



## VISUALIZACIÓN DE LA RELACIÓN DIALÓGICA DOCENTE ALUMNO EN LA COTIDIANIDAD DEL AULA UNIVERSITARIA PARA LA FORMACIÓN DE UN DOCENTE INVESTIGADOR E INNOVADOR

Nelly M. Liendo de P.

### RESUMEN

Se presenta el estudio científico sobre la relación dialógica docente-alumno en cotidianidad del aula universitaria para formación de un docente investigador e innovador con significados vivenciales. Visualizar en cotidianidad el aula universitaria, relación dialógica docente-alumno en formación como docente investigador e innovador, funcionalidad curricular, interpretación de significados de informantes, experiencias vividas, desencuentros y encuentros, mundo propio de alumnos y docente de Pregrado, alumna de Noveno Semestre y alumna de Postgrado. Metodología: Cumple siete fases cualitativa, datos emergentes en relatos de experiencias e interpretaciones de la investigadora. Comprender naturaleza de acontecimientos cotidianos del aula. Describir operadores curriculares en cotidianidad del aula como condicionantes de funcionalidad curricular. Comprender el yo solitario y el yo con el otro en interpretaciones de alumnos y docente, su relación dialógica desde cotidianidad del aula, construcción de experiencias e interpretar cotidianidad como contexto. Referencias: Interaccionismo Simbólico, Interaccionismo Interpretativo, Teoría Fundamentada, Etnometodología y Enfoque Ecológico Análisis del Aula.

**Palabras clave:** relación dialógica docente-alumno, cotidianidad del aula como contexto, formación de docentes investigadores e innovadores.

**Recibido:** 03/10/2013

**Aceptado:** 19/05/2014

## VISUALIZATION OF THE DIALOGIC RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHER-STUDENT IN THE COMMONNESS OF THE UNIVERSITY CLASSROOM FOR THE TRAINING OF A RESEARCHER AND INNOVATIVE TEACHER

### Abstract

It is presented the scientific study about dialogic daily relationship between teacher-student in the university classroom for the training of an investigative and innovative teacher with existential meanings. In ordinariness, it is visualized in the university classroom, the dialogic teacher-student relationship in training as an investigative and innovative teacher, the curricular functionality, interpretation of meanings made by informants, lived experiences, what was discovered and what was not, the own world of undergraduate teachers and students, ninth semester and postgraduate students. Seven stages are accomplished in the methodology: qualitative, emerging data on case stories, and interpretations of the researcher. The purpose is to comprehend the nature of daily events in the classroom; to describe curricular operators in commonness of the classroom as conditionals of functional curricular; to understand the solitary I and the I with the other in interpretations made by students and teachers, their dialogic relationship from the commonness of the classroom; the construction of experiences and the interpretations of the commonness like context. References are Symbolic Interaction, Interpretative Interaction, Fundamental Theory, Ethno-methodology, and Ecological Analysis Approach of the classroom.

**Keywords:** dialogic teaching relationship, everyday classroom as context, teacher education researchers and innovators.

### Introducción

La relación dialógica docente-alumno para la formación de un docente investigador e innovador con la cotidianidad del aula universitaria como contexto, y la cotidianidad de la propia vida de alumnos y docentes, posibilitan plantear qué ocurre en la relación

dialógica docente-alumno en la cotidianidad del aula universitaria en el trayecto de construcción de un mundo en la universidad con significados que nutren la vida de un docente en formación. Por lo tanto se estudiaron las prácticas de los alumnos y el docente en la concreción de la intencionalidad curricular, expresada en datos cualitativos, descubiertos en la experiencia humana subjetiva y sus significados atribuidos tanto por el docente como por el alumno en sus contextos cotidianos; además la interpretación de la investigadora del contexto cotidiano del aula universitaria observada.

En la investigación se pretende ver el detalle (acciones diarias y simples ) en: (a) la relación dialógica docente-alumno desde la cotidianidad del aula como contexto, (b) a los significados que ambos les han dado a sus detalles, y (c) a las implicaciones de las normas como estructuras constreñidoras o controladoras como las llamó Denzin a criterio de Ruíz Olabuenaga e Ispizua (1989, p.46) sobre las reflexiones del diario acontecer, y llegar a la particularidad de la relación dialógica docente-alumno en el aula desde una percepción de ese acto humano, e incursionar en el currículo para la formación de un docente investigador e innovador que imprime ideas desde los procesos previstos y experiencias para alcanzar el fin propuesto donde además, existe un contexto cotidiano suavizador de las tensiones naturales entre lo aparente y lo real; interacción social desde lo interpretativo como lo vivido; y la construcción de un mundo propio desde la soledad o la compañía.

El alcance investigativo se concreta en dos dimensiones: (a) explicación teórica de lo que ocurre cotidianamente en el aula de clases donde se forma a un docente investigador e innovador desde la relación dialógica docente-alumno, dando importancia al detalle simple observado en una dinámica compleja como es la cotidianidad del aula de clases, y se busca el significado en la subjetividad del individuo como recurso para encontrar lo complejo vivido en lo simple aparente del contexto cotidiano, las implicaciones que éste tiene en la construcción del mundo de la vida desde las tensiones entre lo contingencial y lo previsto en la norma; lo emergente como estructuras para la construcción de la realidad y (b) comprensión de la funcionalidad curricular para la formación de un docente investigador e innovador desde la cotidianidad del aula, el alumno y el docente en una relación dialógica desde operadores curriculares como un tránsito de desencuentros (yo solitario) y encuentros (yo

con el otro).

Ambas dimensiones justifican la investigación para el entendimiento del día a día de un estudiante que se forma como docente investigador e innovador; la comprensión de la naturaleza de lo que ocurre en la relación dialógica docente-alumno con la pretensión de que con el conocimiento de esa realidad se suavicen los roces en el aula y se logre la armonía entre lo que se oferta en la universidad desde el currículo y el contexto cotidiano, y lo que espera el alumno del docente y éste del alumno en una relación basada en una comunicación recíproca, legitimando la paridad y la compañía para la construcción de conocimientos e innovaciones desde la investigación educativa, cumpliendo el currículo con la mediación para alcanzar los fines educativos tanto en metas personales como metas sociales. La investigación se guió por un estudio curricular con reflexión desde lo ontológico y teleológico, y bajo un paradigma cualitativo de investigación se fomentó el desarrollo de una explicación teórica de lo que ocurre en el día a día en el aula para la organización curricular, capaz de dar asidero al entendimiento de lo humano en el alumno y el docente en interacción, sobre un contexto de cotidianidad en el aula y en sus propias vidas.

### **Tema de la investigación**

La presente investigación permite la disertación sobre el proceso complejo y caótico de la relación dialógica docente-alumno, desde una visualización que va encontrando el detalle en el conjunto y en la particularidad desde la cotidianidad del aula, cuyo alcance propicie el descubrimiento de los significados de la vida del grupo social docente-alumno y sus cotidianidades en el contexto aula, éste como escenario privado, prevaleciendo lo previsto en el proceso (por el currículo) y las experiencias por vivir (en lo emergente), y el mundo subjetivo del alumno y del docente insertos en la universidad como escenario público para la formación de un docente investigador e innovador.

Desde la óptica de Posner (2000) “el mundo de la escuela está imbricado en el mundo de la vida” (p. XXX). Se asume como un antecedente conceptual del mundo de la vida, en el cual se relacionan los eventos de concurrencia diaria que posibilitan el transcurrir del día a día con el accionar humano para la satisfacción de necesidades

colectivas e individuales. El reportaje de Habermas (1991, pp. 60-61) refiere a Edmundo Husserl con relación al tema sobre el mundo de la vida, filosofía y ciencia, según el cual Husserl en 1913 convierte en tema de estudio “el mundo de la vida”, desde allí estudia la experiencia cotidiana y somete ante la crítica, la explicación del saber que el hombre tiene del mundo asumiendo tres posturas en tres direcciones: (a) comprensión objetiva de las ciencias, (b) el sentido común que posibilita saberes del mundo y (c) la idealización en el ámbito del conocimiento.

La interpretación del mundo de la vida bajo la implicación de praxis y experiencia en esta investigación es hablar de una praxis cotidiana, tema ya tratado como lo expone Habermas (ob.cit, pp. 60-61) por autores con ideas cercanas a Husserl y otros como son: “...la sociología del saber de Scheler, la antropología o el marxismo fenomenológico de Sartre o de Merleau-Ponty...también la filosofía hermeneútica, el pragmatismo, el constructivismo de Erlangen, la teoría de los intereses cognoscitivos, etc.” además expresa que habían cobrado rango de conceptos básicos científicos los de: “...lenguaje, cultura y forma de vida, narración y praxis, historia y tradición”, los cuales son considerados términos fundamentales para la expresión de ideas en esta investigación.

El mundo de la escuela, el mundo del aula, el mundo de la vida del alumno y el mundo de la vida del docente en relación dialógica son temas de esta investigación, se interpreta esa realidad con el estudio de la cotidianidad tal como es aceptada y cuestionada desde la reflexión e interacción mutua del docente y del alumno. Se abordan referencias teóricas en Álvarez y Jurgenson (2003, pp. 65-75) desde el interaccionismo interpretativo con su representante Denzin en 1970, el interaccionismo simbólico con Cooley, Mead y Blumer en 1937, y Pérez Gómez (2000, pp. 89-90) el enfoque ecológico para analizar el aula.

Se estudia la relación dialógica docente-alumno desde la cotidianidad de las vidas enlazadas en la cotidianidad del aula para la formación universitaria de un docente investigador e innovador. Se propicia aproximación a una teoría fundamentada como aporte teórico investigativo. Se orienta por el análisis curricular desde el carácter teleológico del currículo con dos dimensiones complementarias; (a) las experiencias previstas para el alumno y (b) el fin de esas

experiencias, Peñaloza (1995, p. 1). Se discierne sobre el desarrollo curricular para formar a un docente investigador e innovador, en el contexto definido por la cotidianidad del aula y las experiencias vividas tanto por el docente como por los alumnos, y el alcance de los fines propuestos de la educación. Concretamente el tema de investigación es la relación dialógica docente-alumno en la cotidianidad del aula universitaria como contexto para la formación de un docente investigador e innovador.

### **La cotidianidad del mundo de la vida del alumno y del docente transcurrida en el aula de clases y revelada en el campo de observación**

Lo cotidiano del aula como contexto, sus significados en la interacción social y el proceso interpretativo en el camino construyendo la vida, no está en lo aparente objetivo, hay que profundizar en los significados que cada sujeto le da a su situación particular en interacción con los otros, reseñan Álvarez y Jurgenson (ob. cit., pp. 65-66) que Cooley, Mead y Blumer señalaban que cada ser humano actuaba de acuerdo al significado que las cosas tienen para él (interaccionismo simbólico), y Denzin le dio un carácter organizador a las normas y leyes considerándolas constreñidores de los motivos, intenciones, emociones y sentimientos (interaccionismo interpretativo). Además, Álvarez y Jurgenson (ob. cit., pp. 74-75) sostienen que Garfinkel en 1967 le da una orientación a los procedimientos prácticos de las personas como asideros para dar sentido a la realidad objetiva, la cual tomó asiento en el significado contextual de los hechos de acuerdo a lo que se observó en el campo de estudio; por su lado Pérez Gómez (ob. cit., p. 89-90) le da sentido a la vida en el aula.

Resulta importante entender el orden caótico observado en el aula de clases a través de la descripción de las categorías emergentes visualizadas y consideradas en esta investigación; éstas se aglutinaron en categorías de primer orden; posibilitando categorías que recogen experiencias vividas y organizadas en interacción, los sentimientos y las creencias como componentes referenciales para entender y explicar su vida. Desde el relato, en el día a día, en el aula de clase para desarrollar el trabajo de investigación; a tal efecto se explican significados sobre la toma de conciencia apoyada en una comprensión profunda de la interacción docente-alumna, y se obtiene una categoría que posibilita un significado

como asidero para entender y explicar su vida. Se captan conceptos contruidos desde la subjetividad en torno a la interpretación que tienen de su interacción en el aula. En el relato, se encontraron categorías que evidencian una gran riqueza de: sentimientos, significados y conceptos dando cuenta de un largo recorrido en la vida universitaria al formarse sobre todo en postgrado, y pregunta ¿qué es lo normal en la universidad? por la complejidad de lo vivido y busca significados en la reflexión para encontrar sentido de la vida en la universidad.

Con una categoría nueva vinculante y convergente se aglutinan todas las categorías de primer nivel antes mencionadas, por lo tanto se le considera una categoría de segundo nivel o de rango superior como denominan Coffey y Atkinson (2003, p. 50) a esas categorías con calidad explicativa de otros estratos de datos de igual naturaleza, ésta se refiere a la cotidianidad y sus significados en la interacción social y el proceso interpretativo en el camino de la vida al formarse como docente investigador e innovador. Se organizaron las señales encontradas en los significados dados por los informantes de su realidad cotidiana en el aula de clases a través de todos los contactos que se hicieron y se construyó la explicación de acontecimientos complejos que se desarrollaron en un orden heterogéneo u orden caótico como lo llama Colom (2002, pp. 107-157), se observó que en el aula subyacen normas quizás atractores como denomina Colom (ob. cit., p. 138) a aquella estructura hacia donde tiende el sistema y que actúa como un autoorganizador obligando una actuación conducida; se capta latente esta tendencia, solapada en la apariencia de heterogeneidad que se visualizó en el aula de clases, esta visión heterogénea chocó con la imagen de uniformidad como un orden que se supone debe evidenciar un aula de clases; se controla esa percepción personal y se acepta lo que ocurre en el aula desde la comprensión de los atractores en el orden caótico.

Desde cada particularidad en lo heterogéneo observado se pudo entender como resultado de la acción cotidiana, lo no previsto sobre lo previsto curricular; en el aula se refleja una aparente contradicción entre lo que hacen los alumnos y el docente y lo que deberían hacer para el logro curricular. Sin embargo, asumiendo que las acciones no previstas son orientadas por necesidades de igual naturaleza (orden teleológico), entre los alumnos y el docente se evidencian acciones interactivas en el aula observada con un origen atinente a

las necesidades humanas que aunque ocurre en cada individualidad, revelan un mundo natural propio del humano en el alumno y del humano en el docente, lo cual se pudiera explicar con un origen fractal aludiendo a Colom (ob. cit., p. 140) cuando dice: "...un fractal es la reiteración infinita de una forma auto semejante en un espacio finito", pues bien esa forma auto semejante se pudiera relacionar con la acción de naturaleza humana del alumno o docente en la cotidianidad y el espacio finito sería el aula de clases.

Se interpreta que el individuo en el aula de clases no se desconecta de su realidad inmediata cotidiana con necesidades de: (a) resolver situaciones de diferentes naturalezas que lo desestabilizan emocionalmente, uno de los medios para resolver y estabilizarse es el uso de tecnologías como el teléfono entre otros o conversación cara a cara para comunicarse; (b) evasión de un ambiente por su carácter hostil o de aburrimiento que pudieran inhibir su interés y (c) necesidad de sus pares que mueven su participación. En la cotidianidad del aula visualizada, estuvieron presentes normas y reglas curriculares configurando el contexto, se encontraban sumergidas, diluidas en lo que acontecía en el aula y se observaba al profesor garante de normas curriculares manejadas en un plano solapado, no intencionado es decir, no aludidas en el discurso, se encontraban inmersas en el mismo, pues ellas determinan la naturaleza de esa relación social, visualizada en el aula en una relación de poder, toma de decisiones, orientación y resultados.

Las normas daban consistencia y firmeza al hecho sustancial de alumnos y docente como grupo social con roles separados; en los alumnos se observaron (a) intereses paralelos particulares, revelados por la acción anárquica denotando complejidad en la práctica educativa desde la cotidianidad de cada uno de los individuos y (b) intereses comunes en la misma dirección propiciados por la finalidad curricular, guiados y garantizados sus cumplimientos por el docente, quien hacía esfuerzos para sostener esa estructura determinada ante lo emergente de la cotidianidad del aula. Se clasificaron dos cotidianidades en el contexto educativo como cotidianidad del aula, dejando relucir dos realidades complejas, unívoca, y diferenciadas pero entrelazadas para revelar un contexto complejo, caótico, a su vez determinado e indeterminado y dinámico. Las dos cotidianidades aludidas se refieren a: (a) una que obedece a los intereses íntimos de cada individuo en cuya interioridad se le

da el significado colectivo, prepararse para ser docente investigador e innovador esa es la creencia, y por la otra, (b) la defensa de los intereses sociales, el mundo idealizado que conforma una referencia objetiva, y ese es el contexto normativo (fines educativos).

### **Objeto de estudio y el cuestionamiento de su realidad en su contexto**

El objeto de estudio y su explicación conceptual responden a comprensiones de la realidad tal como ocurre en la cotidianidad del aula, se construyeron categorías para organizar los temas y significados desde el análisis de las narraciones de los informantes, atribuyéndoles consideraciones de categorías emergentes que guían la elaboración fundamentada de los epistemes propuestos. Se produjo un proceso de reflexión investigativa que condujo la aproximación y consolidación del objeto de estudio y su problematización en la realidad para explicar desde el ser (ontología) y naturaleza (génesis), su definición conceptual emergente en sintonía con las categorías también emergentes del análisis textual de la información recabada en la observación, durante el trabajo de campo y relato de los informantes, el campo visitado para obtener los datos directos como una fase primigenia de la investigación corresponde a un aula de clases de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

En la construcción emergente del objeto de estudio y el cuestionamiento de su realidad desde un abordaje de reflexión cualitativa, se conjugaron dos consideraciones de diferente naturaleza (a) el estudio curricular desde la relación dialógica docente-alumno y las experiencias previstas (el currículo) para alcanzar los fines (educación deseada) Peñalosa (ob. cit., pp. 1-2) y (b) la investigación orientada hacia la explicación conceptualizaciones desde la aproximación a una teoría fundamentada Álvarez y Jurgenson (ob. cit., p. 90) siguiendo los planteamientos de Glaser y Strauss, esta visión combinada de dos procesos complejos conforma una especie de óptica compleja emergente, proporcionando seguridad, solidez y asidero para construir los conceptos según avanzó la investigación desde lo emergente.

Se concretó el objeto de estudio y su cuestionamiento en la realidad desde su cotidianidad en el aula, como: la ocurrencia de la relación

dialogica docente-alumno en la formacion universitaria de un docente investigador e innovador, desde la funcionalidad de los procesos previstos y experiencias vividas en la cotidianidad del aula como contexto por los informantes de la investigacion: tres alumnos y el docente de septimo semestre desde la asignatura Investigacion Educativa de pregrado Mencion "Deporte y Recreacion", al fijar su atencion en ese mundo vivido, se identifico y comprendio una red de tensiones contradictorias, reveladas por signos y significados desde el contexto conflictivo del mundo de la vida de cada informante; encontrando en cada informante un ser complejo con sentimientos y emociones contradictorias configurados en el contexto conflictivo por las vivencias en grupo.

La naturaleza y origen del objeto de estudio y su cuestionamiento en la realidad, senala descriptivamente lo conceptual, desde lo que se conoce hasta ahora y se ha hecho para el estudio curricular, la formacion de docentes investigadores e innovadores en el pais y fuera de el hasta la postura construida por la investigadora, que es parte del aporte teorico para el enriquecimiento investigativo de la linea de investigacion en la Universidad de Carabobo denominada "Educacion y Curriculo"; asi como, las tematicas tratadas en la presente investigacion, especificamente la referida a la educacion en sus diferentes niveles y subtematica referida a la Educacion en el nivel Superior de la respectiva linea de investigacion.

La comprension conceptual de la naturaleza y origen del objeto de estudio se apoya en el referencial teorico de la autora, experiencia docente y estudios de los temas relacionados con la educacion, constituyendo un acopio informativo sobre el analisis curricular. Se asume que el docente y el alumno y la relacion docente-alumno en su contexto educativo han sido estudiado como componentes curriculares, cuya relacion en el contexto le da un significado de componentes activos del curriculo Rodriguez (1988, p. 22). Se capta en Posner (ob. cit., p. XXXI) mencionando a Flores, diversos modelos educativos, orientadores conceptuales para el analisis curricular y los codifica de inspiradores del curriculo; presenta los siguientes modelos: (a) tradicionalista, (b) transmisionista, (conductista), (c) romantico, (d) progresista, y (e) social, dando a conocer enfoques conceptuales ya trajinados desde las siguientes categorias: (a) metas, (b) conceptos de desarrollo, (c) contenido, como experiencias seleccionadas, (d) relacion maestro-alumno, (e) metodologia de

enseñanza, y (f) proceso evaluativo. Da a conocer cinco perspectivas teóricas para el abordaje al currículo por su analogía con los modelos pedagógicos antes nombrados, que son: (a) perspectiva tradicional, (b) experiencial, (c) disciplinar, (d) conductista y (e) cognitivas. En Posner (ob. cit., p. XXVI ) se reconocen ideas comunes desde el modelo pedagógico social para interpretar el currículo tal como lo declara que la escuela está imbricada en el mundo de la vida; desde esta postura el autor enfatiza que el desarrollo del alumno tiene como eje las necesidades de la sociedad y se debe al grupo social; por su parte el docente profundiza sus prácticas como investigador y el aula es un taller, concibiéndolo como un escenario donde se concretaran las aspiraciones sociales comunitarias.

Por ser una investigación cualitativa se asume con lo emergente la construcción de epistemes desde las subjetividades y los significados construidos por los informantes y la investigadora, sustentados en la interpretación y reflexión, asumiendo que el pensamiento y la objetividad de la palabra sumergidos en la experiencia y la acción social, facilitan el ensamblaje para explicar la vida de los grupos humanos (interaccionismo simbólico e interaccionismo interpretativo), conformado el sustento y orientación de la investigación.

El análisis curricular desde el carácter teleológico del currículo interpretado como una dinámica dialéctica entre lo concreto (experiencia por vivir) y lo ideológico (fines educativos), consideran al mundo de la vida, un tejido cotidiano emergente que le da sentido a la existencia en la cotidianidad del aula de clases conformando el contexto para que ocurra la relación dialógica docente-alumno en un proceso de acompañamiento, en ese otro mundo previsto y planificado para el alumno (el currículo), visualizado como dos esferas de vida tanto en el alumno como en el docente, al formar a un docente investigador e innovador y ese es el aporte de esta investigación. Esa interpretación se sustentan en los significados que el alumno y el docente en relación y en la cotidianidad del aula dan a las cosas comunes y no comunes, dicha interpretación corresponde al Interaccionismo simbólico de Blumer, presentado por Ruíz Olabuenaga e Ispizua (1989, p. 44) y Álvarez y Jurgenson (ob. cit., pp. 65-75).

Estudiar la cotidianidad en el aula como contexto se asumió como

una primera categoría emergente, la cual asomó ante las primeras reflexiones, permitiendo puntualizar aspectos concretos que orientaron a la investigadora en un viaje a profundidad, desde la interpretación del docente y del alumno como sujeto informantes para definir el problema de investigación y puntualizar el objeto de estudio.

Se tomó al interaccionismo simbólico y al interaccionismo interpretativo para el análisis curricular y dar sentido conceptual a los aspectos: (a) el detalle cotidiano en la conducta y significado en el contexto (interacción dialógica docente-alumno), (b) estructuras cristalizadas que constriñen y controlan (las normas), posicionamiento sumergidos en la cotidianidad; sus prácticas comprensión y significados (comportamientos en base a creencias y valores institucionales creando tensiones con creencias y valores de la familia, amigos y entorno inmediato); y (c) momento histórico particular de cada quien (proyectos propios y ajenos, modo de pensar y actuar elegidos o impuestos que impulsan fines u objetivos).

Se asume el análisis textual testimonial de las vivencias del docente y del alumno en la cotidianidad del aula; se apoya en las explicaciones desde las categorías de primer nivel, con un carácter funcional y utilitario para obtener nuevas categorías emergentes desde los significados de los informantes y de las interpretaciones de la investigadora, dando lugar a las categorías de segundo nivel: (a) Abordajes a las interpretaciones del alumno en formación como investigador e innovador en su aula de clases como cotidianidad, (b) el currículo y sus operadores funcionales desde la cotidianidad del aula en la formación universitaria, (c) lenguaje, significado y cotidianidad en la universidad al formarse como docente investigador e innovador, (d) la cotidianidad y sus significados en la interacción social y el proceso interpretativo de la vida universitaria, y (e) la construcción del mundo propio en interacción docente-alumno desde la cotidianidad del aula. Todas esas categorías se explican ampliamente en capítulos de este trabajo.

## **Paradigmas de la investigación y contexto**

La comprensión del encuentro dialógico entre el docente y el alumno en la cotidianidad del aula y la cotidianidades de sus propias vidas, implicó visualización a profundidad desde los significados creados en

el día a día por esos actores. La visualización investigativa propicia un abordaje (a) complejo, (b) profundo, (c) variado y (d) caótico del fenómeno de estudio en su contexto natural. Se comprenden los procesos y ocurrencias que dinamizan la relación dialógica docente-alumno y las características de las prácticas docentes desde sus habilidades para el encuentro con el alumno en el logro de los fines de la educación.

Se asumió el paradigma cualitativo para desarrollar conceptualizaciones desde el estudio de lo humano en lo humano, Morín (1999, pp. 14-20) quien guardando coincidencia con Martínez Miguélez (1997, pp. 152-158), Colom (ob. cit., pp. 33-34), Gerbert (1993, pp. 164-167), y otros reconocen en el hombre un yo con existencia compleja factible de ser estudiados a profundidad desde un enfoque humanístico. Se tomó como principio el desarrollo de conceptos relacionados con: (a) la estructura específica sobre la cual descansa la cotidianidad del aula y de la vida del alumno y del docente (el contexto educativo), (b) la operatividad didáctica para formar a un docente investigador e innovador (el proceso) y (c) el esclarecimiento desde la subjetividad de los significados atribuidos por los propios actores y por la investigadora (interpretación).

Se consideran los siguientes paradigmas: (a) El interaccionismo simbólico y tres premisas: 1) La actuación de los seres humanos sobre las cosas, se basan en los significados que éstas tengan para él. 2) De la interacción derivan los significados. Y 3) Al establecer contacto con la cosa, se manejan o modifican esos significados. Alvarez y Jurgerson, (ob. cit., p. 65) mencionando a Cooley, Mead y Blumer; (b) El interaccionismo interpretativo y tres premisas: 1) Desde la interacción los individuos abordan el mundo viviente a través de estructuras constreñidas como la política, la economía, los rituales y moral. 2) Estructuras preexistentes o emergentes de experiencias sociales con significados aceptados como supuestos controladores donde vive la persona (normas y reglas). Y 3) El tiempo vivido por las personas es un trayecto histórico particular, los proyectos propios le impulsan hacia una finalidad o propósito Ruíz Olabuenaga e Ispizua (ob. cit., pp. 46-47).

La teoría fundamentada con su paradigma básico orienta la operatividad metodológica; se elaboran explicaciones teóricas emergentes con la observación reflexiva de los datos obtenidos con:

(a) generación de teorías; (b) alejamiento de explicaciones teóricas que perturben la generación de nuevas ideas; (c) interacción con el fenómeno estudiado; (d) relación convincente entre conceptos; (e) obtención de datos directos; (f) análisis sistemáticos de los datos según se vayan obteniendo, éstos se categorizan, conectan, codifican y se presentan en forma narrativa o proposiciones. La teoría fundamentada permite: (a) explicar comportamiento; (b) avances teóricos sociológicos; (c) proporcionar cierto control sobre situaciones, perspectivas de comportamiento, y un estilo de investigación Alvarez y Jurgenson (ob. cit., pp. 90-92) mencionando a Glaser y Strauss. Se toma la etnometodología para abordar el estudio de la vida cotidiana que las personas van forjando y los significados del día a día en el contexto, donde hechos y sucesos tienen significados indeterminados y sólo encuentran significados específicos en contextos determinados. Alvarez y Jurgenson (ob.cit., p.74) mencionando a Garfinkel. Se toma el enfoque ecológico del análisis del aula donde se asume la vida en el aula como intercambio socio-cultural (Pérez Gómez ob. cit., pp.89-90).

### **Aproximación, consolidación del problema y su perspectiva de estudio científico**

El desempeño docente como investigador e innovador, se entiende como naturaleza o calidad en el desempeño de un docente en Venezuela, lo cual exige un tratamiento investigativo a profundizar en el ser humano presente en el docente que facilita el aprendizaje y el ser humano presente en el alumno que aprende, siendo el carácter un atributo de la naturaleza humana, con el propósito de desmenuzar la realidad que se problematiza en esta investigación, se planteó su estudio desde la cotidianidad del aula como contexto; al respecto se conocieron logros y fracasos con comunes sentimientos gratificantes o adversos a la experiencia de formarse en la universidad como investigadores e innovadores, ésta es parte de la cultura universitaria, es una cultura de costumbre como un patrón de vida en la universidad; atrae la atención esta repetición inercial de lo vivido en la universidad o de lo que se tiene que vivir cotidianamente desde el aula en la universidad, se toma en cuenta como algo que tiene que ser así en la vida universitaria.

En esa cotidianidad surgen expresiones de compadecimiento ante el que realiza una “tesis de grado”, (así denominado en lo cotidiano

al trabajo de investigación), sentimientos adversos: tutor o asesor adversario, carencia de ética en alumnos al investigar, persecución del alumno hacia el docente, suerte o lo divino; con presencia de miedo, rechazos, adversión, desdicha, aborrecimiento, antipatía, vacíos y descontentos, como diría Freneda Mola (1991, p. 285) “odio”, cuyas dimensiones llevan al estudiante al abandono de sus estudios en las etapas finales y en algunos casos hasta la frustración derivada de las dificultades que va encontrando en el transcurso del desarrollo del trabajo de grado, en el pregrado y en el postgrado. Guardan experiencias en su interior, acerca de un hecho que es parte de un acopio referencial de vivencias y significados que le sirven de señales para interpretar desde su vida diaria lo que ocurre en la universidad, en el compartir entre el docente y el alumno. Como investigadora que interpreta y da significado a lo que le dice el informante, encuentra espontaneidad y sinceridad, revelan conciencia sobre la mediocridad de los logros educativos al formarse como docentes investigadores e innovadores en los mismos sujetos donde recae la acción educativa, entonces es posible preguntar: ¿Qué ocurre con la ética investigativa?, ¿Dónde queda la visión axiológica de los fines educativos al formar docentes investigadores e innovadores? Estas reflexiones motivan la explicación teórica de la formación de docentes investigadores e innovadores.

Se entiende que desde lo fortuito, lo divino y lo espiritual se construye una fortaleza que imprime seguridad en sí mismo para el desarrollo de la investigación, ¿Acaso los fines educativos para la formación de un docente investigador e innovador contemplan el fortalecimiento y seguridad en sí mismo al investigar?, ¿Por qué dejar esta tarea curricular a lo fortuitito y a lo divino? Semejante comentario da una informante como estudiante de postgrado, quien dijo sobre este particular: “Cuando comenzamos a trabajar con el proyecto, y comienzo la asesoría, la guía, la investigación es realmente bastante conflictiva y traumática” se observa asociación de conflictos y traumas con el acto de investigar; se detecta una experiencia de soledad al desarrollar el trabajo de investigación. ¿Dónde está el compromiso de acompañamiento y la responsabilidad del currículo? No se trata de concebir solamente una visión negativa del hecho educativo observado, también se reconocen los éxitos en la realización de los trabajos de investigación y desde el currículo se aprestan para otorgar menciones honoríficas, además hay alumnos que se sienten exitosos se observa un camino espinoso que pudo ser

recorrido aún sin frustraciones dejando un recuerdo impregnado de sacrificios y retos superados.

El problema fundamental de investigación, se orienta por las siguientes reflexiones: (a) ¿Cuál es el origen de las experiencias negativas o positivas, no gratificantes o gratificantes al desarrollar un trabajo de investigación en su formación como docente investigador e innovador?, (b) ¿Cómo formar a docentes investigadores que produzcan hallazgos trascendentales aunque modestos pero con características atribuibles de relevantes, novedosos e innovadores en el campo de la investigación educativa?, (c) ¿Cómo interpreta el docente en formación su experiencia educativa?, (d) ¿Cómo interpreta el docente su experiencia como formador de docentes investigadores e innovadores?

La crítica planteada a cómo se logra la formación universitaria de un docente investigador e innovador; cómo es la relación dialógica docente-alumno y su experiencia construida en la cotidianidad del aula o cubículo de tutoría, bien sea de frustración o éxito al realizar un trabajo de investigación y ese carácter íntimo del desempeño docente en su rol investigativo e innovador, propicia una investigación científica y un ejercicio de análisis curricular para un estudio ontológico y teleológico del currículo, facilitando construcción y reconstrucción desde lo específico en la cotidianidad del aula a la relación dialógica docente-alumno, y desde la profundidad de esa realidad alcanzar el análisis de la realidad educativa captando lo que ocurre cotidianamente en el aula universitaria para entender su naturaleza, es decir, el ser y el entorno de esa relación dialógica docente-alumno para la formación universitaria de un docente investigador e innovador, además de la intervención del docente desde sus prácticas como estrategia en la conducción deseable y exitosa de ese proceso.

La aproximación al planteamiento del problema y a la construcción del objeto de estudio es acción exploratoria con referencias interpretativas teóricas y con la realidad sometida a estudio. Con teoría de la didáctica, del currículo y de la enseñanza / instrucción como ciencias que se ocupan de explicar el desempeño formal del docente como profesional de la enseñanza o educación impartida en el aula Martín Molero (1999, pp. 114-116) y de la pedagogía como ciencia de la formación del hombre; desde su condición antropológica,

es decir, logro y éxito en la acción transformadora del hombre; su condición teleológica como desarrollo de la racionalidad; y su condición metodológica como propiciador de estrategias efectivas de racionalidad, desde lo investigativo conceptual y la garantía de estrategias efectivas de aprendizaje. (Flores Ochoa, 1999, pp. 115-125).

Emergieron nuevas interrogantes al tejer la estructura metodológica que guió todo el trabajo investigativo, facilitando a: (a) la comprensión subjetiva y el sentido situacional, (b) la comprensión objetiva al hecho educativo observado, y (c) la relación dialógica docente-alumno para la formación universitaria de un docente investigador e innovador. Se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Acaso puede el sujeto construir y reconstruir su mundo social desde la cotidianidad de las aulas universitarias en la situación de enseñanza-aprendizaje como oferta curricular para ser docente investigador e innovador? ¿Cuál es el detonante que en cotidianidad impulsa al sujeto a una reconstrucción recurrente en el aula universitaria en la enseñanza-aprendizaje de ser docente investigador e innovador (motivación)? ¿Cómo opera el contexto en esa construcción y reconstrucción, es decir, relación de poder en la universidad, la cultura técnico-científica en la universidad, desde lo conceptual, lo normativo, lo administrativo y lo didáctico?

Resultó evidente la necesidad de develar la naturaleza de elementos que denotan símbolos y significados en el discurso cotidiano de los actores en su contexto y determinar el sentido (signos y significantes cotidianos) como estructura conceptual de una comprensión profunda subjetiva de los actores sociales de una docencia universitaria y de alumnos universitarios en la enseñanza-aprendizaje de ser docentes investigadores e innovadores. La visualización de la formación universitaria de un docente investigador e innovador se encuentra ante el desafío de explicar teóricamente, la comprensión y la concreción del desarrollo activo del currículo para alcanzar los fines propuestos relacionados con la formación de un docente investigador e innovador. Se asume, el reto investigativo de esa comprensión teórica y la explicación de la concreción curricular en la cotidianidad del aula universitaria desde una postura paradigmática cualitativa; se aborda lo ontológico y teleológico del currículo desde la cotidianidad del aula como contexto con una comprensión también de la vida cotidiana del alumno y del

docente y sus implicaciones en la relación dialógica docente-alumno para formar a un docente investigador e innovador.

Se pudo detectar en lo cotidiano a dos mundos: uno conformado por el aula como contexto cercano al alumno y al docente y otro conformado por las propias cotidianidades del alumno y del docente: uno solapado por el otro según se fija la atención a lo contextual. Si se dirige la mirada hacia lo global del aula, se observa actuaciones en los alumnos, dando señales de comportamientos que se pudieran considerar unas en sintonías y otras en paralelas a los fines curriculares; centrando atención en los alumnos, pareciera que están en un mundo íntimo, oyéndose a sí mismo desde sus necesidades particulares individuales pero también los mueve la elaboración de su trabajo de investigación, y a su vez gravitan en un mundo público o colectivo que trasciende el contexto aula y se diluye en el contexto facultad, es decir como si sus planos fuesen círculos concéntricos, donde lo cercano es la cotidianidad del aula y en forma de anillos se conformaría un contexto donde se disuelve un anillo para conformar otro más abarcador, como ondas en el agua y que dan sentido a la presencia de los alumnos en el aula, en la facultad, en la universidad y en la sociedad.

Si se dirige la atención hacia el contexto donde se posicionan las exigencias curriculares, conformando un mundo público se aprecia una tensión obligante normativa hacia el alumno y la razón del porqué deben estar allí, se capta o percibe como si los alumnos estuviesen actuando con compromisos aparentemente voluntarios para ser docente investigador e innovador pero a su vez se observa un choque con el mundo íntimo de los alumnos apareciendo conflictos y tensiones entre la acción del alumno y las exigencias académicas, situación que se comprendió en el aula observada y se interpretó en el relato de la alumna del noveno semestre y el relato de la alumna del postgrado ya que no se observaron las respectivas aulas de ambas informantes pero se pudo detectar con facilidad en ambas situaciones el contexto aula, contexto facultad, contexto universidad y contexto sociedad.

Si se fija la atención en la cotidianidad del docente como contexto se observa una actuación comprometida con la operatividad del currículo, ¿En qué contribuye esa operatividad curricular conducida por el docente para el alcance de los fines del currículo referentes

a la formación de un docente investigador e innovador desde la asignatura Investigación Educativa en la mención Deporte y Recreación? Esa actuación observada en la práctica docente, revela a un individuo que acciona sobre los trabajos de investigación, sustentados en orientaciones desde la experiencia propia investigativa en su formación como docente construida en vivencias personales, sin embargo hay ausencia de un acompañamiento profundo, íntimo, comprometido con el desarrollo temático en pareja que revelen interés investigativo del docente como partícipe del trabajo desarrollado por los alumnos y que a su vez revele una corresponsabilidad académica en el resultado de la investigación.

Desde teorías mediacionales del aprendizaje Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (2000, pp. 41-57) consideran al docente facilitador u orientador del aprendizaje comprometido con los intereses de los alumnos, ¿Cómo facilitar y orientar aprendizajes relacionados con la investigación si no existe un compromiso íntimo y profundo del docente, tutor o guía con la línea o tema de investigación? Acaso el compromiso con lo enseñado se asume desde lo global o público y el acompañamiento se diluye en el convenio taxativo curricular y se aglutinan a los alumnos en torno a creencias. Desde estas reflexiones se interroga ¿Cómo es la relación dialógica docente-alumno en estas circunstancias?

El problema de investigación se consolida en el abordaje de las vivencias de alumnos y docentes, tomados como informantes desde una circunstancia emergente, cuyo foco central para la investigación, lo constituyó el detalle simple emergente en el relato de cada informante; cuyo foco perceptivo lo considera la reflexión investigativa con esencia fractal frente a esencia atractor aludiendo a Colom (ob. cit., pp. 138-140) en la teoría del caos, cuya capacidad ontológica de estos ente revelarían naturalezas representativas de las tensiones existentes en lo dinámico y caótico en el aula de clases y su cotidianidad.

### **Marco interpretativo de la realidad (teorías), pistas y claves**

A partir de las consideraciones iniciales en los párrafos anteriores para: (a) la aproximación y definición del problema de investigación, (b) sus perspectivas de estudio científico, (c) la construcción del objeto de estudio, (d) el cuestionamiento de la realidad, y

(e) la consolidación del modelo metodológico se cumplió con lo investigativo para el análisis del significado de la relación dialógica docente-alumno. Con la interpretación de esos aspectos, emergió una necesidad epistémica de las explicaciones de lo observado desde los principios ontológicos y teleológicos de la didáctica y de la pedagogía como disciplinas científicas, y se tomaron las referencias teóricas para la conceptualización de la investigadora, como estructura gnoseológica de un pensamiento crítico y científico en la educación. Se interpreta lo real aparente, lo real objetivo y lo real subjetivo, reconociendo el papel orientador de la teoría en la construcción del conocimiento emergente deseado para conformar una explicación teórica desde el carácter teleológico del currículo (su finalidad), y el carácter ontológico y génesis (ser de la formación), y con esa visualización del problema de investigación en el campo educativo en conjunción con el objeto de estudio, ambos aspectos explicados ampliamente en la investigación se construyó el pretendido aporte teórico (aproximación a una teoría fundamentada) para las ciencias de la educación.

La reflexión en el abordaje teórico de la investigación, suministraron pistas para interrogantes: (a) ¿Cómo ocurre la relación dialógica docente-alumno en el contexto universitario para la formación de un docente investigador e innovador?, (b) ¿Cuál es el lenguaje que expresa el ser en el encuentro dialógico de la relación docente-alumno?, (c) ¿Será posible visualizar en la relación dialógica docente-alumno un yo subjetivo y un yo objetivo?, (d) ¿Cómo se evidenciaría esa toma de conciencia de construcción y reconstrucción de sí mismo y del mundo propugnada en Richmond (1970, pp. 96-123) apoyados en ideas de Piaget y de las ideas de Pérez Gómez (ob. cit., pp. 89-90) con un enfoque ecológico del análisis del aula?, (e) ¿Será posible desentrañar desde la pedagogía con una visualización antropológica los logros/frustración del hombre (en el docente y en el alumno), y sus implicaciones en la interconexión de su ser con el otro? para conocer que es lo que ocurre en la relación dialógica docente-alumno para la formación de un docente investigador e innovador.

Desde la antropología filosófica, Gervaeert (ob. cit., pp. 19-47) apoyado en Marx considera la necesidad social del individuo de reconocer al otro para encontrarse con el otro no conflictivo sino complementario; reconoce la dependencia de la libertad en torno

al otro, la existencia en comunión con los demás y la revelación del otro, como exigencia a esa existencia, apoyado en ideas de Levinas resalta “El otro se impone por sí mismo irrumpe a mi existencia... no existe porque yo me haya puesto a pensar y a demostrar su existencia” (p. 47).

Los criterios expuestos en los párrafos anteriores permitieron interpretaciones pertinentes a una asimetría desde la supremacía del tú sobre el yo, cuando se dice que el tú exige e irrumpe existencia y es el otro el que se impone; se puede observar una expresión de conformidad ante un hecho que el alumno no puede remediar, ante la pregunta: ¿Qué otra cosa no te gustó de la Universidad?, el trato con el docente y la carencia de derechos al defenderse. Este concepto sobre su acompañante curricular, que debe ser garante de derechos inherentes a lo humano, como es la defensa a su condición humana y consecuentemente el autoestima, ese sentimiento de debilidad frente al otro investido de autoridad a juicio de la investigadora contamina con prejuicios el diálogo armónico y abierto que debe existir entre docente y alumno; es una barrera creada por una imagen de supremacía del tú sobre el yo, tocando sentimientos que generan predisposición en la acción y se conoce que las lesiones en el nivel sentimental traducidas en acciones, propician la necesidad de una ayuda especializada, quizás desde esta cotidianidad se construyen detonantes inhibidores de lo que realmente se persigue desde los fines curriculares educativos. Aun cuando no se profundizan esas ideas en un tema específico, este aspecto es tratado en el desarrollo de los capítulos expuestos en el trabajo investigativos. Su estudio a profundidad implicaría una investigación específica dado su complejidad y su particularidad. De allí que esta investigación exige el entendimiento de una presencia compleja, tanto el yo como el otro tienen mundos propios que alimentan el ser en el contexto.

Otra informante desde el hogar como contexto, cuenta con un núcleo familiar que a pesar de irrumpir su existencia le alienta para alcanzar sus metas; se reconocen interrelaciones como complemento a su existencia, se puede afirmar que esa interrelaciones con padre, hermanos, hijos, familiares, amigos, vecinos, entre otros, en el contexto familia y en el contexto comunidad hacen posible el alimento interior de lo humano para enfrentar los obstáculos emergentes en lo cotidiano y obtener la meta personal deseada

como es concretar un trabajo de investigación en postgrado. La interpretación de esos significados en el hecho educativo podría explicar la posibilidad de compenetración del docente y del alumno para alimentar su ser desde la cotidianidad del aula como contexto, en el contexto facultad, el contexto universidad, el contexto regional, el contexto nacional y el contexto mundial.

## **Metodología**

El modelo investigativo del presente trabajo de investigación es un proceso de construcción emergente, a medida que avanzaba la investigación se crearon las fases y se retroalimentaron las ya cumplidas, satisfaciendo la flexibilidad metodológica, orientada por los enfoques teóricos cualitativos sustentados en lo emergente.

- **Primera fase:** De iniciación de la investigación y conformación de los siguientes aspectos: (a) Motivación hacia el tema, (b) Exploración de lo que conoce la investigadora: inventariando sus propios conocimientos a la luz de su experiencia en el tema y (c) Definición: acopio de posibilidades paradigmáticas para abordar el estudio investigativo.

- **Segunda fase:** De aproximación al objeto de estudio y a su cuestionamiento en la realidad: se definió teóricamente el tema de investigación, se construyó teóricamente el objeto de estudio y se cuestionó la realidad observada desde las interpretaciones de la investigadora. Se procedió a la construcción de un marco interpretativo desde las bibliografías cercanas al tema y explicativas de las posibilidades teóricas investigativas, se construyó un marco referente desde un punto inicial de la primera categoría emergente, la cotidianidad del aula como contexto.

- **Tercera fase:** Definición de los informantes y su contexto, y estrategias para el acercamiento interpretativo, se sustenta en la apertura, y por lo variante del fenómeno se le puede calificar en este caso de emergente, todo fue inesperado. El contacto fue por la vía informal, ya que la formal exigía requerimientos engorrosos. Se obtuvieron los primeros datos, cuyo análisis desde la codificación, evidenciaron la necesidad de nuevos contactos con los mismos informantes; cumpliéndose un paso previo de descripción y análisis de datos; consolidando la primera categoría emergente quedando

definitivamente como la cotidianidad del aula como contexto. Se consideró esta fase clave puesto que con los datos obtenidos en el contexto se abordó la configuración de los informantes y se consolidó el problema, el objeto de estudio y su cuestionamiento científico.

- **Cuarta fase:** Esta se refiere a la configuración de los informantes, su contexto, la consolidación del problema y la certeza teórica y práctica de su estudio de una manera clara y precisa.

- **Quinta fase:** Se obtuvieron los datos bajo la consolidación del problema y temas emergentes de la fase anterior. Se desarrolló el análisis de los datos consolidados asumiendo la metodología de la teoría fundamentada, al efecto se categorizaron, se codificaron y se establecieron las relaciones hacia las mega categorías.

- **Sexta fase:** Interpretación de los datos sustentados en la fase anterior (categorización, codificación y reagrupación de significados emergentes) hacia nuevos significados.

- **Séptima fase:** La identificación, interpretación y explicación de lo emergente, fase final que provee una aproximación a la teoría fundamentada.

En el acceso a las informantes del Noveno Semestre y de Postgrado, se desentrañó una experiencia rica en información de una realidad evidente desde las interpretaciones de las informantes y la investigadora que enriquecen en información a la investigación planteada. En la informante de postgrado se detectó un contexto del mundo vivido en su formación universitaria, alimentado por: angustias, desagrado, inconformidad, factores de riesgos, compromisos de alta presión, conflictos, traumas somatizados, obstáculos, soledad y negociación extracurricular con el docente; estos sentimientos fueron expresados por las palabras y metáforas, además, revelados a mayor profundidad por signos no lingüísticos como, movimientos delatadores de nerviosismo, insalivación, brillo de ojos y llanto; sin embargo también se expresan sentimientos de autoconceptos positivos; autovaloración, autoevaluación, autoestimación, esperanzas, solidaridad y compañía familiar; es decir un contexto debatiéndose en tensiones contradictorias.

En la informante se capta un ser complejo, configurada por un contexto conflictivo, se ve en ella una alumna guiada por la creencia de que se está formando como investigador e innovador, es decir se aferra a la seguridad que le brindan los fines educativos expresos en el currículo, y lucha por materializar ese logro académico, aferrándose también al docente desde la relación dialógica docente-alumno, tanto que se convierte en una obsesión persecutora de la presencia física de un docente (tutor) que le debe compañía, desde la suposición de que el docente es aliado del compromiso curricular, sin embargo esta informante construye y reconstruye su mundo de la vida en la universidad desde la soledad, y sujeta a la normativa curricular en un mundo de perturbación igual al observado en los alumnos de pregrado como el contexto de su cotidianidad en el aula para ser docente investigador e innovador.

Se formula el problema de investigación con la siguiente pregunta ¿Qué es lo que ocurre en la relación dialógica docente-alumno en la cotidianidad del aula universitaria para la formación de un docente investigador e innovador y su explicación desde la funcionalidad de los procesos previstos e interpretación de los significados que los informantes dan a sus experiencias vividas, desde un tránsito de desencuentros y encuentros como el mundo propio de alumnos y docente de pregrado de la Mención “Deporte y Recreación”; alumna de la Mención “Ciencias sociales y la alumna de la Maestría de Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo?

Se presentan otras interrogantes: ¿Cuál es la naturaleza de los acontecimientos que ocurren cotidianamente en el aula de clases donde se forma a un docente investigador e innovador?, ¿Cómo son los operadores curriculares que actúan en la cotidianidad del aula como condicionantes de la funcionalidad del currículo universitario en la relación dialógica docente-alumno para la formación de docente investigador e innovador? ¿Cuál es el sentido interpretativo del alumno y del docente en la relación dialógica desde la cotidianidad del aula en el encuentro natural docente-alumno?, ¿Cómo es la cotidianidad y los significados en la interacción social y el proceso interpretativo en el camino de la vida estudiantil para la formación de un docente investigador e innovador?

Se tomaron dos términos de Denzin en Ruíz Olabuenaga e Ispizua (ob. cit., p. 144), para la epistemología: (a) el del lenguaje y (b) el

contenido del análisis; con el lenguaje se aborda lo vivido por el sujeto, sus prácticas en lo cotidiano con su lenguaje llano en el contexto, sus cortes en el trayecto longitudinal permitiendo ver lo transversal (en su historia del mundo de su vida), ver el detalle, más allá del hecho, las microfiliaciones y las redes de poder; y a través del contenido del análisis se discriminaron las experiencias planeadas (controladas), lo determinado de las experiencias emergentes creadas desde la interacción en desarrollo.

## **Reflexiones**

El docente en la formación universitaria de otro docente como investigador e innovador, bien sea desde asignaturas de investigación educativa, tutorías de tesis o desarrollo de trabajos de investigación científica, tienen el desafío que representa la complejidad de concretar una acción didáctica de diálogo para la comprensión del mundo íntimo y mundo público, como contextos complejos de aprendizajes y en consecuencia generar disposición para la creatividad del alumno en la conformación de proyectos de investigaciones e innovaciones en el campo educativo, como exigencia curricular universitaria en pregrado y postgrado, puesto que este profesional enfrentaría los retos de transformación de la educación venezolana según lo propuesto desde el Proyecto Educativo (Currículo Básico Nacional 1997).

La relación dialógica se da compleja ante diversos intereses y finalidades particulares presionados por intereses y finalidades como sociedad en contextos de diversas naturaleza tales como: (a) conceptual (paradigmas presentes en la formación del docente transformador que develen la cultura educativa: las creencias, los valores y la concepción de sociedad en la universidad); (b) normativo (se refiere al currículo como los procesos y las experiencias que deben vivir los alumnos para alcanzar el fin educativo); (c) administrativo (caracterización de la función como universidad, facultad y aula, considerados niveles para el desarrollo de la gestión normativa reveladora de una estructura administrativa para la acción formadora, los individuos atendidos y los resultados obtenidos tanto para el profesor como para el alumno, expresión de lo que se siente y se dice y lo que se siente y se oculta); (d) didáctico (la función formadora de la universidad como cultura organizacional y la relación dialógica docente-alumno, reveladora de la intervención

docente como muestra de saberes en la misión y visión, y la naturaleza de la relación dialógica docente-alumno).

La relación docente-alumno es de naturaleza dialogal y que al darle connotación nominal en el término relación dialógica docente-alumno, señalaría un significado ontológico del encuentro docente-alumno en el contexto cotidiano del aula universitaria. De allí que esa relación dialógica docente-alumno como interacción social se entiende en esta investigación como un ensamblaje de significados construidos tanto por alumnos como por docentes desde sus subjetividades ( mundo íntimo) hacia las objetividades (mundo público) en un encuentro desde la relación dialógica docente-alumno, transitando un trayecto de impredecibles direcciones donde el diálogo posibilita encuentros o desencuentros (ausencias) un yo solitario o un yo con el otro (compañía).

## Referencias

- Alvarez J. y Jurgerson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. México: Paidós Educador.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia, Colombia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Colom, A. (2002). *La deconstrucción del conocimiento pedagógico .Nuevas Perspectivas en teoría de la educación*. Papeles de Pedagogía. Barcelona, España: Paidós.
- Comisión Nacional de Currículo. (1997). *Principios para la transformación y modernización académico curricular en la educación superior*. Caracas: Victoria Publicidad C.A.
- Flores, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogota: McGraw-Hill.
- Fresneda, T. (1991). *El circept*. Marín, R y De la Torre, S. (Coords.), Manual de la creatividad (pp. 283-289). Barcelona, España: Ed.Vicens Vives, S.A.

- Gerbaert, J. (1993). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1996). *Textos y contextos*. (Trad. e introducción Manuel Jiménez Redondo). Barcelona, España: Ed. Ariel, S. A.
- Martín, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Ed. Síntesis, S. A.
- Martínez, M. (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Ed. Trillas.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Medellín: UNESCO.
- Pérez, A. (2000). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Dir.) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.78-114). Madrid: Ed. Morata S. L.
- Peñalosa, W. (1995). *El currículo integral*. Volumen I. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Posner, G. (2000). *Análisis del currículo*. Segunda Ed. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.
- Richmond, P. (2005). *Introducción a Piaget*. (7ª. ed.). Madrid: Ed. Fundamentos. Rodríguez N.
- Ruiz, J. y Ispizua M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

**Nelly M. Liendo de P.:** Licenciada en Educación:  
UCV. Magíster en Educación. Mención: Gerencia  
Educativa. UPEL. Doctora en Educación. UC.  
nellyliendo@hotmail.com