y moral contigo mismo, porque nadie obliga a nadie a hacer estos estudios.	I.6... el que quiere estudiar posgrado busca financiamiento, porque si me lo busco para un carro u otra cosa para los estudios también...
Humilde para admitir los errores	La tendencia en las respuestas es homogénea, todos los informantes concuerdan con Foucault (1991), al abordar la conformación del sujeto como objeto por lo que lo incita a auto-observarse, a	I.1... se está viendo mucho que somos una sociedad de siervos en todas las áreas. No somos una comunidad de sociedades en desarrollo, no somos ciudadanos...	I.4....ha habido, digamos, una mala preparación a niveles de pregrado y maestría. I.5...hace falta revisarnos

Humilde para admitir los errores (cont)	analizarse, a reconocerse a sí mismo. El sujeto se reinventa a sí mismo, a través de las representaciones busca utilizar su fuerza individual, desplegar su Yo y asimilar el conocimiento. Se construye a sí. También, son coincidentes con krishnamurti (1974), en tanto plantea que el docente debe reflexionarse y comprenderse, interpretarse, lo que le permitirá enfrentar los diversos problemas de la existencia humana. El informante 2 y 5, también coinciden con Carrillo (2010) al destacar la existencia en el docente del conocimiento, herramientas y oportunidades para cambiar, producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación, determinar o transformar la posición ante el objeto, persona o hecho.	...no somos perfectos, tenemos errores, pero tenemos que tratar de tener los menos posibles para mejorar ...tenemos que ponernos para mejorar todos. ...quien trae limitaciones, obstáculos y mecanismos de evasión es el participante de la maestría... I.2... esa conducta investigativa para asesorar al otro y modelar en el otro, como docentes, no las tenemos completas.. No tenemos el saber por completo, entonces, hay que revisarnos nosotros ...somos saboteadores de nuestros propios procesos de aprendizaje ...asumieron una posición negativa, encontraron sus barreras y sus mecanismos de evasión y así no se puede. ...tú no puedes objetar el hecho de que él investigó más. Más bien hay que aplaudirlo, y tener la humildad de decir, "préstamelos". Entonces, como yo soy el profesor de la maestría, yo no voy a dar a conocer mis limitaciones porque yo no tengo ese libro. ¡Todo lo contrario!	también, plantearse ese cambio personal ...a veces uno se deja llevar por las situaciones La cotidianidad, la parte administrativa, y se convierten en obstáculos. I.6... hay un gran número de distractores y uno lo "justifica" Sí, sí, uno lo justifica, uno dice: "eso lo hago ahora, déjame ver el noticiero a ver qué está pasando...hay pérdida de tiempo bonito.
Foco de control interno	Las respuestas suministradas por los informantes ante la categoría "Foco de control interno" coinciden con Cemborain (2011), en lo referente a que está la variable del aspecto socioemocional, involucrada a otras variables relacionadas a factores de personalidad, que influye en la baja productividad de las tesis. El informante 2, el 6 está en consonancia con Mercader (1998) y Sánchez, (2001), al considerar la motivación intrínseca como uno de los factores facilitadores que le	I.1... partimos de que la motivación es extrínseca e intrínseca. Lo ideal es que pudiésemos movernos desde esos dos puntos de vista. Desde el modo de control interno o externo... I.2... el interés de culminar el trabajo... ese interés genera a su vez más investigaciones libres .ella haciendo doctorado en Maracay... está fascinada y no tiene ningún tabú, ninguna limitación, ninguna de esas creencias que la limiten todo lo contrario... en los cursos de	I.5... hay mucho de autorrealización, automotivación y autoformación...la motivación I.6... cuando uno quiere investigar se levanta en la madrugada, y con aquella brillantez, anota, para que no se le vaya el más mínimo detalle. Se acuesta uno otro rato y cuando se levanta en la mañana se mete a desarrollar...

Foco de control Interno (cont.)	otorgan satisfacción al individuo cuando elige la labor investigativa lo que traerá consigo productividad. Las respuestas del 3 y 5 encuentran soporte en Valarino y Yáber (2001), también en Juárez (2012), al plantear la influencia de la motivación durante el proceso de investigación, y la realidad de un docente que se automotive, autodesarrolle, supere los obstáculos como elementos que pueden favorecer las representaciones de los sujetos y estar así a la altura de los tiempos en que vivimos.	investigación mi mensaje es: quiere aprender un poco más. Actualízate, pero busca ese interés particular y no hagas lo que el otro quiere que tú hagas. Si no, plantéate ¿qué quieres tú? ¿hasta dónde quieres llegar? I.3... aquellos cursantes que se manejan desde modos de control interno son propensos a solventar cualquier obstáculo que se le presente.	
Contar con recursos para el estudio	En cuanto a los recursos, informantes respondieron a la información solicitada, sin embargo para la pedagogía las personas poseen al menos potencialmente, los recursos dentro de sí para actuar eficazmente, siendo el docente el mejor de los recursos. Las personas poseen una variedad de recursos que le son necesarios y útiles, así la mayoría de los informantes 1,2,3,4,5,6, encuentran consonancia en Sánchez (2001), al pronunciarse por una serie de recursos relacionados con elementos externos e internos, de tipo personal y organizacional son tipificados como facilitadores en la medida de que reportan al individuo satisfacción por contar con recursos financieros, fácil acceso a infraestructuras investigativas, material bibliográfico, control de las líneas de investigación, los cuales son percibidos como disponibles en un contexto particular que enriquecen su mapa o modelo del mundo.	I.1... un tesista para ser eficiente tiene que ser una persona de mucha experiencia a no ser que tenga una gran biblioteca en su casa... I.2... "ajá, no tengo para copiar esto, pero ¿y si lo inserto dentro de la línea y pido financiamiento? o tengo un mismo equipo de investigadores, o con mi propio grupo de estudiantes que estén casados y vinculados a esa línea de investigación...el tiempo que se tiene que buscar...ir a la biblioteca de las otras universidades. I.3... erogación económica dentro de su marco personal y familiar es responsabilidad del cursante...	I.4... las líneas le van haciendo observaciones, ...la línea es la que le da el visto bueno para que vaya a la defensa de la tesis doctoral. I.5... no, no. La universidad no cuenta con ese apoyo material de información en físico. Por lo menos en la biblioteca existe poca literatura. No hay una reposición permanente. Tal vez hay algunas acciones aisladas que se han hecho, pero no, la universidad no es una referencia: "Vete al Pedagógico de Caracas para que en la biblioteca puedas conseguir..." hay que continuar estudiando, hay mucho de auto-realización, automotivación y autoformación I.6... la subdirección de investigación y postgrado ha logrado desarrollar infraestructuras o equis cantidad con los ingresos propios, buenas bibliotecas virtuales con

Contar con recursos para el estudio (cont)			todo lo que necesiten para hacer más expedito el logro, porque aunque me meta por internet, no logro bajar toda la bibliografía requerida... ...ahora con el internet puedo acceder a mucha información... pese a sus compromisos laborales deben sacar el tiempo...
Perseverancia	En líneas generales las respuestas coinciden en todos los informantes clave, predomina la homogeneidad, lo que se aproxima a lo señalado por Juárez (2012) en tanto el profesional de la docencia debe cuidar su accionar y su discurso como algo básico, como elementos que pueden favorecer las representaciones de los sujetos, de allí que destaca la perseverancia, como elemento facilitador de la actividad investigativa. Asimismo, lo expresado por estos informantes están acordes con Sánchez (2001), al considerar también la perseverancia como uno de los factores facilitadores de carácter personal en el proceso del acto investigativo. Los informantes 3 y 4 no aportaron información sobre este elemento.	I.1... culminar con éxito, y para lograrlo, hay que seguir luchando... conforme en cuanto al deseo de continuar mejorando, aportando buscando soluciones, generando respuestas a la gran problemática educativa del país... I.2... por supuesto que si no me dan lo que busco y yo lo necesito tengo que perseverar e ir por otros medios para lograr lo propuesto.	I.5... y es que la prueba está en que de los que han terminado la mayoría es porque han perseverado... hay que continuar estudiando. I.6... derrotar todos esos obstáculos no es fácil, pero mientras haya perseverancia sobre todo: "yo lo logro, yo lo logro".
Formación permanente	La respuesta suministrada por el informante 2, 3 y 4 concuerdan con Espinoza (1997) también con Juárez (2012) en lo referente a la responsabilidad del docente de atender su propio perfeccionamiento docente tanto en lo personal como en el profesional, el cual debe ser constante, a los fines de mantener las competencias requeridas para formar, a su vez, a los futuros docentes en las	I.2... como docentes una formación y actualización permanente... siempre estamos aprendiendo y hay que desaprender para aprender. I.3... debe aportar una cuota a la sociedad a través del aporte de conocimientos, de experiencias. Eso debe ser un proceso de	I.4... parece que no comprenden bien que la finalidad específica, básica de un postgrado es la de formarse y dedicarse después a estudiar la problemática del país a todos los niveles. I.5... hay mucho de autoformación, porque uno es adulto, uno sabe para dónde va. Eso debe ayudar en establecerse

Formación permanente (cont)	diversas áreas del conocimiento. Para el 5, este tipo de formación carece de importancia en la comunidad de los docentes, mientras que el informante 6, afirma la inexistencia de esta formación, porque no hay vocación. El 1, no suministró información al respecto.	formación permanente desde el pregrado	metas...al docente, sobretudo el de la UPEL,... que se forma permanentemente... a eso no se le da importancia...a veces uno se deja llevar por las situaciones... I.6... hay mucha menos productividad, no hay la continuidad porque no hay el amor por lo que se está haciendo, sino una búsqueda por un beneficio lucrativo...
Apoyo familiar	Las respuestas suministradas por los informantes 2, 3 y 6, se corresponden con la información teórica de Sánchez (2001) respecto al apoyo familiar como elemento que reporta satisfacción al individuo favoreciendo así su desempeño investigativo. El 4, expresa en forma general la necesidad de apoyo que requiere el tesista para culminar con éxito sus estudios de postgrado.	1.2... la familia y las prioridades que se resuelven fácilmente con la negociación, la búsqueda de apoyo. I.3... preparar a la familia, para que esta pueda ayudarlo en la consecución de los estudios.....	I.4... el tesista necesita mucha ayuda... I.6... uno necesita apoyo, tanto institucional como familiar
Facilitadores de carácter organizacional: Función tutorial	Las informaciones suministradas por los informantes, de manera particular el 1, y el 3, tienen soporte en los argumentos de Ramírez (1997), cuando sostiene que la actuación del tutor constituye un factor determinante en el proceso de los estudios de postgrado y su culminación exitosa. De igual manera están en consonancia, sobretudo el 2, 4 y 6, con Savater (1999), al resaltar la necesidad que tiene el individuo de recibir entrenamiento para comprender los significados. Así mismo, éstos concuerdan con Difabio De	I.1... el tutor no sólo es facilitador es el que estructura en el tesista la idea a investigar para que culmine con éxito la investigación...lo ayude, sea consciente, sea dado compañero, amigo en el buen sentido de la palabra, le oriente sobre la línea de investigación, le facilite conocimientos y material que requiera el estudiante... I.2... ¡Ay! no me puedo quejar...afortunadamente, tuve buenos tutores, ganados con la temática, sobre todo y dadores de conocimiento, acuerdos,	I.4... ¿quién es el que va a ayudar realmente al estudiante? el tutor es el que lo lleva de la mano...generalmente aquí, el tutor sale de las líneas. Los coordinadores de líneas tutorean a los miembros de la línea y aquí funciona más o menos bien por ese control que hay... I.6... en mi experiencia siempre cumplieron, y estuvieron pendientes ...cuando yo lo hice, tutoraban a dos o tres, entonces se ponían con uno, había un contacto,

	Anglat (2011), cuando destaca la función relevante del supervisor de tesis doctorales respecto a la atención tanto en lo afectivo como a nivel de las demandas intelectuales hacia los estudiantes al escribir. De manera, que cobra mucha importancia la ayuda indirecta y directa del tutor en la investigación desde los estadios iniciales de la investigación hasta la producción de la tesis.	armonía empatía entre nosotros... ...terminamos siendo amigos I.3... la influencia del tutor es muy relevante para determinar el éxito y la culminación del trabajo de investigación del cursante en el postgrado...proceso de ayuda personal sensibilidad hacia ese trabajo de ayuda interpersonal, porque no es solamente lo intelectual sino la calidad humana junto con la calidad profesional que debe imperar en ese proceso de tutoría.	mayor dedicación..
Personal calificado	Las respuesta del informante 3, tiene su apoyo en Difabio De Anglat (2011), al expresar una forma de tutoría efectiva que permite la preparación de quienes ejercen o prevén ejercer la función de formadores en programas de postgrado” para el logro de una investigación relevante y sólida. Los informantes 4 y 6, concuerdan con Espinoza (1997), en cuanto a la consideración del docente como potencial elemento del cambio social en quien recae la tarea de llevar a buen término la preparación de los futuros ciudadanos. En consonancia también con Delgado (2011), al reconocer la serie de competencias sólidas intelectuales, cognitivas, afectivas, psicomotoras, éticas, sociales y prácticas que le permite al futuro docente trabajar bajo continua transformación, incertidumbre y en complejidad en el espacio de aprendizaje. El comportamiento de respuesta de los informantes 1,2 y 5 es contrario al de los informantes anteriores y	I.1... en nuestra universidad todavía lo que se busca es masificar ¿cuánta cantidad de alumnos tenemos?, el que fracasa en otras especialidades termina muchas veces siendo profesor y ahí se da otro fracaso, porque esto es un apostolado... ahora todo el mundo está preocupado por cuándo pagan y nadie está preocupado por trabajar ni dar clase, sino por cuándo pagan. Antes no era así... I.2... el docente no tiene esa conducta investigativa para asesorar al otro y modelar en el otro...o no se tiene el saber por completo. I.3...cada coordinador aquí tiene, a su vez una, inducción específica a las coordinaciones desde las cuales administra los postgrados, lo que permite que el estudiante vaya con una visión más clara de lo que va a hacer en los estudios de postgrado...	I.4... este doctorado, por ejemplo, ya ha mantenido una buena imagen dentro de la comunidad universitaria porque fíjate que nosotros tenemos ciento treinta y tantos egresados, el doctorado fue creado en 1991 y ya tiene ese número y ahora están estudiando ciento cincuenta ...nosotros aquí, en este doctorado tratamos de formar, en primer término, buenos investigadores que vayan con sus trabajos, se dediquen a ejercer su profesión. Que investiguen, sobre todo, para tener claro cuál es la problemática de la educación ...contamos con una planta de profesores de los que podemos dar crédito, son buenos profesores en las materias obligatorias y los cursos electivos... I.5...docentes de los pedagógicos... ellos no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL.... la visión está vinculada con formar a un docente innovador, ser asesor del Estado, entre otras cosas... el que

Personal calificado (cont)	expuesto por Morles (2005), cuando plantea una baja efectividad en el accionar del profesional docente al tener poca correspondencia con la pedagogía impartida y la realidad nacional y mundial.		egresa no tiene conciencia de eso... No hay una buena formación pedagógica. Hay muy poca vinculación del área del conocimiento con lo formativo y educativo 1.6...entonces las líneas seleccionan, puede ser un grupo de profesores que estén allí, puede ser un profesor, pero ellos buscan que sea lo mejor posible.
Articulación Pregrado-Postgrado	El comportamiento de respuesta en general de informantes encuentra apoyo en la Ley de Educación, publicada el 08 de agosto de 1940, cuando fija como objetivo el de formar de manera integral al individuo, el cual debe ser común, según Juárez (2012), para la educación en postgrado ya que allí están los valores, los principios, los conceptos, conocimientos que se tienen que promover en todos los sectores educativos. Los informantes 1 y 3, encuentran sustento en este autor en lo que significa el compromiso del docente con sus propias representaciones, relacionadas con la educación, la pedagogía, la investigación, para lograr los cambios deseados en la vida personal y laboral del sujeto. Mientras el informante 2, relaciona su respuesta con Delors (1997), al expresar que la formación inicial recibida por el docente no es suficiente para el resto de su vida profesional, y por lo tanto deberá actualizar y perfeccionar sus conocimientos pedagógicos, técnicos y didácticos. El informante 6 concuerda con lo planteado por Moscovici (1981), al	1.1...el postgrado no puede ser una repetición del pregrado... tiene que ser algo diferente. Los objetivos tienen que estar destinados al cambio interno de la persona que va a hacer el postgrado...tiene que haber ahí un puente, porque hay un abismo, llamémoslo así, que permita que la persona, cuando esté allá, sea diferente, en términos de desarrollo; no una trocha donde me paré allá pero sigo siendo lo de aquí. 1.2..quien nos puede enseñar y contactar con el trabajo de investigación es el pregrado...en los cursos de investigación mi mensaje es: quiere aprender un poco más. Actualízate... 1.3... si al estudiante de pregrado, que luego incursiona en postgrado, se le empieza a enseñar la toma de conciencia que debe tener sobre sí mismo, sobre el otro y sobre el colectivo, su función y responsabilidad se amplía...	1.6... tiene que haber correspondencia entre la formación docente y la reflexión de las representaciones sociales de los docentes sobre el postgrado...si se tiene una formación docente desarticulada con la otra parte representativa no debe ser.

Articulación pregrado-postgrado (cont.)	destacar en la formación del individuo su relación con las representaciones sociales.		
Formación pedagógica	La tendencia en las respuestas es homogénea. Todas las respuestas de los informantes encuentran sustentación en la posición de Pascual (1995), Espinoza (1997), Canabaz (1998), Morín (2003), Juárez (2012), cuando destacan que los educadores por su condición propia son potenciales elementos del cambio social, por lo que es imperativo la formación de profesionales en la docencia con un alto contenido deontológico, con capacidad para entender y poner en práctica su responsabilidad de generar conocimiento de una forma intencionada, coherente, específica y sistemática.	I.1...hablo por mi universidad que es una formadora de formadores y es hacia eso que debemos ir... aquí el placer y el disfrute son los cambios que tú ejerces en las personas y lo que se va logrando en los niveles, desde preescolar hasta superior... I.2...la idea es esa "yo, docente, exijo que el estudiante tenga un perfil como investigador... el facilitador puede darle las herramientas a los otros para saber qué hacer ante esas limitaciones o esos mecanismos de evasión que puede emerger... I.3...al estudiante hay que sensibilizarlo hacia lo que es la investigación.	I.4...las líneas de investigación cumplen una función muy importante aquí, que es la formación de los profesores... I.5... formación de un docente innovador, capaz de asumir posiciones de cambio, profesionales críticos con conocimientos férreos bien sustentados y con una gran actuación y sensibilidad social, respaldados sobre una base moral, ética... I.6...al estudiante hay que sensibilizarlo hacia lo que es la investigación... la formación pedagógica del individuo es, entonces clave...
Apoyo institucional	Las informaciones suministradas por los informantes tienen soporte en el argumento de Álvarez (2007), al afirmar que la preparación del docente se logra mediante el apoyo pedagógico a las escuelas y a la investigación educativa, entre otras. De igual manera, las respuestas dadas coinciden con Rodríguez Ponce (2009), cuando sostiene que la universidad incrementa su responsabilidad en planificar un programa de apoyo a los profesores y estudiantes investigadores. De manera particular, el informante 3 encuentra también consonancia en	I.1...facilitador tiene que ser eficiente, responsable, oriente sobre la línea de investigación, tenga material, lo ayude, sea consciente sea dado...en las líneas de investigación el participante debe recibir orientación al partir de las necesidades reales de cada institución y de la universidad en sí... I.2...debo dar libertad para que ellos investiguen lo que les guste... I.3...ornadas de inducción a los estudios de postgrado para los estudiantes.se sensibiliza y se les dan herramientas que orienten hacia cuales son las diferentes líneas, centros y núcleos de	I.4...el tesista necesita mucha ayuda...aquí se le debe dar un tiempo prudencial al tesista porque más que teminar una tesis doctoral, sacar un título de doctor en cinco años, dale dos años más pero que haga algo de calidad...en otras partes del mundo los estudios doctorales se toman su tiempo prudencial dependiendo de lo que se está investigando. I.6...el tesista... necesita apo-yo institucional...que se les llamen y se les den opciones

Apoyo institucional (cont)	este autor en tanto afirma la función de cada programa de postgrado de incrementar la oferta de líneas de investigación bien definidas con productos acabados, con normativas actualizadas y reglamentos que orienten, conduzcan y regulen las actividades y funciones. El informante 5 no suministró información al respecto.	investigación para que el estudiante vaya con una visión más clara de lo que va a hacer en los estudios de postgrado...	... es la parte institucional que para mí sí es fundamental... ...uno va a un doctorado en la universidad Santa María y le dan más facilidades que en la UPEL...normalmente cuando se realiza ese tipo de estudios dentro de las instituciones a las que se pertenece se le dan bastantes facilidades.
Inhibidores de carácter personal: Falta de vocación Falta de vocación (cont.)	Mayoritariamente las respuestas de los informantes clave coinciden con Juárez (2012), cuando expresa que la sociedad de hoy está carente de significados, con mucha información, pero vacía de contenidos lo que ha traído desesperanza, inquietud, y búsqueda de paz interna, de allí que el docente debe tener sobre todo vocación de servicio y creatividad especialmente a la altura de los tiempos en que vivimos. El Informante 1, 3, y 4 también concuerdan con Barroso (1997), en su enfoque de la responsabilidad laboral y la importancia de asignarle seriedad a la elección de ser educador en tanto vocación trascendental que no puede ser tomada a la ligera, sobre todo en los momentos actuales en que los que se requiere la intervención estratégica del educador. El 2 y 6 también tienen sustento en Castro (2003), al señalar poca disposición, desinterés, desde el inicio de los estudios, que influyen en sí mismo permeando el buen desarrollo de los estudios de postgrado. Mientras el 5, se apoya también en Morles (2005), cuando destaca una serie de debilidades que presenta la educación de postgrado, entre las que menciona su	I.1...nuestra universidad es un apostolado. Yo soy creyente de que no todos servimos para educar, por eso la gran deformación a nivel educativo: el que fracasa en otras especialidades termina muchas veces siendo profesor, y ahí se da otro fracaso, porque esto es un apostolado. I.2... no hay esa cultura de que se investigue porque te guste... esa cultura de la investigación, hacia la búsqueda del saber, ese ir más allá de lo que se le pide, esas ganas o ese interés no existe. I.3...realizan estudios de postgrado pensando que es una extensión de los estudios de pregrado...se estudia postgrado a raíz de una necesidad netamente personal, no profesional.	I.4... estudiar con el fin de tener un escalón más dentro de su currículum para adquirir un cierto estatus... quieren el título y ese título les sirve para alcanzar ciertos incentivos económicos, alcanzar niveles académicos... I.5...docentes de los pedagógicos no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL... I.6...no hay el amor por lo que se está haciendo, sino una búsqueda por un beneficio lucrativo... no hay la continuidad en los estudios, porque no hay amor por lo que se hace...

Falta de vocación (cont)	falta de correspondencia con la pedagogía impartida y la realidad nacional y mundial, traducida ésta en un accionar profesional de baja efectividad, en lo que que concierne a la actitud científica correspondiente, y proyectada en un significativo retraso, y en un bajo nivel de productividad de la investigación universitaria.		
Desmotivación	Las respuestas obtenidas de los informantes clave están asociadas con la información teórica de Juárez (2012), respecto a la desmotivación como uno de los factores psicosociales que afectan al docente, por lo que debe asumir el compromiso de la deconstrucción de esas estructuras psicológicas, afectivas, que la afectan. Los informantes 2 ,5 y 6, también coinciden con Pérez Esclarin, (2002), al mencionar la desmotivación como elemento que anula todo interés por la acción investigativa y frena el aprendizaje de los alumnos. El 1, también se relaciona con Sanchez (2001), cuando considera la desmotivación como un factor inhibidor que genera la formación de ideas e interpretaciones inadecuadas afectando de manera negativa la actitud científica del individuo. El informante 4, no informó en torno a este aspecto.	I.1...los estudios se realizan con sus debilidades...a veces se decae, se abandonan y vuelve la motivación y se continúa. I.2...desmotivación, ha hecho decaer el interés en publicar...como no hay el incentivo, entonces se va dejando pasar y va disminuyendo el interés, las ganas de cambiar las cosas para mejorar, lamentablemente es así, y todos estamos atados en esa limitante. I.3... hay que sensibilizarlo hacia lo que es la investigación ...	I.5...los cursos que no son realmente significativos, y no les encuentro ninguna relación a lo que se está hablando ahí con lo que yo necesito para mis trabajos de investigación, entonces, decae mi interés...los factores generan cierta apatía en los colegas...y se ve en el abandono de estos estudios... desgano, la apatía influye en la representación que tienen los docentes sobre los estudios de postgrado... I.6... el docente sin motivación no produce con eficiencia...cuando comienzan a desarrollarse temas muy puntuales y que normalmente son orientados por el tutor más no dentro de la expectativa de uno, me lo van cambiando entonces eso desmotiva... mi parte investigativa se va a ver coartada... por parte del estudiante algunos demuestran siempre una apatía..la mayoría de los que van abandonando muchas veces por problemas bien sea personales...no hay un interés en la adquisición de un conocimiento, de ser así, estaríamos llenos de insumos, de trabajos que nos servirían...
	Las información por los informantes clave tienen soporte en los argumentos	I.2... hay quienes se dejan llevar por lo que diga el otro porque su motivación	I.5... a veces uno se deja llevar por las situaciones. La cotidianidad, la parte

Motivación extrínseca	de Valarino (1997) y (1999), cuando sostienen que este tipo de motivación centrada en lo externo (foco de control externo) inhiben al participante durante el proceso de los estudios de postgrado con la entrega y culminación de los trabajos de investigación. El 6, agrega hace énfasis en el apoyo institucional como estímulo al cursante en la tarea investigativa. El 1 y el 4 no suministraron información en torno al aspecto destacado.	está fuera... no hay el incentivo...se limitan a la biblioteca o al centro de documentación de la institución, esperan a que el tutor le diga a cuál puede ir, esperando siempre la dirección ajena... I.3... hay quienes se manejan desde la externalidad y aquellos que trabajan así tienden a fracasar en los estudios de postgrado.	administrativa, y se convierten en obstáculos. I.6... las instituciones que ofrecen estos estudios, deben motivar más a los alumnos sobre la pertinencia de lo que están desarrollando desde dentro de la institución y para cualquier institución, eso es el logro...yo puedo tener mucha motivación, pero si todo mi entorno es adverso, por más que le dé y le dé, llega un momento donde puede uno declinar...
Soledad intelectual	Las respuestas dadas por los informantes clave respecto al área personal están asociadas con lo señalado por Valarino (1999), Rangel (2001), Cemborain (2011), al mencionar el aislamiento y la soledad intelectual que enfrentan estudiantes, profesores y profesionales como uno de los factores de índole psicológico que incide de manera inhibidora a la hora de culminar su trabajo especial de grado.	I.1... las líneas de investigación deben estar definidas con mayor claridad con la institución... no dejar la elección al libre albedrío del estudiante sino más bien orientarlo. I.2... la idea es tener un espacio para compartir, para aprender, para crear conocimiento entre todos y no de uno solo. I.3... muchas veces los participantes de los postgrados desertan porque se sienten solos, frustrados, no encuentran quien los oriente en su proceso, no hay un acompañamiento en la investigación, realmente...	I.4... aquí nos han llegado estudiantes que han manifestado primero que los han dejado solo... los elementos que no dominó el tesista reflejan la falta de orientación. I.5... por supuesto, yo puedo tener muchos conocimientos pero sin dirección... I.6... la exigencia es mía porque es mi investigación por la que estoy trabajando entonces, si yo estoy dedicando todo esto, por favor, no me olviden.
Actitud negativa	Los informantes manifiestan consonancia con el argumento de Castro (2003), cuando destaca que el profesional de los estudios de alto nivel evidencia mediante una actitud negativa una serie de elementos externos e internos, de tipo personal y organizacional que permea el buen desarrollo de su actividad académica. De igual manera concuerdan con Perdomo	I.1... el estudiante busca el facilismo una viveza criolla que no debe manejar. I.2... se retiraron a raíz de las observaciones sobre sus trabajos que les hicieron los jurados. Se empeñaban en no hacer los cambios sugeridos... asumieron una posición negativa, encontraron sus barreras y sus mecanismos de evasión y así no se puede...	I.4... el problema de escribir es algo importante para los estudiantes. Parece que no les gusta escribir I.5... abandono de estos estudios... I.6... la gente se cansa de que le devuelvan cuatro, cinco veces un trabajo por

Actitud negativa (cont)	(2010), cuando al referirse a la enseñanza como un proceso, admite la posibilidad de que los docentes transmitan alguna actitud negativa en sus estudiantes por medio del discurso. El informante 4 también coincide con Stenberg (1981), al señalar el problema de escribir que enfrentan los docentes por la influencia de sentimientos sobre sí mismo o acerca de la tesis.	...muchos investigadores se quedan: el síndrome "Todo Menos Tesis", desertan, se decepcionan, se frustran I.3...hay quienes se manejan desde la externalidad y aquellos que trabajan así tienden a fracasar en los estudios de postgrado...	dos, tres menudencias de ese tipo...
Falta de formación permanente	La tendencia en las respuestas es homogénea. Todos los informantes concuerdan con Pascual (1995), respecto a que el docente debe reflexionarse, comprenderse, interpretarse desde el contexto de los estudios de postgrado, como formador de formadores que conoce su responsabilidad en la indispensable formación permanente y la constante actualización, la cual presenta deficiencias, y muchas veces es inexistente. Desde el escenario organizacional las respuestas de los informantes concuerdan con el Plan de Desarrollo de la UPEL (2007-2011), emitida por la Comisión de la Subdirección de docencia del IPC, el cual revela, debilidades relacionadas con la actividad del postgrado, un exiguo sistema de capacitación, actualización y desarrollo permanente del personal.	I.1... la persona egresa con un postgrado y sabe tres cosas más, pero no cambió en términos de desarrollo...necesitamos una profundidad de conocimiento, aprendizaje, producción... I.2... como docentes estar en una formación y en una actualización permanente. Se ha perdido eso. I.3...eso debe ser un proceso de formación permanente durante los estudios de pregrado... formar a un docente integral e integrador, un docente que aprenda a conocerse desde la mismidad, desde sí mismo, desde la otredad, porque yo no me comprometo con algo que está fuera de mí cuando yo no me he comprometido conmigo mismo. Es una visión sistémica, en la que se debe asumir los estudios de postgrado desde una visión política del compromiso a tomar. ...se ha visto en la persona que no hay un compromiso consigo mismo sino con una institución, lo que la ha llevado a un fracaso...no hay un compromiso consigo mismo...	I.4...confieso que nos hemos encontrado con una preparación muy deficiente de tesis tas que vienen, inclusive de pregrado, pero aquí en el doctorado es donde se refleja más...vienen con muchas deficiencias los estudiantes... ...parece que no comprenden bien que la finalidad específica, básica de un postgrado es la de formarse y dedicarse después a estudiar la problemática del país a todos los niveles... I.5...docente UPEL, a la formación permanente, a eso no se le da importancia...no hay una buena formación pedagógica. I.6... ahora se aprecia que no hay un interés en la adquisición de un conocimiento, de ser así, estaríamos llenos de insumos, de trabajos que nos servirían, pero culminan su período y ya, se olvidan... no hay la continuidad porque no hay el amor por lo que se está haciendo...
Falta de formación permanente (cont)	En las respuestas de estos informantes se aprecia una	I.1... errores, tenemos que tratar de tener los menos	I.4... no les gusta escribir... en la etapa de

Barreras y mecanismos de evasión	generalización sostenida acerca de una serie de factores de índole económico, familiar, social, laboral y, especialmente, psicológico, que inciden de manera facilitadora o inhibidora en las personas con la intención de culminar sus estudios a nivel de postgrado. Lo expresado por los informantes sobre los obstáculos y barreras encontradas al inicio, durante y al final del proceso de los estudios de postgrado se corresponde con los hallazgos de Valarino (1997), (1999), Sánchez (2001), Castro (2003) a, Morles (2005), Dubs (2005), entre otros, cuando señalan la incidencia de los factores antes reseñados, en la actitud científica del cursante de los estudios de postgrado, afectando la prosecución de los mismos con el trabajo final de grado.	posibles para mejorar, hace falta ciertas condiciones éticas de responsabilidad, conocimiento, pero éticas y morales... los estudios se realizan con sus debilidades... I.2... encontraron sus barreras y sus mecanismos de evasión y así no se puede. ...la gente dice que es por falta de tiempo... que "no tengo para ir a la biblioteca, que no tengo para comprar el libro, no dispongo de internet..." excusas para no culminar el trabajo o para su desempeño en la maestría, saboteos internos... ...la investigación es vista como algo malo, algo rígido algo obligatorio, no me gusta, está el "Síndrome Todo Menos Tesis"...lo toman como un trabajo cuesta arriba, como ese bolso sobre el hombro que me cuesta, que me pesa...se ha creado ese mito de que sólo quien está a nivel universitario puede hacer trabajo de maestría I.3...hay la incidencia de muchas cosas...	investigación hay muchos conflictos entre, por lo menos, la persona y la familia... I.5...las situaciones, la cotidianidad, la parte administrativa se convierten en obstáculos I.6...porque es que hay un gran número de distractores y uno lo justifica...sí, sí, uno lo justifica, uno dice "eso lo hago ahora, déjame ver el noticiero, ver qué está pasando" también se torna bastante costoso hacer ese tipo de estudios a esos niveles... ... si mi entorno es adverso,...puede uno declinar...
Carencia de cultura investigativa	En cuanto a la cultura investigativa el informante 2,3, y 6 coinciden con Ugas (2006), Carrillo (2010) y otros, cuando expresa el primero el interés por parte del actor educativo de retomar lo aprendido y hacerlo repetitivo sin asumir con autonomía nuevas situaciones, en forma activa, reflexiva, crítica y creativa. El segundo expresa que son muy pocos los actores que inician la revisión de su quehacer, otros parecen no intentarlo, e ignoran lo que ocurre en esos escenarios; pocos intentan el cambio, se quedan solamente en lo	I.1...muchos de los que realizan los estudios de postgrados, se van por las necesidades académicas del aumento salarial o administrativo... 1.2...falta de compromiso de asumir la realidad de investigador... no hay esa cultura de que se investigue porque te guste, sino porque es un prerrequisito para ascender o para adquirir un título...esas ganas o ese interés como dice Ballestrini, de hacer algo porque te guste sino que parece impuesto. I.3... el estudiante que entra a postgrado no tiene	I.4...quien hace el postgrado lo hace con la finalidad de tener un escalón más dentro de su <i>currículum</i>, para adquirir un cierto estatus... I.5...el perfil de los egresados en cuanto al rol de investigador dista mucho de la función establecida en esta institución... ellos no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL. I.6...no hay un interés en la adquisición de un conocimiento...culminan su período y ya, se olvidan...

Carencia de cultura investigativa (cont.)	que se les da para trabajar e interactuar, experimentan temor por pensar “crear”, resulta más cómodo continuar con lo tradicional la práctica profesional que trastocar todo. Mientras el 1, 4 y 5, acoplan su argumentación con la de Perdomo (2010), y continúan formándose para la docencia sin compromiso, realmente con la actitud científica como lo dicta la filosofía de la universidad y la sociedad.	la cultura investigativa dentro de las diferentes áreas del conocimiento ...una vez que obtienen el título a nivel de postgrado que dice especialista, magister o doctor, muy pocos se comprometen con la investigación. Al no haber una cultura de investigación no hay un compromiso con la investigación propiamente en los estudios de postgrado.	
Necesidad de orientación	Las respuestas dadas por los informantes concuerdan con Pascual, (1995), respecto a que el docente no debe descuidar su papel de orientador, siendo el primer actor a quien le corresponde estar claro sobre las representaciones sociales que desea presentar a sus estudiantes. Asimismo, coinciden con Muñoz (2012), al señalar la necesidad de asumir el desafío que implica orientar la variedad de enfoques y metodologías para una clase de participante más interactivo en el escenario educativo	I.1... orientarlo partiendo de las necesidades reales de cada institución y de la universidad en sí... I.2...se necesita orientación cada quién hace lo que cree que es...“Este curso es para esto, éste es para esto” No se dio esa orientación...no dejar la elección al libre albedrío del estudiante sino más bien orientarlo partiendo de las necesidades reales de cada institución y de la universidad en sí para que haya un aporte sustantivo al desarrollo de la universidad I.3...no encuentran quien los oriente en su proceso	I.4...muchas veces requieren orientación constante... I.5... yo puedo tener muchos conocimientos pero sin dirección, para bien o para mal, sustentación ética y moral. I.6...necesito un nivel de orientación para seguir adelante. Yo no le voy a exigir al tutor que me haga mi trabajo sino mayor orientación y atención sobre lo que yo vaya a desarrollar, porque la exigencia es mía, porque es mío por lo que estoy trabajando... ...trataría en lo posible de aumentar mi estaf (cuerpo) de tutores y de brindar un poco más de orientación real.
Inhibidores de carácter organizacional:	La tendencia en las respuestas es homogénea. Los informantes clave hacen énfasis en el aspecto económico que involucran los estudios de alto nivel, a la vez algunos manifiestan inconformidad respecto a la erogación económica que representan estos estudios. En este sentido concuerdan con lo planteado por Valarino (1999), cuando destaca la problemática de orden económico como uno de los factores que obstaculizan e interfieren el buen proceso de desarrollo	I.2... nos hayan enseñado que la tesis es muy costosa, que tengo que pagar aparte al tutor, al asesor metodológico, al de contenido, al revisor de estilo ... I.3...estudios de postgrado involucran una erogación económica...cómo él asuma esa erogación económica y cómo afecte	I.5...se han abierto postgrados por el simple impacto económico... I.6...se tornan bastante costosos hacer ese tipo de estudios a esos niveles. Sin embargo, costosos si me voy a un particular u otra institución...pero

Estudios de alto costo	del trabajo de tesis, así como de sus resultados. Así mismo, coinciden con Sánchez (2001), en tanto señala una serie de factores inhibidores que afectan la actitud científica del individuo y estarían asociados a la inconformidad por la carencia de los recursos financieros para cubrir la actividad del postgrado, entre otros recursos. De esta manera las respuestas de los informantes 5 y 6, encuentran relación en García (2001), al plantear la comercialización de la educación desde un mercado educativo de carreras y programas convencionales y no convencionales. El 1 y el 4 no suministraron ninguna información a este punto.	ésta su realidad, desde lo personal y familiar es responsabilidad suya, no de los estudios de postgrado.	normalmente cuando se realiza ese tipo de estudios dentro de las instituciones a las que se pertenece se le dan bastantes facilidades.
Nivel de compromiso de la línea de investigación	Las respuestas obtenidas de los informantes clave están disociadas del contexto teórico planteado por la UPEL, por cuanto expresan sus experiencias y vivencias desarrolladas por los actores en torno a las actividades inherentes al proceso del postgrado, lo concerniente a la investigación. La UPEL, por su parte establece en su misión un ejercicio innovador, pertinente, eficaz y eficiente de sus funciones de docencia, investigación y extensión. El 5 y 6 no informaron al respecto.	I.1...entonces no había ese compromiso real de que de la línea surgieran propuestas de eventos, de ponencias, producciones puntuales, sino que nos reuníamos y cada uno hablaba de su trabajo de ahí no pasaba y una reunión de línea no es para sugerirle al otro qué puede hacer... Las líneas de investigación deben estar definidas con mayor claridad con la institución. I.2...a veces no hay seriedad en la línea de investigación...a nosotras nos obligaron a inscribir el proyecto en la línea de investigación de la maestría y había reuniones particulares pero no había ese compromiso de que en verdad la línea arropara o le hiciera seguimiento a	I.4...las líneas de investigación juegan un papel muy importante porque allí se va fogueando el futuro doctor... antes se utilizaba un procedimiento en el que el tesista se dedicaba a su tesis nada más, pero ahora se ocupa de su investigación pero la discute con la línea de investigación y ya el jurado conoce las observaciones previas a la defensa final. ...la línea es la que le da el visto bueno para que vaya a la defensa de la tesis doctoral... aquí funciona más o menos bien por ese control que hay...

		los proyectos de cada quien... I.3...se declaran líneas... hay sobresaturación de líneas pero no están activas, porque quienes coordinan las líneas muchas veces no se sienten comprometidos académicamente ni con su rol de investigador de darle dinamismo o activación constante nutriendola con proyectos o actividades propias.	
Tipo de docente	Las respuestas de los informantes 2, 4, 5, y 6 coinciden conceptualmente en cuanto al manejo de la información sobre el tipo de docente, en contraposición del enfoque del educador presentado por el documento base del currículo UPEL (2011), correspondiente con el docente perfilado por el plan sectorial de Educación Superior (2008-2013). Mientras, el informante 1 contrasta con las respuestas anteriores y mantiene consonancia con el modelo propuesto por dicho currículo. El infor. 3 comparte con los dos criterios anteriores.	I.1...el docente estructura en el tesista la idea a investigar...compañero, amigo en el buen sentido de la palabra para que el estudiante pierda temor a la investigación y sirva de ayuda y le facilite todos sus conocimientos y todo el material que requiera el estudiante...condicione s éticas y morales de responsabilidad, además del conocimiento, para influir porque necesita transformar. Uno maneja niños, maneja adultos con condiciones subjetivas uno tiene que tener mucho cuidado con quién está manejando... I.2...ya teníamos los temas encaminados, los proyecto, y el profesor tenía otra manera de abordar la investigación y en orientación una investigación así no puede ser una libre, entonces, ese enfoque particular ...sí, hay profesores que te limitan, que te dicen: “éste es el material que te vas a leer”. Porque yo lo viví. Me pasó en un curso en particular. I.3... el docente es un líder por antonomasia y un comunicador social que debe asumir su compromiso desde una cuota de ética profesional y social, al hacerse	I.4...muchas veces se le pone al estudiante unas exi-gencias temporales, en una situación en la que, si no tiene la tesis completa no encuen-tra apoyo...aquí yo veo un buen desempeño del tutor: es responsable y conocedor del papel a desempeñar...en foma general, aquí, el tutor sale de las líneas. Los coordinadores de líneas tutorean a los miembros de la línea y aquí funciona más o menos bien por ese control que hay. I.5... el tipo de docente que está al frente de los cursos, la direccionalidad no actúan en forma coherente con la misión y visión de la UPEL: la visión está vinculada con formar a un docente innovador, ser asesor del Estado, entre otras cosas. I.6...hoy en día los facilitadores no están ofreciendo amplitud, o sea, “yo te formé a ti, eso fue lo que yo recibí y eso es lo que yo transmito. No abro un compás.” ...en la parte de la escolaridad son maravillosos, ayudan y conversan, pero ya cuando se ponen a tutorar a uno empiezan: “no, a esto le faltó esto; no, a esto le faltó aquello” ...cuando uno va a ver no

Tipo de docente (cont.)		responsable de quienes ingresan y egresan a los estudios de postgrado... ...hay muchos tutores que asumen la tutoría pero no el compromiso académico con su rol de investigador de darle dinamismo o activación constante a la línea...	hay nada de fondo, y ese es el gran problema... ...sobre todo esto se ve en las instituciones oficiales...
Deficiente formación pedagógica	La tendencia de las respuestas de los informantes clave están disociadas del contexto conceptual, por cuanto la res-puesta del informante 1, no se corresponde con la información teórica que se tiene de la formación docente, y que según Celis (2005) entre otros, lo plantean como un proceso desarrollado dentro de la transformación y modernización del currículo de la UPEL para formar al docente de pregrado que requiere el país. En cuanto a lo verbalizado por el informante 2: "no nos han preparado para los trabajos de investigación" no se corresponde con lo señalado por la investigación como eje curricular, lo cual plantea la preparación de un profesional e investigador de la docencia y áreas afines durante el proceso formativo. Mientras que lo expresado por el informante 3, tiene su relación con lo señalado por Savater (1999), referido a la necesidad que tiene el individuo de recibir entrenamiento para comprender de acuerdo con los significados. El 4, 5 y 6 están en consonancia con Camargo (2003), en cuanto al hecho de que los docentes continúan formándose para la docencia sin compromiso	I.1...no todos servimos para educar, por eso la gran deformación a nivel educativo: el que fracasa en otras especialidades termina muchas veces siendo profesor y ahí se da otro fracaso, porque esto es un apostolado en nuestra universidad. ...hay que educar para tener ciudadanos, si no se tiene un país lleno de borregos y siervos. Se está viendo mucho que somos una sociedad de siervos en todas las áreas... una sociedad de siervos... no progresa, entonces caemos en el término del pedigüño todo es pedir y no dar. No somos una comunidad de sociedades en desarrollo, no somos ciudadanos. I.2...porque no nos han preparado para los trabajos de investigación y esas son las limitantes que tenemos allí... 1.3... si bien es cierto que quienes están en la gestión de los postgrados son per-sonas que ya han tenido una trayectoria en forma-ción académica no obstante no existe un	I.4... desde la primaria hasta los estudios universitarios, vienen con muchas deficiencias los estudiantes...ha habido una mala preparación a niveles de pregrado y maestría...se preparan unos profesionales que después no pueden realizar estas actividades que se esperan de un profesional de este nivel. I.5...ingreso y egreso de docentes con poco conocimiento, y se nota desde hace tiempo, una cultura organizacional no robustecida desde los valores, con grandes deficiencias éticas...hay una intención de formar una visión de dadores de clase y no con una formación desde la crítica...tal vez hay algunas acciones aisladas que se han hecho, pero no, la universidad no es una referencia... ... ellos no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL... fíjate que la visión está vinculada con formar a un docente innovador, ser asesor del Estado, entre otras cosas... Incluso, en pregrado, el que egresa no tiene conciencia de eso... no hay una buena formación pedagógica.

Deficiente formación pedagógica (cont)	con la actitud científica como lo dicta la filosofía de la universidad y la sociedad. Asimismo, tales respuestas también concuerdan con López (2007), al señalar la falta de preparación del docente para enfrentar la crisis de las ideas, de las percepciones, para atender la complejidad y la simplificación de la realidad. Finalmente, la información suministrada por estos informantes se contradice con lo establecido por el Programa de Atención de Docentes en Servicio (ADOS) de la UPEL, respecto al desarrollo por parte de los docentes de sus competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el fin de emprender con pertinencia una praxis pedagógica. El informante 6, encuentra sustento en la información teórica de Ugas (2006), referida a la rigidez de la praxis educativa lo cual lleva al docente a resignificar su práctica profesional.	programa de gerencia de estudios de postgrado... un subprograma de formación de tutores, dentro de ese subprograma se debe preparar a aquel que vaya a ser especialista en evaluación de los productos cognoscitivos, que son los que se encargan de evaluar los proyectos, ...a veces los criterios de evaluación de proyectos no están definidos...no hay programa permanente de formación de tutores. Porque ahorita la tendencia es mucha cantidad de recursos humanos que se forman en postgrado pero se está dejando de lado la calidad del egresado de estudios de postgrado,	...hay muy poca vinculación del área del conocimiento con lo formativo y educativo... se forman técnicos en el área de la especialización, incluso como dadores de clase, pero no docentes con un perfil de agente de cambio, formador de mejores seres humanos... ...en la universidad no estamos formando el docente que requiere el país: con una gran sensibilidad, responsabilidad social...necesario revisar el tema de la formación expresada en la misión de la UPEL, porque creo que perdimos el camino...el postgrado no garantiza un mejor educando. I.6...hoy en día los facilitadores no están ofreciendo mayor amplitud, o sea, "yo te formé a ti, eso fue lo que yo recibí y eso es lo que yo transmito. No abro un compás.
Desarticulación pregrado-postgrado	En las respuestas de estos informantes se aprecia una con-sonancia con el diseño curricular de la UPEL (1999), correspondiente al componente de práctica profesional en el que se parte de la idea de que no es razonable una desarticulación entre el saber científico, tecnológico / técnico y el saber ético en la formación integral del sujeto, por cuanto ambos saberes son inseparables. También, coinciden con Ramírez (1997), al plantear la desvinculación en el área de especialidad y la investigación. De igual manera, las informaciones por estos informantes, encuentran concordancia, con Cardoso	I.1...a veces son repetitivos. El postgrado no puede ser una repetición del pregrado ...tiene que ser algo diferente. Los objetivos tienen que estar destinados al cambio interno de la persona que va a hacer el postgrado... I.2....en pregrado... escribir sus propias ideas, que esas ideas las argumenten, coloquen las citas correspondientes si quieren reforzar lo dicho por alguien...si eso no se lo reforzamos en los diferentes cursos del pregrado, cuando llegan a la maestría no se lo van a hacer. Esa es una limitante ahí también. Y	I.4...preparación muy deficiente de tesis que vienen, inclusive de pregrado, pero aquí en doctorado es donde se refleja más, porque aquí es donde el estudiante va a demostrar que, primero, ha acumulado una serie de conocimientos y de experiencias y muchas veces requieren orientación constante. I.5...ellos no actúan coherentemente con la misión y visión de la UPEL. Fíjate que la visión está vinculada con formar a un docente innovador, ser asesor del Estado, entre otras cosas. Eso no garantiza la formación que nos están dando. Incluso, en pregrado. El que

Desarticulación pregrado-postgrado (cont)	(2007), en tanto declaran que son muchos los especialistas en el tema que coinciden en marcar el desfase entre los nuevos contextos y la enseñanza universitaria.	eso lo que desencadena es un terror a la tesis I.3...muchas veces se forma al estudiante de pregrado, que luego hace estudios de postgrado, de manera inconsciente...	egresa no tiene conciencia de eso... las áreas como biología, matemática, educación física, cualquiera, forman técnicos en eso, incluso como dadores de clase, pero no docentes con un perfil de agente de cambio, formador de mejores seres humanos. Incluso la misma estructura de institutos pedagógicos que están desvinculados unos de otros y todos somos UPEL, sin embargo somos muy diferentes, Tiene que haber una unificación de la estructura. Cuál es la universidad que queremos y qué necesita el país. I.6...tiene que haber corres-pondencia, porque si se tiene una formación docente desarticulada con la otra parte respecto a los estudios de postgrado, no debe ser.
Gestión de la Coordinación de postgrado	Lo expresado por los informantes clave acerca de las actividades inherentes a la Coordinación de Postgrado tiene sustento en el argumento de Sánchez (2001) cuando hace referencia a factores inhibidores de carácter organizacional que originan la formación de ideas e interpretaciones inadecuadas en torno a las condiciones y situaciones investigativas y estarían asociados con la inconformidad por las carencias de recursos financieros, recargo de horas de trabajo, entre otras. Asimismo, concuerdan con la posición de Morles (2005), al mencionar una serie de debilidades que presenta la educación de postgrado y relacionadas con las líneas y suscripción de los proyectos de	I.1... hay una imposición de tutores muchas veces por comodidad de los de la línea de investigación... no hay tutor en la fase descriptiva de la investigación, no se ve. I.2...nos ponen a escoger los cursos optativos por mayoría...tener mitad y mitad, cursos de orientación y aquellos que no son de utilidad para el trabajo de grado, no se dieron, cada quien por su lado lo hizo... eso fue una limitante allí....a nivel de coordinación...debió darse esa explicación decirles: "Este curso es para esto, éste es para aquello", no se dio esa orientación...los cursos vinculantes a las materias, a esa formación para la adquisición de las competencias para la elaboración del trabajo de grado como tal, no son	I.4... nosotros tenemos ciento treinta y tantos egresados, este doctorado fue creado en 1991 y ya tiene ese número, actualmente están estudiando ciento cincuenta. Es bastante, en relación con otros doctorados... esta nueva cohorte... tenemos más de cincuenta aspirantes... no podemos atenderlos porque nuestra capacidad alcanza para atender unos veinticinco... tutores... conseguimos quien tenga vocación... preferimos aquellos con mayor experiencia... se vayan formando aquí ... el tesista ahora se ocupa de su investigación pero la discute con la línea de investigación y ya el jurado conoce las observaciones previas a la defensa final, además del filtro de la línea está el

Gestión de la Coordinación de postgrado (cont)	investigación, participación de los docentes en los cursos; tiempo para la investigación, entre otros. lo que revela ciertas carencias en cuanto a la producción de conocimientos y de la gestión de la investigación	suficientes imposición de tutores... I.3...el problema es la gerencia de la gestión de la investigación en los estudios de postgrado... se evalúan los proyectos de manera muy empírica...se crean postgrados pero no las bases ni los fundamentos axiológicos, epistemológicos, ontológicos y teleológicos de maestrías y especializaciones, ni de sus subprogramas... ...muchas veces seleccionan a los tutores no teniendo el perfil con el área de investigación que define los proyectos, lo que crea una disonancia interrelacionar entre el creador del proyecto de investigación y el mismo tutor.	filtro del jurado. ...el tutor sale de las líneas. Los coordinadores de líneas tutorean a los miembros de la línea y aquí funciona más o menos bien por ese control que hay... aquí yo veo un buen desempeño del tutor....las líneas deciden respecto a las necesidades de los estudiantes, cuáles van a ser los cursos, seleccionan los profesores, buscan que sean los mejores. Los coordinadores de líneas tutorean a los miembros de la línea y aquí funciona más o menos bien por ese control que hay... Estamos trabajando muchas veces con múltiples dificultades. Por ejemplo, yo coordino este doctorado y estoy mañana, tarde, siete horas realizando todo eso. Es decir que si se cumplen siete horas en un solo día nos pagan bien. Entonces, hacemos las cosas porque alguien tiene que hacerlas, pero nuestra situación económica es precaria. ... Aquí se están creando maestrías, estudios, especializaciones, doctorados, pero en algunas ocasiones lo estamos haciendo por tenerlos... más en función de esos intereses particulares que en función de educar a lo que realmente proponen los estudios de postgrado que es para la investigación, el mejoramiento y la construcción de una educación de calidad. I.5... el tipo de docente que está al frente de los cursos, la direccionalidad, también, la motivación, los cursos que no son realmente significativos, y

Gestión de la Coordinación de postgrado (cont)			no les encuentro ninguna relación a lo que se está hablando ahí con lo que yo necesito para mis trabajos de investigación...no son real-mente significativos... hay muy poca vinculación del área del conocimiento con lo formativo y educativo. I.6... se quitan a los alumnos, bien sea para obtener nuevos ingresos, a través de más facilidades...la matrícula ha subido mucho...hay incoherencia, falta de correspondencia en el postgrado y por eso es que no se le ve aplicabilidad.
Deficitaria situación financiera	En las respuestas de estos informantes se aprecia un punto de vista sostenido relacionado con el factor económico, el cual encuentra apoyo en lo expresado por Valarino (1997), y Sánchez (2001), quienes al tipificarlo como un elemento inhibidor de carácter organizacional es asociado a carencias de recursos financieros que obstaculizan e interfieren en el buen proceso de desarrollo del trabajo de tesis, así como de sus resultados. Los informantes 1, 2 y 5, no suministraron información.	I.3...debe haber una partida presupuestaria para pagar, o un bono especial, para pagar la función de tutoría. Aunque está reglamentado dentro de las funciones de un profesor de la universidad pero es una labor muy particular que demanda tiempo, energía, esfuerzo para que este proceso sea efectivo y eficaz. El proceso de tutoría demanda tiempo de ambas partes, tanto del que investiga como del que ejerce la tutoría. Hay muchos tutores que asumen la tutoría pero no el compromiso porque dicen que no se paga.	I.4...coordino este doctorado, pero tenemos muchas carencias, sobre todo la situación financiera de las universidades... estoy mañana, y tarde, pero nuestra situación económica es precaria ..es demasiado difícil... tiene quince líneas de investigación, casi veinte profesores tiene un presupuesto anual de seis mil bolívares, eso no alcanza para nada... esta situación económica que está viviendo la universidad en general y que se refleja en los estudios de postgrado... I.6...tutores atienden muchos tutorados y perciben el mismo ingreso que cuando atendían a cinco...
	Lo expresado por los informantes 4,5,y 6, acerca de los medios o servicios utilizados para el desarrollo efectivo de la actividad de los estudios de postgrado tiene su coincidencia con Sánchez(2001), al señalar la carencia de materiales bibliográficos de carácter científico, de recursos financieros como	I.2... mi primera profesora de especialización entró al aula con una bolsa negra llena de libros...se los tienen que leer todos." para esta unidad..¡Sí se puede! hay que saber investigar... ...no limitarme... ...reuniones de línea iban cinco y compartíamos ese horario a nivel de línea con	I.4...aquí funcionan dos doctorados,...y prácticamente estamos hacinados. Actualmente hay cincuenta aspirantes de los que vamos a dejar veinticinco porque no tenemos espacio... muchas universidades, la UPEL misma crea un doctorado en sitios donde no debe estar ese

Infraestructura	elementos inhibidores de carácter organizacional. Los informantes 2 y 3, expresan su contradicción con Rodríguez Ponce (2009), en cuanto a que el programa de postgrado incrementa la oferta de líneas de investigación bien definidas con productos acabados. También, la realidad planteada por estos actores se contradice con la responsabilidad planteada por el autor mencionado en torno a un programa de apoyo a los profesores y estudiantes investigadores para que tengan acceso a fondos de investigaciones nacionales e internacionales que les permita un mejor desarrollo de sus objetivos académicos. Asimismo, un plan de garantía de la calidad con respecto a la investigación que surja del postgrado, con normas actualizadas y reglamentos que orienten, conduzcan y regulen las actividades y funciones. En referencia al diseño curricular, la información suministrada por los informantes no concuerda con la oferta de una matriz de asignaturas y de cursos en sí mismos que contemplen la formación continua para el desarrollo de competencias para la investigación en sus estudiantes y profesionales. El informante 1, no informó al respecto.	Gerencia y con Currículo. ...no había ese compromiso real de que de la línea surgieran propuestas de eventos, de ponencias, producciones puntuales, sino que nos reuníamos y cada uno hablaba de su trabajo de ahí no pasaba ... I.3... propuse se hicieran en el Pedagógico las jornadas de inducción a los estudios de postgrado las cuales fueron bienvenidas... se han ido repitiendo cada vez que hay nuevas cortes...	doctorado, porque primero, no tienen recursos ni profesores suficientes para atender... I.5...la universidad no cuenta con ese apoyo material de información en físico...por lo menos en la biblioteca existe poca literatura. No hay una reposición permanente, tal vez hay algunas acciones aisladas que se han hecho, pero no, la universidad no es una referencia: "Vete al Pedagógico de Caracas para que en la biblioteca puedas conseguir..." I.6... la UPEL, todo lo que es la subdirección de investigación y postgrado ha logrado desarrollar infraestructuras o equis cantidad con los ingresos propios, pero muchas veces esos ingresos propios no se reflejan en la atención a los cursantes, dicho de otro modo: deberían montar sus buenas bibliotecas virtuales con todo lo que necesitan para hacer más expedito el logro...
Infraestructura (cont)			
Debilidades de la función tutorial	Este comportamiento es contrario a lo señalado por Orantes (1993), cuando expresa las condiciones de un investigador-tutor en términos de competencias personales y profesionales, siendo algunas de ellas: los conocimientos, metodología pertinente con la línea de	I.1... no debe ser muleta del que esté haciendo la maestría, ni egoísta...hay muchos fracasos porque escogen por amistad al tutor, en primer lugar... esto distorsiona la información. I.2...tutor porque es amigo suyo para que lo pueda	I.4... tesisistas que han manifestado que los han dejado solo I.6...en la parte de la escolaridad, son maravillosos, hacen su trabajo y ayudan y conversan pero ya cuando se ponen a tutorar a uno empiezan: "no, a esto le

	investigación, capacidad para planificar, motivación y perseverancia. En Valarino (1997), Rangel (2001), Cemborain (2011), también los informantes 3 y 4 encuentran consonancia al destacar la situación de aislamiento y soledad intelectual en la que se encuentra el tesista durante el proceso de asesoría. Asimismo, el 3, se contrapone a Rodríguez Ponce (2009), en cuanto al planteamiento de un programa de postgrado con normativas actualizadas y reglamentos que orienten y regulen las funciones y actividades. El 5, no suministró información	apoyar pero ese amigo no tiene conocimientos del tema ni del área particular... ...pareciera ser que el tutor te asesora en horario de oficina en su oficina en la Universidad "Tú me traes la tarea, yo te la reviso, ¿me la trajiste bonita, tipeada? Te la corrijo, aquí están los rayones, corrígela y me la traes", y hasta ahí llega la relación con el tutor... I.3...quienes hacen proceso de gestión de postgrado lo hacen empíricamente. No hay lineamientos ni programas que especifiquen cómo gerenciar estos estudios... lineamientos que se van improvisando sobre la marcha...aunque existe un reglamento general de estudios de postgrado no determinan el cómo, hacer una gerencia efectiva de estos estudios... No hay retroalimentación efectiva entre los evaluadores del proyecto con los autores de los proyectos, seleccionan a los tutores no teniendo el perfil con el área de investigación que define los proyectos. Muchos tutores se comprometen al inicio pero dejan solo, al investigador...	faltó esto; no, a esto le faltó aquello". sobre todo esto se ve en las instituciones oficiales. Eso se presenta hoy en día... la masificación ha impedido que se trabaje más pegado con el tutor, quien está fijando horas, y es un "no, tienes que irte porque viene fulano...si fueran pocos el tutor podría ocuparse un poquito más de ellos: "oye, ¿qué te pasa...?", pero si tengo veinticinco, me desahogo de dos o de tres...
Masificación	Las respuestas de estos informantes coinciden con lo expresado por Sánchez (2001), cuando destaca el tema de la masificación como uno de los factores inhibidores de carácter organizacional que influyen significativamente durante el proceso de los estudios de postgrado. Los informantes 1 y 2, también concuerdan con el Plan de Desarrollo de la UPEL correspondiente al periodo 2007-2011, el cual	I.1...lo que se busca es masificar ("¿cuánta cantidad de alumnos tenemos?") y a eso se le llama desarrollo, no, es calidad de estudiante... I.3... ahorita la tendencia es mucha cantidad de recursos humanos que se forman en postgrado, pero se está dejando de lado la calidad del egresado de estudios de postgrado...	I.4...las instituciones de enseñanza se planteen no solo educar por educar... el asunto de la masificación de la educación es bueno, pero también vemos que a su paso y, precisamente, los postgrados tienen la finalidad de preparar profesionales que puedan investigar para ayudar a buscar una educación de calidad. I.6... doctorados, maestrías, diplomados y

	plantea una serie de reflexiones referidas a irregularidades existentes en torno a los estudios de postgrado, que descubren la poca formación de calidad.		ahí se inscribe mucha gente...muchas veces es falta de ayuda de parte de los tutores, porque como se ha masificado, escasean, y entonces están atendiendo a veinte, veinticinco tutorados
Falta de apoyo institucional	El informante 1, se relaciona con lo argumentado por Rodríguez Ponce (2009), en cuanto a la necesidad de que se incremente responsabilidad en planificar un programa de apoyo a los profesores y estudiantes investigadores. El informante 4, no se corresponde con lo señalado por Álvarez (2007), en lo concerniente a la preparación del docente mediante el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa, entre otros medios. El 2, 3, 5 y 6 concuerda con Sánchez (2001), al expresar la falta de apoyo institucional como uno de los factores inhibidores de la actividad investigativa de carácter organizacional.	I.1... no se orienta al estudiante partiendo de las necesidades reales de cada institución y de la universidad en sí.. es un ente complejo que requiere de ayuda I.2...si la maestría de noso-tras eran dos tardes, a ellas les daban una sola...tenían que jubilar la otra, y les descontaban las horas de trabajo y en los públicos, tenían que pagar su suplencia....trabas laborales, eso ¿qué genera? que muchas compañeras se retiraran con el tiempo... I.3...no hay un acompañamiento en la investigación, realmente...	I.4...muchas veces se pone al estudiante en una situación en la que, si no tiene la tesis completa no encuentra apoyo I.5...la universidad no cuenta con apoyo bibliográfico...la universidad no es una referencia: "Vete al Pedagógico de Caracas, en la biblioteca puedas conseguir..." No, no... I.6...en esos niveles hay muchas trabas, de ahí que uno lo percibe claramente como las instituciones se quitan a los alumnos, bien sea para obtener nuevos ingresos, facilidades. para establecer los parámetros de estudio, sobre todo para lo que es el desarrollo de la tesis...uno necesita apoyo institucional...

Cuadro N° 17.

Protocolo 3. Triangulación metodológica para la construcción de la categoría: Representaciones sociales y práctica profesional

Sub-categorías	La teoría	Entrevistas Informantes 1-2-3	Entrevista informantes 4-5-6
Información que maneja en torno a los estudios de postgrado	La tendencia de es heterogénea. La del informante 1, guarda relación con lo expresado por Morles (1996) en cuanto a que los estudios de postgrado son realizadas por aquellas personas que ya han obtenido un grado o título académico, es decir, se efectúan con una formación profesional previa. Asimismo, la respuesta del informante 5 se aproxima a lo señalado por el autor citado al destacar que los estudios de postgrado en Venezuela remiten, por una parte, a evadir lo relativo a otras necesidades y materiales de la humanidad. En tanto la respuesta del 4 concuerda con autores tales como Álvarez y Núñez (1996), quienes privilegian la investigación en sus prácticas. El 2, 3 y 6 hacen referenencia a estos estudios como cultura investigativa, oportunidad para desarrollar competencias y compartir conocimientos respectivamente.	I.1...tengo una imagen positiva del postgrado, por cuanto recogen el deseo el docente de progreso, de aprendizaje...son: amor, aprendizaje, vocación cariño, confianza, , desarrollo, ...entonces, postgrado es "postgrado", es después del grado. Tiene que haber ahí un puente... I.2...una cuestión más que de compromiso, de cultura investigativa... I.3...una oportunidad para desarrollar competencias investigativas y construir los conocimientos en pro del desarrollo de sus diferentes áreas.	1.4... preparar un profesional que se vayan a dedicar en primer lugar a la investigación... 1.5...no se corresponden con las necesidades del país. Los temas de los trabajos de investigación tienen poca relación con la realidad educativa. 1.6...compartir conocimientos.
Representación social de los docentes sobre los estudios de postgrado	En líneas generales las respuestas difieren en todos los informantes predomina la heterogeneidad. La respuesta del informante 1, remite a la concepción de cambio personal en el docente, para los informantes 2, y 3 la idea de compromiso se identifica con los estudios de postgrado. Sin embargo, el 3 hace	I.1...cambiar ante una nueva realidad para que se pueda aprender .transformación como ser humano, amor, vocación, confianza, aprendizaje, cariño, desarrollo, ... I.2...compromiso consigo mismo, reto, meta personal logro, cultura investigativa, desde el punto de vista cognitivo, afectivo y conductual.	1.4 ...un escalón más dentro de su <i>currículum</i>, para adquirir un cierto estatus... 1.5... es un ganar-ganar. Gana la universidad y gana la persona 1.6... interés monetario porque me van a pagar más...

Representación social de los docentes sobre los estudios de postgrado (cont)	énfasis en que significan una toma de decisión personal. Por su parte el 4, y el 6 destacan el elemento económico en su concepción de estos estudios, siendo fundamental para el 5 un beneficio académico en términos de reciprocidad tanto para la universidad como para el cursante. Este comportamiento de respuestas, previo análisis de las concepciones referentes a la representación social, coliden con la afirmación de Perera (2003) en la aseveración de que las mismas no son complementarias, por cuanto hacen énfasis en aspectos diferentes, sin embargo, todas están presentes en el fenómeno representacional Sin embargo, hay diversas concepciones, tal como lo indica Grau (2012), es su convergencia en un punto en común: una manera particular de pensar, de apreciar, de concebir el mundo, sugieren valores creencias, convicciones, sentimientos y actitudes	I.3...toma de decisión profesional, pero más que todo personal, compromiso	
Experiencia en lo personal, profesional y en lo social al realizar los estudios de postgrado	En líneas generales las respuestas difieren en algunos de los informantes clave, hay heterogeneidad. En lo personal las respuestas de los informantes 1, 2 y 6 son similares en cuanto a que destacan lo gratificante y enriquecedora de la experiencia de los estudios de postgrado, lo cual les ha permitido detectar limitaciones, fortalezas y mejorar en todos los ámbitos de su vida. Tanto el informante 2 como el 6, han manifestado que tal experiencia les ha permitido ampliar su visión del mundo, de sus	I.1...bien conforme en cuanto al deseo de continuar mejorando, aportando, buscando soluciones, generando respuestas a la problemática educativa del país... en eso estamos en Maracay en reuniones con otras universidades cercanas como las de Carabobo f para mejorar la idea de una mayor definición de las líneas de investigación...	I.4... buen desempeño de la actividad de postgrado.solamente quieren el título y ese título les sirve para alcanzar incentivos económicos... ...lo hacemos más en función de esos intereses particulares. en este doctorado tratamos de formar, buenos investigadores...para tener claro cuál es la problemática de la educación....antes se utilizaba un procedimiento en el que el tesista se dedicaba a su tesis nada más, pero ahora

Experiencia en lo personal, profesional y en lo social cuando realiza los estudios de postgrado (cont)	perspectivas logrando en ellos un cambio de paradigmas respecto al proceso de los estudios de alto nivel. El 4, expresa conformidad en cuanto al buen desarrollo de estos estudios en su ámbito laboral, el 5, manifiesta su inquietud por la necesidad de revisar el funcionamiento en general de la universidad. En el plano profesional, los informantes 2, 3, 4, y 6 descubren estrategias y herramientas que ayudan en su trabajo holístico. De manera particular el informante 2 destaca la aplicación de nuevas técnicas basadas en la PNL, atendiendo a los estilos de representación, lo cual concuerda con lo señalado por Sambrano (2003), al manifestar que la PNL amplíe el radio de acción hasta el desarrollo espiritual de las personas. El 1, señala su disposición en la búsqueda de respuesta a los problemas educativos. Por su parte el 5 afirma que a nivel de educación no se están cumpliendo con los objetivos establecidos, lo que se corresponde con los hallazgos de Morles (2005), al plantear una serie de dificultades que presenta la educación de postgrado lo cual guarda poca correspondencia con la pedagogía impartida y la realidad nacional y mundial, lo cual se traduce en un accionar profesional de baja efectividad, particularmente en lo que concierne a la actitud científica correspondiente En el escenario social: los informantes 1,2, y 6 manifiestan que ese	I.2... las clases resultaban algo muy rico, muy distinto porque aprendes del otro...tuve que cambiar de paradigmas...diseñar estrategias de asesoramiento en PNL...yo sé que las tengo y las pongo en práctica como investigación...yo venía de una formación de grupo que me daba las herramientas para detectar circunstancias, dificultades, problemas dentro de los grupos. ...entre todos lo hacemos ..ahí comenzamos a incentivar a los investigadores nóveles. I.3. construir conocimientos .tuve la oportunidad de desarrollar competencias empíricamente para hacer una gestión del sub-programa de maestría en orientación.el programa realmente, lo recibí sin ningún informe de gestión, no fui preparado gerencialmente para la administración. ...propuse jornadas de inducción a los estudios de postgrado, las cuales fueron bienvenidas.	se ocupa de su investigación pero la discute con la línea de investigación... en una investigación no hay un método único, sino que está la pluralidad metodológica... I.5...esta universidad tiene que revisarse en su totalidad...a veces uno se deja llevar por las situaciones, la cotidianidad, la parte administrativa, y se convierten en obstáculos. ..no le estamos dando respuesta al país desde nuestro ámbito. I.6...para mí fue maravilloso este intercambio porque recibí insumos de los diferentes sectores...me obligaron a ver más de lo que yo pensé. ...se ponían con uno, había un contacto, mayor dedicación.

Experiencia en lo personal, profesional y en lo social al realizar los estudios de postgrado (cont)	intercambio de vivencias, experiencias, reflexiones críticas, las diversas maneras de ver el postgrado ocurridas en el espacio intersubjetivo, les han facilitado las relaciones interpersonales asertivas, comunicarse con los demás de manera efectiva, superando algunas programaciones negativas, así como también socializar en diversas situaciones, y cohesionarse como fuerza en el contexto familiar y colectivo. El informante 2, hace énfasis en el hecho de que por su formación de grupo ha logrado ver ciertos problemas en el proceso de los estudios de postgrado. De igual manera, refleja junto al informante 3, y 6 el agrado de poder ayudar a las personas a crecer, a avanzar y transformarse en un mundo de cambios acelerados. El informante 4, destaca que en su institución se han visto en la necesidad de ayudar a los cursantes de postgrado desde sus intereses particulares muchas veces en detrimento de la calidad educativa lo que trae, como lo ha destacado Morles (2005), un accionar profesional inefectivo respecto a la labor investigativa. De igual manera, señala la intención, por parte de la coordinación de postgrado que dirige, de atender en la formación de los investigadores la problemática educativa del país lo que se corresponde con lo planteado por Córdova (2006) cuando afirma que la representación evidenciada por la función docente debe		

	abarcas el trabajo comunitario. Las respuestas dadas respecto a las vivencias de los informantes en las diferentes áreas personal, profesional y social, coinciden con lo planteado por Córdova (2006) en tanto expone la importancia de las expresiones, representaciones e ideas que se generan en los intercambios del individuo con la realidad física y social, desde el conocimiento de la red ideológica de teorías y creencias que posee el docente; como una manera de entender su pensamiento, en el entendido de que son esas teorías y creencias las que le dan sentido a su mundo en general y a su práctica.		
	Las respuestas de los informantes 2,4,5 y 6 son coincidentes con lo señalado por Pascual (1995) en cuanto a la posibilidad que tiene el docente de emprender el proceso de clarificación de las representaciones y actuar de acuerdo a sus convicciones, y no a merced de influencias por imposiciones externas a él, bien sean sutiles o evidentes También se sustentan en la consideración de Perdomo (2010) en cuanto a la importancia concedida a la reflexión sobre los significados, que realiza el docente en su desempeño académico al permitirle identificar sus creencias; quitar la ambigüedad, clarificar, distinguir y jerarquizar tal como lo indica Morin, (1994). Coinciden con Soto (1999) al destacar la responsabilidad que tiene	1.2...revisarnos nosotros ...considerar qué creencias tienen los estudiantes al ingresar al curso, pero ¿cuáles tengo yo como docente al recibirlos en mi curso? ...yo quiero otra cosa adquirir competencias, desarrollar,... una actitud y una cultura de investigación... formarte en ese rol investigador... ser consciente sobre mis limitaciones para tratar de mejorarlas. se empeñan en no hacer los cambios sugeridos les sugerí que si tenían un detallito o dos, los cambiaran sin mucha ceremonia porque si no nos íbamos a graduar seis, siete personas nada más... 1.3... meterme en su mundo no solamente profesional sino personal y poder prestarle ayuda en esas dos dimensiones. Porque hay una falsa creencia de que aquellas	1.4... revisar bien la estructura de los postgrados en Venezuela. ...yo creo que aquí se le debe dar un tiempo prudencial, porque más que terminar una tesis doctoral...dale dos años más pero que haga algo de calidad. 1.5... la creencia es libre, es menos estructural.. hace falta revisarnos también.esta universidad tiene que revisarse en su totalidad... creo que perdimos el camino. 1.6... compartir conocimientos con una serie de docentes, pero también profesionales de otras áreas... de paso me obligaron a ver más de lo que yo pensé...

Influencia de las representaciones sociales en sus creencias	el docente de reflexionar su sus representaciones y su praxis educativa. De manera particular lo señalado por el informante 2 también tiene soporte en el argumento de Carrillo (2010), al destacar que esta actividad reflexiva del campo representacional no sólo significa sustituir algo ausente, evocarlo, repetirlo, reproducirlo sino hacerlo consciente, darle presencia y confirmación. Asimismo, el 2, 3 y 5 concuerdan también con Juárez (2012) al destacar la necesidad de reflexionar en profundidad para la toma de decisiones pertinentes que permita los cambios deseados en la vida del sujeto y ofrecer así las múltiples posibilidades al estudiante para que él mismo encuentre el camino en el mundo en que está expuesto. El informante 5 integra su creencia poco favorable de los estudios de postgrado a su conocimiento y concreción del mundo, no sin antes expresar la posibilidad de solución a nivel de los actores de la educación. Para el 6, la reflexión ha significado ampliar su visión del mundo. Ambas respuestas se apegan a los argumentos de los autores mencionados.	personas que ya son profesionales y comienzan estudios de postgrado no necesitan ayuda porque ya son profesionales: no es así...	
	La tendencia en las respuestas es homogénea. Todos los informantes, dependiendo del contexto en donde se desenvuelven aplican de alguna manera técnicas y estrategias. La respuesta obtenida del informante 1 revela la aplicación de la actividad	I.1...a mis alumnos en el doctorado yo los llevo, a los catorce, a los cambios de investigaciones de campo, investigaciones del área...yo les pongo a mis alumnos en las primeras clases el ejemplo de la pareja:	I.4....ellos investigan, hay exposiciones.. cuando elaboran su tesis doctoral la van exponiendo, progresivamente a las líneas. ...antes se utilizaba un procedimiento en el que el tesista se

Técnicas, estrategias, recursos aplicados	de trabajo de campo para aumentar el potencial, tanto del área individual del que está haciendo el postgrado, como de la parte colectiva de la institución. En la praxis docente, también utiliza la metáfora, respuesta que coincide con el argumento de Jodelet, (1986), en tanto señala que la presencia de imágenes condensan significados y permiten interpretar lo que acontece en la realidad cotidiana como una forma de conocimiento que está contenido en las representaciones. Asimismo, esa respuesta tiene soporte en la expresión de Bachelard, (1997) cuando plantea el escenario de las imágenes como estímulo de la creación, del pensamiento y del razonamiento en el sujeto, a la vez, conforman opciones para imaginar y representar algo de interés principal. El informante 2 aplica en su praxis docente nuevas técnicas basadas en la PLN, esto coincide con lo señalado por Sambrano (2003), quien manifiesta que su alcance es vasto porque aborda contextos, procesos, situaciones, fenómenos personales y del colectivo. En cuanto a los recursos destaca que el docente es el mejor recurso por lo que se corresponde con lo dicho por Carrillo (2010), ya que el profesional de la docencia posee el conocimiento, herramienta y las oportunidades que le permiten el mayor logro de una transformación efectiva en la educación. Plantea el papel del docente venezolano y su responsabilidad como especialista de la	I.2...estrategias de asesoramiento en PNL para el mejoramiento de esas competencias. Yo sé que las tengo y las pongo en práctica como investigación... proponiendo en esa área a través de la PNL, de la Gestalt, es decir, qué hacer con esos modelos que existen desde las neurociencias para apoyar esa parte cognitiva. ...nosotros los llamados a poner en alto nuestra profesión docente ... quién es el que modela? ...entonces ¿cómo puedo trabajar con una población estudiantil que necesita el directriz, el que te diga, el que te conduzca, el que te enseñe? ese es el docente I.3... la investigación como una estrategia establecida como un eje transversal de aplicación en los estudios de postgrado y	dedicaba a su tesis nada más, pero ahora se ocupa de su investigación pero la discute con la línea de investigación... asociarse del buen método que realmente te vaya a orientar..en una investigación no hay un método único, sino que está la pluralidad metodológica. I.5...reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida... I.6...también el estudiante tiene su responsabilidad...iniciamos como cincuenta y terminamos como dos o tres... trataría en lo posible de aumentar mi estaf (cuerpo) de tutores y de brindar un poco más de orientación real...ofrecer más opciones: "bueno, ven acá, vamos a hacer esto, vamos a presentar trabajos especiales,

Técnicas, estrategias, recursos aplicados (cont)	enseñanza y actor fdel hecho educativo, que junto a la respuesta del 6, concuerda con Drucker (1999), al resaltar que son estos profesionales a quienes les corresponde dar respuestas a las demandas formativas que se necesitan, con especial énfasis en las Universidades que se encargan de la formación de los docentes. En cuanto a lo verbalizado por el informante 3, el mismo afirma que aplica la técnica de la pregunta para dirigir la orientación al cursante de los estudios de postgrado, a la vez refiere la aplicación de la investigación como eje transversal para sensibilizar al estudiante que va a incursionar en el postgrado, lo cual se corresponde uno de los objetivos establecidos en el Reglamento General de la UPEL (1993), relacionado con fomento de la investigación como eje fundamental de la institución, con el propósito de contribuir con el mejoramiento del sistema educativo y de servir de base al postgrado. Para el informante 4, la exposición, la discusión dirigida, y especialmente la búsqueda de un método, se corresponde con Perafán, (2002), cuando plantea la necesidad de asumir con consciencia y convicción la aplicación de un método que le permita autoapropiarse, permanentemente, de la propias representaciones como la esencia de su conocimiento, e iniciar así su responsabilidad de la búsqueda, de los aciertos y de los fracasos.	en cualquier aspecto de la vida..estas jornadas se han ido repitiendo cada vez que hay nuevas cortes... allí se sensibiliza al estudiante, acerca de los alcances de los estudios de postgrado, se le dan herramientas que orienten hacia cuales son las diferentes líneas, centros y núcleos de investigación. ...yo más que consejos le daría preguntas y con relación a las respuestas que vaya dando se le va orientando en ese proceso...	

Técnicas, estrategias, recursos aplicados (cont)	De manera particular los informantes 5 y 6, destacan la actividad orientadora y la reflexión en la praxis docente lo que concuerda con lo señalado por Morin (1994), Rodríguez (2009) Carrillo (2010), al resaltar la necesidad de reflexionar sobre las representaciones sociales, formación de los docentes, la práctica docente, así como también en torno a su sistema de creencias permitiéndole conocer los factores que impulsan sus acciones y las decisiones a tomar.		
La Representación Social como sistema de apoyo pedagógico	La tendencia de respuestas es homogénea. Para todos los informantes la representación social ha sido muy útil como apoyo pedagógico porque le orienta desde la reflexión el proceso de clarificación de los estudiantes respecto a los estudios de postgrado. Esta respuesta tiene su correspondencia con lo afirmado por Pascual, (1995) referente al papel del docente como aquel que además de observador, es el que ayuda a los estudiantes a que definan y aclaren sus ideas, particularmente, para que reflexione sobre sus representaciones,(No reflexión) la que solo es posible con el acercamiento a la realidad para comprenderla, interpretarla y modificarla para el propio bien del docente y del futuro educador.Tal proceso de clarificación se ajusta a la idea de una formación integral. La respuesta de este informante 2, en cuanto a que las representaciones sociales le han servido	I.1...a mis alumnos en el doctorado yo los llevo, a los catorce, a los cambios de investigaciones de campo, las del área, que pue-dan aumentar el potencial, no sólo de esa área individual del que está haciendo el postgrado sino de la parte colectiva de la institución y veo que, bueno, se ha mejorado bastante... orientarlo partiendo de las necesidades reales de cada institución y de la universidad en sí... ...yo les pongo a mis alumnos en las primeras clases el ejemplo de la pareja... si ud. se divorcia y va a buscar otra pareja ¿va a usar la misma ropa que usa ahorita, la misma colonia?¿va a seguir igual?uno cambia completamente, e-so es estudiar postgrado: hay que cambiar ante una nueva realidad para que se pueda aprender, hay que vestirse de nuevo en ideas, en profundidad, en transformación como ser humano. I.2...como orientadores, darles las herramientas	I.4...aquí en el doctorado es donde el estudiante va a demostrar que, primero, ha acumulado conocimientos y de experiencias y muchas veces requieren orientación constante. ...necesitamos la ayuda de algo, hace falta un método que nos oriente... I.5...hace falta reflexión hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida. Diseñar un proyecto de vida y seguir hacia adelante en forma consciente.. I.6...aumentar mi estaf de tutores y de brindar un poco más de orientación real. ...tiene que haber articulación entre la formación docente y la reflexión de las representaciones sociales.

La Representación Social como sistema de apoyo pedagógico (cont)	como sistema de apoyo para aplicar otras estrategias y técnicas de la PNL, encuentran soporte en lo señalado por Sambrano, (2003) quien manifiesta que la PNL ha ampliado su radio de acción hasta el desarrollo espiritual de las personas; su alcance es vasto porque aborda diferentes contextos, procesos, situaciones, fenómenos personales y del colectivo. Esta respuesta, y la del informante 3, concuerdan con la posición de Cordova, (2006) al destacar la parte comunitaria implícita en la labor docente. De igual manera la respuesta se sustenta en Juárez (2012), en tanto requerimiento de estrategias como sistema de apoyo que demanda la educación. Afirma que el acto educativo trata no solo de transmitir conocimientos, sino de reflexionarlos para generar escenarios significativos que coadyuven a la toma de decisiones pertinentes. La respuesta del informante 2, y la del 3, coinciden con la propuesta de Pascual, (1995), en cuanto a que el docente debe estimular el proceso de valoración en los estudiantes con el fin de que éstos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan así sentirse responsables y comprometidos con ellos. Se corresponde con lo dicho por Juárez, (2012), en cuanto a que el docente debe animar y ofrecer posibilidades al estudiante para que él mismo encuentre el camino en el mundo en	.saber qué hacer ante estas limitaciones o esos mecanismos de evasión... ...ahí comenzamos a incentivar a los nóveles... ...se necesita orientación. Los modelos mentales de docentes y estudiantes, partir de allí, que el docente se integre un poco más con el estudiante... tener un espacio para compartir, para aprender, para crear conocimiento entre todos y no de uno sólo. ...proponiendo en esa área a través de la PNL, de la Gestalt, es decir, qué hacer con esos modelos que existen desde las neurociencias para apoyar esa parte cognitiva. ...estaba trabajando con PNL... I.3...el estudiante que entra a postgrado no tiene la cultura investigativa y por ende hay que sensibilizarlo hacia lo que es la investigación, hacia los alcances de los estudios de postgrado, se le dan herramientas que orienten las diferentes líneas, centros y núcleos de investigación...lo que permite que el estudiante vaya con una visión más clara de lo que va a hacer en los estudios de postgrado...yo le daría preguntas. ¿Qué vienes a buscar tú, estudiando postgrado?... se le va orientando...el conocimiento...debe ser proyectado operativamente a favor de las comunidades o de la sociedad en general...es una visión sistémica. hoy en día dentro del diseño curricular de la UPEL, es formar a un docente integral e integrador que aprenda a conocerse desde la mismidad, desde sí

La Representación Social como sistema de apoyo pedagógico (cont)	que está expuesto, aportando su experiencia para contribuir en la formación de los juicios de valor. Además, de atribuirle importancia a lo práctico, a la construcción, a la transformación, al proceso y al resultado, sin dejar de lado los fundamentos teóricos que explican las distintas interpretaciones, sus imágenes y su cultura. Asimismo, se corresponde la respuesta de este informante 2, junto con la del 3, con lo dicho por Rodríguez, (2006) y Zubiría (2006), en que el primero plantea que el espacio educativo es un lugar privilegiado para la interacción comunicativa donde teoría y práctica, se conjugan desde la experiencia docente la cual debe transformarse con el objetivo de reconstruir el saber pedagógico. Asimismo, las respuestas de estos informantes encuentran consonancia con el segundo autor mencionado en tanto plantea un modelo de pedagogía, donde el docente es un mediador del proceso educativo, y donde importa más la dinámica interna del sujeto, y el quehacer pedagógico busca favorecer la creación, socialización, promover el interés y el desarrollo del alumno. El propósito de este modelo va más allá del aprendizaje, de tipo cognitivo, valorativo y práctico, en tanto toma en cuenta las fortalezas y debilidades de los actores del proceso educativo, en la búsqueda de mayores niveles de pensamiento, reflexión, afecto, acción,	mismo, desde la otredad y desde la colectividad.	

La Representación Social como sistema de apoyo pedagógico (cont)	interacción y socialización. También implica el modelo dialogante e interestructurante, planteado por el mismo autor, donde se fija el camino de la educación y el quehacer pedagógico centrado en el desarrollo integral del participante. Aquí el papel del docente es el de ser facilitador en todo el proceso de la preparación del pensamiento para tomar decisiones, cuyas representaciones estén en armonía con lo que se espera de todo ciudadano. Cuando se presenta como un sistema de apoyo pedagógico, ya la palabra sistema implica que es holístico, global y, justamente, como apoyo es la oportunidad de aplicar la teoría de las representaciones sociales como instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas, tal como lo destaca Moscovici (1981). Y como lo indica Jodelet, es además de instrumento es mediación en perfecta adecuación con la problemática plural del campo de la educación.		
Significación de las representaciones sociales. En su importancia tiene significación y significado	Es significativo por cuanto el proceso de representaciones planteado se sustenta en un enfoque constructivista en donde el docente atiende su propia dinámica cognitiva, afectiva y conductual y la de sus estudiantes, es decir a través de estrategias que implican explorar las representaciones sociales de los estudiantes; escuchar lo que los estudiantes comprenden sobre representaciones	I.1...aporte sustantivo al desarrollo de la universidad para que quien esté haciendo el magíster o el doctorado contribuya a esos cambios de la universidad y sea más participativo y menos teórico. ... se van por las necesidades académicas del aumento salarial o administrativo, lo cual es viable, positivo, pero deben enfocarse también en el área de transformación de la	I.4... preparar al profesional que se va a dedicar en primer lugar a la investigación, sobre todo a nivel de doctorado...para tener claro cuál es la problemática de la educación...escalón de su currículum para adquirir un cierto estatus... un método que nos oriente...ética del discurso habla y yo estoy en esa onda, habla de que la verdad es el contexto... I.5...aporte de la uni-

	sociales y educar para darle sentido a tales representaciones sociales traídas al aula de clase por los estudiantes. Su importancia estriba en que como teoría no se queda en el enfoque reducido o antagónico, de lo relativo, de lo subjetivo, de lo perteneciente al mundo de las ideas del estudio con énfasis en lo imaginario por su vínculo con la mentalidad; de la comprensión desde la propia subjetividad que obvia el elemento interpretativo a partir de la realidad que lo define. sino que es transformable, dependiente de la construcción social que realiza el sujeto en el espacio intersubjetivo, por lo tanto su estudio estará orientado hacia lo constructivo, más bien hacia su fundamentación práctica. Su "presencia" tendrá importancia, así como su influencia en las normas y principios que rigen al sujeto tal y como lo afirma Juárez (2012) Las respuestas de los informantes 1, 3, 4 apuntan a las representaciones sociales como herramienta que le permitirá al docente lograr un beneficio personal, profesional y comunitario, por lo que coincide su respuesta con lo señalado por el autor antes mencionado. El 1 y el 3 también concuerdan con Pérez, A. y otros (2006), al expresar que el ser humano está unido al significado que le ha atribuido a las cosas, y así como construye también puede transformar, reconstruir o destruir. La del informante 2, concuerda con lo expresado por Moscovici	universidad, aporte a la universidad. ...retroalimentándose...ten ga un perfil definido y vaya por lo correcto ...querer progresar, estudiar. Educar para formar mejores ciudadanos en primer lugar...conocen sus deberes y derechos... cambiar conductas para mejorar todos... 1.2...proporciona las herramientas necesarias para saber cómo es mi proceso de investigación y qué hacer ante las limitaciones o esos mecanismos de evasión que pueden emerger en determinado momento e incentivar a los investigadores nóveles. ...posibilidad de adquirir nuevas competencias que no las tenías o que las tenías y no te habías dado cuenta y las puedes desarrollar...las tengo y las pongo en práctica...fortalecer competencias...hay que direccionar, revisarnos nosotros... considerar qué creencias tienen los estudiantes al ingresar al curso pero ¿cuáles tengo yo como docente al recibirlos en mi curso? ...como orientadores darles las herramientas pero no decirles qué van a hacer, porque se supone que el otro debe darse cuenta de esas limitaciones, así como de las fortalezas que pudiesen minimizarlas... ...el docente se integre un poco más con el estudiante...trabajar un poquito más la parte humana...las vivencias, experiencias de cada quien, las mismas maneras de abordar los temas, las clases muy rico, distinto...aprendes del otro...la idea es tener un espacio para compartir,	versidad hacia una mejor educación...un trabajo inmenso de revisión...formar mejores seres humanos: con una gran sensibilidad, responsabilidad social agente de cambio, críticos...revisarnos también...aprender a superar esos factores que afectan al docente en su prosecución de los estudios de postgrado... ...reflexión permanente hacia la formación de un plan de vida, de un proyecto de vida... Gana la universidad y gana la persona. 1.6...maravilloso este intercambio porque recibí insumos de los diferentes sectores que de paso me obligaron a ver más de lo que yo pensé...oportunidad de compartir conocimientos...un beneficio, bien sea a nivel de posición o a nivel de lucro... ayudarían mucho a mejorar, derrotar todos esos obstáculos... ...articulación entre la formación docente y la reflexión de las representaciones sociales de los docentes sobre el postgrado para sus citar dichos cambios...

Significación de las representaciones sociales. En su importancia tiene significación y significado (cont)	(1981), cuando destaca las representaciones sociales como instrumento de orientación y también de mediación, según Durkheim (1934), adecuando con el campo de la educación. Coincide, igualmente con la posición de Banchs (2000) en tanto proceso de construcción que el sujeto realiza del objeto a medida que lo representa, y la importancia que reviste las limitaciones que imponen las propiedades de esta realidad. Las respuestas de los informantes 2, y 3 coinciden con Pascual (1995), al destacar el papel que ejecuta el docente cuando estimula el proceso de valoración en los estudiantes con el fin de que éstos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan así sentirse responsables y comprometidos con ellos. Asimismo, ofrece la oportunidad de clarificar las representaciones sociales como un valor, dar a los estudiantes la posibilidad de aprender un método o sistema para reconocer su propia valoración en torno a las representaciones sociales, reconocerse a sí mismo en este proceso, y asumir las consecuencias de las decisiones tomadas. Al ser autónomo en sus decisiones y adquirir por sí mismo la habilidad de darse cuenta de lo que quiere y aprecia, le permitirá actuar de acuerdo a sus convicciones y no a merced de influencias por imposiciones externas a él, bien sean sutiles o evidentes.	para aprender, para crear conocimiento entre todos y no de uno sólo... tuve que cambiar de paradigmas ...tener una actitud y una cultura investigativa y formarte en ese rol investigador ...compromiso consigo mismo. formación y actualización permanente...mi mensaje en los cursos de investigación es: quiere aprender un poco más. Actualízate, no hagas lo que el otro quiere que tú hagas...pregrado y postgrado articulados... ...y estar conscientes de que cuando asumimos ese compromiso hay que saber cuáles son sus pros y sus contra para evitar estrellarse...en la investigación se necesita orientación... 1.3... oportunidad de desarrollar competencias investigativas y construir conocimientos en pro del desarrollo de las diferentes áreas del conocimiento. ..formar investigadores ...a los fines de ir dando respuesta a las problemáticas del mundo actual... ..obtener un nuevo grado académico con fines como estatus social y la otra por el incremento dentro de su sueldo...operacionalizar ese conocimiento...estar orientada a la exploración de los saberes ...académicos, comunitarios...proceso de formación permanente durante los estudios de pregrado...formar a un docente integral e integrador ... enseñar esa toma de consciencia que debe tener sobre sí mismo, sobre el otro y sobre el colectivo,.	

Significación de las representaciones sociales. En su importancia tiene significación y significado (cont)	En Juárez (2012), encuentran soporte al considerar la capacidad valorativa del sujeto o proceso de valoración desde una perspectiva humana, le dá importancia a lo práctico, a la construcción, a la transformación, al proceso y al resultado, sin dejar de lado los fundamentos teóricos que explican las distintas interpretaciones, sus imágenes y su cultura. Destaca la figura del docente desde su rol de orientador, que anima y ofrece múltiples posibilidades al estudiante para que él mismo encuentre el camino en el mundo. Asimismo, destaca la importancia de formar de manera integral al futuro profesor, y para ello las representaciones son vitales las que están implícitas en la educación. Aboga este autor por una sólida formación axiológica como requisito de la actuación profesional donde deconstruya las estructuras psicológicas, afectivas, organizacionales que afectan las representaciones sociales, tome decisiones con una sólida formación en el tema de las representaciones sociales y, por ende, se debe reflexionar, comprender e interpretar con profundidad. La respuesta del informante 3, también colide con la posición de Pascual (1995) al considerar que las representaciones sociales de nuestros días abogan por la comprensión e interpretación de las mismas, identificadas con las creencias y valores que las determinan, las señalan y las explican.	... construir la cultura investigativa desde los estudios de pregrado a los fines de que el estudiante, una vez que egrese, ya tenga herramientas incipientes para ya profundizarlas a nivel de postgrado ...ayudar a construir una sociedad más humana y más comprometida con el quehacer del ser humano ..le daría preguntas y con relación a las respuestas que vayan dando se le va orientando en ese proceso ...investigar en esta área sobre todo porque hoy en día se necesitan hacer investigaciones pertinentes, explorando sobretodo qué valores se mantienen acerca de lo que realmente significan los estudios de postgrado en la actualidad. ..lo axiológico, epistemológico, como la ontológico... ...necesario que las representaciones de los docentes estén impregnadas de esas dimensiones...	

Significación de las representaciones sociales. En su importancia tiene significación y significado (cont)	Las respuestas de los informantes 5 y 6 se corresponden con lo dicho por Valarino (1997) al destacar la presencia de obstáculos, factores que afectan a los participantes de los estudios de postgrado y le impiden culminarlos. Concuerdan con Juárez (2012) respecto al hecho de que no es suficiente con transmitir los conocimientos, sino también hay que reflexionar en profundidad las representaciones sociales del sujeto, para generar escenarios significativos para el docente y, por ende, para sus estudiantes, y propiciar la toma de decisiones pertinentes, que permitan los cambios deseados en la vida personal y laboral del sujeto, tanto en su forma como en su contenido. El 2 y el 6 encuentran soporte en lo señalado por Carrillo (2010) al plantear el escenario universitario como el contentivo e idóneo para el desarrollo de las representaciones, lo que invita a comprender cómo intervienen y a replantear el accionar pedagógico. Que importante y fácil resulta para el docente impartir su clase cuando conoce representaciones sociales de sus estudiantes, es así como el participante y el docente verían el proceso de los estudios de postgrado de forma positiva. La deserción de los participantes se podría disminuir de manera significativa; las aulas tendrían mayor asistencia de cursantes que de manera consciente y madura manifestarían su		

	interés por adquirir conocimientos mediante el acto investigativo. Durante la práctica profesional, la representación social permite la construcción de nuevos aprendizajes de forma bidireccional, lo denominado constructivismo. El uso de las representaciones sociales lleva a sus integrantes al respeto de las posiciones durante el proceso de formación lo que significa que no hay fracaso durante este proceso, lo que hay es experiencia posiblemente llevar al participante a que lo puede hacer mejor. Tanto el informante 1 como el 6, concuerdan con Carrillo (2010), cuando sostiene lo las representaciones sociales para la interpretación de los sucesos que ocurren en la praxis pedagógica, abre los umbrales hacia la comprensión del conocimiento, exhortan a profundizar lo que se es, lo que se está haciendo, pensando, diciendo en los actuales momentos de constantes cambios.		



SÍNTESIS CURRICULAR

Gladys Coromoto, Guillén Uzcanga

Email: gladys_guillen@hotmail.com

. Venezolana. Estudios Profesionales: Docente de la especialidad de Castellano, Literatura y Latín en el Instituto Pedagógico de Caracas. Máster en Educación. Mención: Orientación. Tesis de Grado: "Diseño de un Programa de Efectividad Intrapersonal e Interpersonal dirigida a los Docentes de la Tercera Etapa de educación Básica". Doctoranda en Educación. Universidad Central de Venezuela. Experiencia laboral: Docente tiempo completo en el Instituto Pedagógico de Maturín. Profesora Agregado del Instituto Pedagógico de Caracas, adscrita al Departamento de Prácticas Docentes (UPEL-IPC). Profesora en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Actualmente profesora jubilada.