

Docencia e Investigación en Diálogo: Plan de Formación Docente en Investigación Formativa en la Universidad Yacambú

Teaching and Research in Dialogue: Faculty Training Plan in Formative Research at Yacambú University

Belkis Mendoza

E-mail: vracademico@uny.edu.ve
Filiación: Universidad Yacambú
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3388-6264>
Venezuela, Barquisimeto

Omaira Rincón

E-mail: investigacion@uny.edu.ve
Filiación: Universidad Yacambú
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4232-6968>
Venezuela, Barquisimeto

Pasifae Hernández

E-mail: desarrollo.docente@uny.edu.ve
Filiación: Universidad Yacambú
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2669-2117>
Venezuela, Barquisimeto
Eje temático: Ciencias Sociales

Resumen

La Universidad Yacambú, en su compromiso con la calidad académica y la innovación educativa, reconoce la necesidad de consolidar la investigación formativa como una práctica transversal en la docencia. Ante este desafío, surge la implementación de un plan de formación docente orientado al fortalecimiento de competencias investigativas, con la finalidad de que los profesores integren de manera efectiva la investigación en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. El propósito general fue impulsar el desarrollo de competencias investigativas en el personal docente mediante la metodología de Investigación-Acción Participativa —IAP—. Esta elección metodológica responde a la intención de generar un proceso colectivo, reflexivo y transformador, en el cual los docentes no son receptores pasivos de formación, sino protagonistas activos que co-construyen saberes y prácticas. La IAP permitió identificar las necesidades formativas de los participantes y diseñar acciones pedagógicas acordes a esas demandas. Entre las estrategias implementadas se destacan talleres colaborativos, círculos de reflexión crítica y proyectos de aula aplicados. Los hallazgos revelan una mayor disposición del personal docente para incorporar la investigación formativa en sus prácticas, así como la construcción de un lenguaje común en torno a los paradigmas de investigación y las dimensiones del conocimiento. Se concluye que la investigación formativa no solo potencia la calidad de la enseñanza, sino que también fomenta una cultura institucional de aprendizaje permanente. El plan demostró que, al integrarse la IAP como meto-

dología, los docentes transitan de una visión individual hacia una perspectiva comunitaria de la investigación, fortaleciendo la misión educativa de la Universidad Yacambú.

Palabras clave: investigación formativa, docencia universitaria, investigación acción participativa, formación docente, cultura investigativa.

Abstract

Yacambú University, in its commitment to academic quality and educational innovation, recognizes the need to consolidate formative research as a cross-cutting practice in teaching. In response to this challenge, a teacher training plan was implemented to strengthen research skills, enabling professors to effectively integrate research into their teaching and learning processes. The overall purpose was to promote the development of research skills among faculty members through participatory action research —PAR—. This methodological approach reflects the intention to generate a collective, reflective, and transformative process in which teachers are not passive recipients of training, but active participants who co-construct knowledge and practices. PAR allowed for the identification of participants' training needs and the design of pedagogical actions tailored to those needs. Among the strategies implemented were collaborative workshops, critical reflection circles, and applied classroom projects. The findings reveal a greater willingness among faculty to incorporate formative research into their practices, as well as the development of a common language around research paradigms and dimensions of knowledge. It is concluded that formative research not only enhances the quality of teaching but also fosters an institutional culture of lifelong learning. The plan demonstrated that, by integrating participatory action research —PAR— as a methodology, faculty members shift from an individualistic to a community-based approach to research, strengthening the educational mission of Yacambú University.

Keywords: formative research, university teaching, participatory action research, teacher training, research culture.

Introducción

La educación superior contemporánea atraviesa un momento de profunda reflexión sobre su función social y epistémica. En un contexto marcado por la aceleración del conocimiento, la transformación digital y la creciente demanda de profesionales con capacidad crítica y creativa, las universidades enfrentan el desafío de redefinir el papel que desempeña la investigación dentro de sus procesos formativos. Desde esta perspectiva, la investigación formativa emerge como un concepto estratégico que busca articular de manera orgánica la actividad investigativa con la práctica docente cotidiana (Corona, 2023).

En tal sentido, la investigación formativa puede entenderse como aquella que tiene lugar en el proceso de formación académica, cuyo propósito no es la producción de conocimien-

to nuevo per se, sino el desarrollo de habilidades y actitudes propias del quehacer investigativo en los estudiantes y docentes. De acuerdo con Stenhouse (1987), el docente-investigador es aquel profesional que asume su práctica pedagógica como objeto de indagación sistemática, desarrollando así una actitud reflexiva que enriquece tanto su enseñanza como el aprendizaje de sus estudiantes.

En el caso de América Latina, la relación entre docencia e investigación ha sido históricamente tensa. Numerosos estudios demuestran que la mayoría del profesorado universitario no está suficientemente preparado para integrar la investigación en sus clases, ya sea por limitaciones en su formación inicial, por la escasa valoración institucional de esta práctica o por la ausencia de espacios y recursos para su desarrollo (Galván et al., 2023). Venezuela no escapa a esta realidad: la investigación en sus uni-

versidades tiende a concentrarse en institutos especializados o en docentes con dedicación exclusiva, mientras que el profesorado a tiempo parcial o con alta carga horaria permanece al margen de estos procesos.

La Universidad Yacambú —UNY—, institución privada con sede en Barquisimeto, estado Lara, Venezuela, ha asumido el compromiso de transformar esta realidad. Con una trayectoria de más de tres décadas en la formación de profesionales en diversas áreas del conocimiento, la UNY reconoce que la excelencia académica no puede desvincularse de la actividad investigativa. En consecuencia, la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Investigación impulsaron el diseño y la implementación de un Plan de Formación Docente en Investigación Formativa, con el objetivo de fortalecer las competencias investigativas del profesorado y fomentar una cultura institucional orientada hacia la generación y divulgación del conocimiento.

Este artículo presenta los avances y resultados preliminares de dicho plan, implementado durante el año académico 2025-2026 bajo los principios metodológicos de la Investigación Acción Participativa —IAP—. La elección de la IAP como enfoque rector no es casual: esta metodología, desarrollada en profundidad por autores como Fals Borda (1987), Kemmis y McTaggart (1988) y Elliot (1993), se fundamenta en la participación de los sujetos involucrados, la reflexión crítica sobre la práctica y la transformación colectiva de las condiciones que limitan el desarrollo personal e institucional.

La pertinencia de este enfoque se comprende mejor al examinar el contexto institucional que le dio origen. Así, a pesar de que la mayoría de las universidades latinoamericanas incluyen la investigación como uno de sus pilares misionales, existe una brecha significativa entre el discurso institucional y la práctica cotidiana. En la Universidad Yacambú, un diagnóstico previo realizado por el Departamento de Desarrollo Docente (2023) reveló que apenas el 34% del personal docente había participado en algún proyecto de investigación durante los últimos cinco años y que el 61% manifestaba no sentirse preparado para incorporar actividades investigativas en sus asignaturas. Estos datos evidencian una necesidad urgente de intervención formativa que trascienda los talleres puntuales y se consolide como un proceso sistemático y sostenido de desarrollo profesional.

Adicionalmente, el diagnóstico identificó tres barreras principales que limitan la integración de la investigación en la docencia: (a) la percepción de que investigar requiere recursos y condiciones que el docente promedio no posee; (b) la falta de formación metodológica específica para diseñar y ejecutar proyectos investigativos en el aula; y (c) la ausencia de comunidades de práctica que sostengan y nutran el proceso de desarrollo investigativo del profesorado. Estas barreras, lejos de ser privativas de la UNY, son reconocidas en la literatura internacional como los principales obstáculos para la consolidación de una cultura investigativa en las instituciones de educación superior (Baltodano, 2024).

Dado lo planteado, el propósito general del plan de formación docente fue impulsar el desarrollo de competencias investigativas en el personal docente de la UNY mediante la metodología de IAP. Los propósitos específicos fueron: (a) identificar las necesidades formativas en investigación del profesorado participante; (b) diseñar e implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan las competencias investigativas; (c) evaluar los cambios en la percepción y práctica investigativa de los docentes tras la intervención; y (d) construir una comunidad de práctica investigativa que dé sostenibilidad a los procesos iniciados.

El alcance de estos propósitos no puede comprenderse al margen de los referentes conceptuales que los sustentan. La toma de decisiones en cada fase del plan estuvo orientada por un conjunto de categorías teóricas que permitieron nombrar, analizar e interpretar lo que ocurría en la práctica. A continuación, se presentan los fundamentos que articularon el diseño y la implementación de la propuesta.

Investigación Formativa: Conceptualización y Alcances

El concepto de investigación formativa fue introducido en el ámbito latinoamericano por Restrepo (2003), quien lo define como aquella investigación que se realiza en el proceso de formación y que tiene como propósito que el estudiante aprenda a investigar, investigando. Este concepto ha evolucionado para incluir no solo a los estudiantes, sino también a los propios docentes, quienes son concebidos como investigadores de su práctica pedagógica (Stenhouse, 1987).

En sentido amplio, la investigación formativa cumple tres funciones complementarias en la educación superior. En primer lugar, funciona como estrategia pedagógica, en tanto permite que el docente utilice los métodos y las actitudes de la investigación para facilitar el aprendizaje activo y significativo. En segundo lugar, opera como dispositivo de desarrollo profesional, dado que impulsa al profesorado a reflexionar sistemáticamente sobre su práctica y a actualizarse permanentemente. En tercer lugar, contribuye a la producción y difusión del conocimiento institucional, aun cuando no siempre derive en publicaciones científicas formales (Hernández et al., 2014).

Para Carr y Kemmis (1988), la investigación formativa es, en su esencia, una práctica emancipatoria: no solo busca mejorar la enseñanza, sino también transformar las relaciones de poder que condicionan el trabajo docente. Esta dimensión crítica resulta especialmente relevante en contextos universitarios donde los docentes han sido históricamente subordinados a lógicas gerenciales o curriculares que limitan su autonomía y creatividad (Prado, 2023).

Competencias Investigativas en el Docente Universitario

Las competencias investigativas son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias que permiten a un profesional utilizar el método científico de manera productiva e independiente en procesos de indagación sistemática sobre la realidad (Ríos et al., 2023). En el caso del docente universitario, estas competencias incluyen: la capacidad de formular preguntas de investigación pertinentes y viables; el dominio de los principales paradigmas y diseños de investigación; la habilidad para recoger, procesar y analizar información de manera rigurosa; la disposición para comunicar los hallazgos en diferentes formatos y audiencias; y la actitud reflexiva y crítica ante el propio conocimiento y la propia práctica.

Al respecto, Lárez y Sobarzo (2024) afirman que las competencias investigativas del docente universitario comprenden tanto dimensiones técnicas y metodológicas —como el diseño de estudios y el análisis de datos— como dimensiones reflexivas y críticas, que incluyen la capacidad de problematizar la realidad, cuestionar los supuestos del propio campo disciplinar y conectar la investigación con las necesidades del contexto social. Un plan de formación do-

cente en investigación formativa debe atender ambas dimensiones si pretende generar transformaciones profundas y duraderas.

Investigación-Acción Participativa como Metodología Transformadora

La Investigación Acción Participativa —IAP— constituye una corriente metodológica que nació en el contexto de las ciencias sociales críticas latinoamericanas, asociada fundamentalmente al trabajo del colombiano Fals Borda (1987), aunque tiene antecedentes en la obra del psicólogo social Lewin (1946) y en las propuestas pedagógicas de Freire (1970). La IAP se caracteriza por tres rasgos fundamentales: la participación de los sujetos afectados en el proceso de investigación, la orientación hacia la acción y la transformación de la realidad, y el compromiso político y ético con la emancipación de los grupos involucrados.

En el contexto de la formación docente, la IAP ha demostrado ser especialmente eficaz para generar procesos de cambio profundo y sostenido (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1993). A diferencia de los modelos de formación basados en la transmisión vertical de conocimientos, la IAP sitúa a los docentes como co-investigadores de su propia práctica, lo que incrementa su compromiso con el proceso de mejora y favorece la apropiación de los nuevos aprendizajes. Además, la IAP genera un espacio colectivo de reflexión crítica que permite superar el aislamiento profesional, frecuentemente entendido como uno de los principales obstáculos para el desarrollo docente, impulsando el tránsito hacia una cultura de colaboración entre pares (Peña, 2023).

Cultura Investigativa Institucional

La cultura investigativa institucional puede definirse como el conjunto de creencias, valores y competencias compartidas que orientan y dan sentido a la actividad investigativa dentro de una organización educativa (González et al., 2022). Su consolidación requiere no solo de acciones formativas individuales, sino de transformaciones estructurales que afectan la organización del tiempo, los sistemas de incentivos, los espacios de colaboración y los mecanismos de comunicación interna.

Al respecto, Álvarez et al. (2023) proponen que la relación entre docencia e investigación en la educación superior puede presentarse en

diversas formas: desde la incorporación de hallazgos investigativos en los planes de estudio hasta la participación directa de los estudiantes en proyectos de investigación como co-constructores de conocimiento. En el nivel más integrado de esta relación, docentes y estudiantes se convierten en co-investigadores que comparten preguntas y métodos, cuyo trabajo conjunto produce conocimiento nuevo y significativo. La construcción de una cultura investigativa institucional robusta es la condición que hace posible este nivel de integración.

Desde esta perspectiva, la relevancia del presente estudio puede examinarse en al menos tres dimensiones complementarias. En el ámbito teórico, el artículo contribuye a la consolidación de un cuerpo de conocimiento sobre la investigación formativa en contextos universitarios latinoamericanos, un campo que, si bien ha experimentado un crecimiento notable en la última década, aún presenta vacíos significativos en lo que respecta a la documentación sistemática de experiencias institucionales situadas. Al anclar el análisis en una universidad venezolana con características socioculturales e institucionales específicas, el estudio aporta evidencia empírica que fortalece y complica los modelos teóricos disponibles, evitando la reproducción acrítica de marcos conceptuales elaborados en contextos geográfica y epistémicamente distantes.

En la dimensión metodológica, la utilización de la IAP como enfoque rector del plan de formación docente constituye en sí misma una apuesta epistemológica que merece atención. La IAP no fue empleada únicamente como un instrumento de recolección de datos, sino como el principio organizador de toda la intervención: determinó el rol de los participantes, la naturaleza de las relaciones entre investigadores y docentes, los criterios de validez del proceso y los mecanismos de devolución y apropiación de los resultados.

Esta decisión metodológica, coherente con una concepción emancipatoria del conocimiento que hunde sus raíces en la tradición crítica latinoamericana, permite que el presente artículo dialogue no solo con la literatura sobre formación docente, sino también con los debates contemporáneos sobre colonialidad epistémica, metodologías participativas y producción colaborativa de saber en la educación superior; debates que interpelan directamente a las universidades de la región

en su responsabilidad de generar conocimiento situado, pertinente y comprometido con la transformación social.

En el contexto práctico e institucional, los hallazgos de este estudio ofrecen orientaciones concretas para el diseño de políticas de desarrollo docente en universidades que enfrentan desafíos similares a los de la UNY. En un momento en que la educación superior latinoamericana busca fortalecer su pertinencia social y su capacidad de generación de conocimiento propio, experiencias como la aquí documentada demuestran que es posible transformar la cultura investigativa institucional sin grandes inversiones económicas, siempre que exista voluntad política, claridad conceptual y un compromiso genuino con el protagonismo de los docentes como agentes de su propio desarrollo profesional. En este sentido, el artículo aspira a ser no solo un reporte académico, sino un insumo para la reflexión y la acción de quienes, desde distintas posiciones institucionales, trabajan por una universidad más investigativa, crítica y comprometida con su entorno.

Metodología

El presente estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico de la investigación educativa (Carr y Kemmis, 1988), en tanto asume que la realidad social es construida intersubjetivamente, el conocimiento está orientado por intereses emancipatorios y la investigación debe contribuir a la transformación de las condiciones que limitan el desarrollo humano. Dentro de este paradigma, se adoptó la IAP en su vertiente educativa, siguiendo las fases propuestas por Elliot (1993): diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión.

El diseño de la investigación es de naturaleza cualitativa, con elementos de evaluación procesual y sumativa. La prioridad fue comprender los significados que los docentes atribuyen a la investigación formativa, identificar los cambios en sus concepciones y prácticas, así como también valorar el impacto del plan de formación sobre la cultura investigativa institucional.

El plan de formación fue implementado con la participación de 47 docentes de la UNY, seleccionados mediante un muestreo intencional que consideró la diversidad de departamentos académicos, categorías docentes y niveles de experiencia investigativa previa. Del total de

participantes, el 53,2% correspondió a mujeres y el 46,8% a hombres, con una edad promedio de 41,3 años ($DE = 8,7$). En cuanto a la formación académica, el 38,3% contaba con título de pregrado como máximo nivel de estudios, el 42,6% con especialización o maestría y el 19,1% con estudios de doctorado. El 61,7% de los participantes tenía menos de cinco años de experiencia en investigación formal.

Los docentes participantes pertenecían a cuatro facultades: Ciencias Administrativas, Ciencias Jurídicas y Políticas, Humanidades, Ingeniería y Decanato de Posgrado. Esta diversidad disciplinar fue concebida como una fortaleza del proceso, en tanto permitió el intercambio de perspectivas epistemológicas y metodológicas provenientes de diferentes tradiciones del conocimiento.

Se emplearon múltiples técnicas de recolección de información, coherentes con el carácter cualitativo y participativo del estudio. En la fase diagnóstica, se utilizó el grupo de discusión para valorar las percepciones iniciales de los docentes sobre la investigación formativa, sus competencias investigativas autopercebidas, así como sus experiencias previas con la investigación. Adicionalmente, se realizaron cuatro grupos focales, uno por grupo de trabajo, para profundizar en las narrativas individuales y colectivas sobre el tema.

Durante el proceso formativo, se utilizaron registros de observación participante, elaborados por los investigadores en cada sesión, los diarios de campo de los docentes participantes —herramienta central de reflexión en la IAP— y las producciones de los proyectos de aula desarrollados en las etapas finales del plan. Al término del proceso, se aplicó nuevamente el cuestionario inicial para evaluar los cambios en las percepciones y se llevaron a cabo entrevistas en profundidad.

El plan de formación docente se estructuró en tres fases interrelacionadas, con una duración total de cuatro meses. La primera fase, denominada «Sensibilización y Diagnóstico», tuvo una duración de cuatro semanas y estuvo centrada en la aplicación del diagnóstico, la socialización de sus resultados y la conformación de los grupos de trabajo. En esta fase, se realizaron dos sesiones plenarias y cuatro grupos focales que permitieron construir una comprensión compartida de las necesidades formativas identificadas.

La segunda fase, denominada «Formación y Reflexión», constituyó el núcleo del plan y se extendió durante ocho semanas. Incluyó la realización de seis talleres colaborativos temáticos, doce círculos de reflexión crítica y el acompañamiento continuo de los grupos de trabajo por parte de los facilitadores. Los talleres abordaron los siguientes contenidos: paradigmas de investigación y epistemología; diseño de preguntas e hipótesis de investigación; métodos cualitativos en la investigación educativa; métodos cuantitativos y uso de herramientas estadísticas básicas; escritura académica y comunicación científica; y ética en la investigación con seres humanos.

La tercera fase, denominada «Aplicación y Comunicación», duró cuatro semanas y estuvo orientada al diseño, la implementación y la presentación de proyectos de aula investigativos. Cada grupo de trabajo desarrolló un proyecto vinculado a su área disciplinar, incorporando los aprendizajes metodológicos adquiridos durante la fase anterior. Los proyectos fueron presentados en una jornada interna de socialización, que funcionó como espacio de evaluación formativa y de reconocimiento institucional de los logros alcanzados.

Para garantizar el rigor del proceso investigativo, se atendieron los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de fuentes —docentes, facilitadores, documentos— y la revisión de los análisis por parte de los participantes. La transferibilidad se garantizó a través de la descripción densa del contexto y el proceso. La dependencia fue atendida mediante el registro sistemático de todas las decisiones metodológicas. La confirmabilidad se logró mediante la revisión externa de los análisis por dos investigadores no involucrados en el proceso.

En cuanto a los criterios éticos, todos los participantes firmaron un consentimiento informado que garantizó la voluntariedad de su participación, la confidencialidad de sus datos personales y la posibilidad de retirarse del proceso en cualquier momento y sin consecuencias. Las citas textuales incluidas en los resultados utilizan seudónimos para proteger la identidad de los participantes.

Resultados

El diagnóstico inicial reveló un panorama heterogéneo respecto a las competencias investigativas del profesorado participante. En la dimensión de conocimientos teórico-metodológicos, los docentes manifestaron no tener claridad sobre las diferencias entre los principales paradigmas de investigación, además de manifestar no haber utilizado ningún diseño de investigación formal en su práctica docente durante los últimos dos años. Sin embargo, también expresaron disposición para aprender y mejorar en esta área, lo que constituyó un punto de partida favorable para el proceso formativo.

En los grupos focales emergieron tres categorías principales que explicaban la escasa integración de la investigación en la docencia: el tiempo como recurso escaso ["No tenemos tiempo para investigar con toda la carga académica que tenemos"]; la formación como prerrequisito percibido ["Primero hay que saber investigar bien antes de enseñarlo"]; y la investigación como práctica reservada para expertos ["La investigación es para los que tienen doctorado o trabajan en los institutos"]. Estas representaciones, aunque comprensibles en su contexto, revelaban una concepción restringida y elitista de la investigación que el plan de formación se propuso transformar.

Figura 1. Grupo de discusión en la UNY (2025)



Tomado de: Informe interno Departamento de Desarrollo Docente-Universidad Yacambú. (2025).

Uno de los resultados más significativos del proceso fue el cambio en las concepciones de los docentes sobre qué es y para qué sirve la investigación en el contexto universitario. Al finalizar el plan, los participantes manifestaron haber ampliado su comprensión del concepto de investigación, reconociendo que esta no se limita a los proyectos formales con financiamiento institucional, sino que puede desarrollarse también a partir de preguntas que emer-

gen de la propia práctica docente.

Este cambio conceptual fue especialmente evidente en los círculos de reflexión crítica, donde los docentes comenzaron a identificar situaciones de su cotidianidad pedagógica como potenciales objetos de investigación. Una docente del área de Humanidades expresó: "Antes pensaba que investigar era algo que hacían los doctores en sus laboratorios. Ahora entiendo que cuando pregunto por qué mis estudiantes no comprenden ciertos conceptos y busco formas de mejorar eso, ya estoy investigando".

La construcción de un lenguaje común en torno a los paradigmas de investigación fue otro logro relevante. Al inicio del plan, los participantes desconocían la distinción entre paradigma positivista, interpretativo y sociocrítico. Al finalizar, podían identificar y caracterizar correctamente cada paradigma, además de relacionarlos con diseños y métodos específicos. Esta apropiación del lenguaje científico no tuvo un carácter meramente declarativo: se manifestó en la calidad de las preguntas formuladas durante los talleres y en la coherencia metodológica de los proyectos de aula.

Los hallazgos mostraron mejoras significativas en todas las dimensiones de competencias investigativas evaluadas. En términos cualitativos, los proyectos de aula desarrollados durante la tercera fase ilustraron con nitidez el nivel de competencias investigativas alcanzado. Los proyectos presentados en la jornada de socialización abordaron problemáticas pertinentes y contextualmente situadas, emplearon diseños metodológicos coherentes con sus preguntas de investigación y mostraron rigor en la recolección y el análisis de la información. Algunos proyectos notables incluyeron una investigación sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de los primeros trimestres en el contexto pospandemia, un estudio sobre la percepción de la ética profesional en estudiantes de Derecho y un proyecto de sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras en la Facultad de Humanidades.

Para la interpretación de los datos cualitativos, se empleó el método de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), que consistió en seis fases: familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temáticas, revisión de apartados, definición/nominación de temas y producción del informe.

Los diarios de campo, las memorias de los círculos de reflexión crítica y las transcripciones de los grupos de discusión fueron codificados de manera colaborativa por las investigadoras, siguiendo el principio de reflexividad permanente propio de la IAP, que exige que quienes investigan se reconozcan como parte del proceso que analizan.

La triangulación se realizó entre fuentes, a saber, diarios de campo, producciones de los proyectos de aula, grupos de discusión y las mismas investigadoras, con el propósito de fortalecer la credibilidad de las interpretaciones. Los temas emergentes fueron devueltos a los participantes en sesiones de validación colectiva para verificar que las interpretaciones elaboradas correspondieran con los sentidos que ellos atribuían a su propia experiencia. Este proceso cíclico de análisis, devolución y reinterpretación es consustancial a la IAP y permitió que los resultados no fueran solo hallazgos de las investigadoras, sino construcciones compartidas con los docentes participantes.

La convergencia entre estos hallazgos sustenta la credibilidad de los resultados y permite afirmar, con base empírica, que el plan de formación produjo transformaciones en el profesorado participante. Testimonios como el de una docente del área de Ciencias Administrativas ilustran esta convergencia: “Antes de este plan, jamás había pensado en mi aula como un espacio de investigación. Ahora diseño mis actividades preguntándome qué puedo aprender yo también de este proceso junto a mis estudiantes”. Esta clase de desplazamiento subjetivo, de la docencia como transmisión a la docencia como indagación compartida, es precisamente el que la literatura identifica como el indicador más sólido de transformación pedagógica duradera (Lárez y Sobarzo, 2024).

Uno de los efectos emergentes más valorados del plan fue la conformación espontánea de redes de colaboración entre docentes de diferentes facultades. Al término del proceso, tres de los cuatro grupos de trabajo manifestaron la intención de continuar reuniéndose de manera autónoma para desarrollar nuevos proyectos conjuntos, lo que evidencia que el plan logró sembrar las bases de una comunidad de práctica investigativa en el sentido propuesto por Wenger (1998).

El análisis de los diarios de campo y las entre-

vistas finales permitió identificar los elementos que los participantes consideraban como los más valiosos de la experiencia: la horizontalidad de las relaciones en los grupos de trabajo [“Por primera vez sentí que podía preguntar sin sentirme ignorante”], la vinculación entre los contenidos formativos y la propia práctica docente [“Lo que aprendimos era útil inmediatamente”] y el reconocimiento institucional de los logros alcanzados [“Agradezco que la universidad nos haya dado un espacio para presentar nuestros proyectos; significó mucho”].

Los hallazgos descritos a lo largo de este apartado revelan que el proceso de transformación generado por el plan de formación docente no operó de manera lineal ni uniforme, sino que se desplegó como un fenómeno complejo, multidimensional y profundamente situado. Las modificaciones en las concepciones sobre la investigación, el desarrollo de competencias metodológicas y la emergencia de redes de colaboración no son eventos aislados, sino expresiones interconectadas de un desplazamiento epistemológico más profundo: el tránsito de una cultura docente centrada en la transmisión hacia una cultura orientada por la indagación.

Este desplazamiento no puede reducirse a la suma de aprendizajes individuales, pues su dimensión más significativa reside precisamente en su carácter colectivo: fue en el encuentro con el otro, en la fricción productiva entre saberes disciplinares distintos y en la construcción de un lenguaje común, donde los docentes encontraron no solo herramientas metodológicas, sino una nueva forma de concebir su identidad profesional y su lugar en la institución.

Resulta igualmente significativo que los elementos más valorados por los participantes —la horizontalidad de las relaciones, la vinculación entre teoría y práctica, además del reconocimiento institucional— remitan no a los contenidos formales del plan, sino a sus condiciones pedagógicas y relacionales de posibilidad. Esto sugiere que la eficacia de una propuesta de formación docente en investigación formativa no depende únicamente de la solidez de sus contenidos metodológicos, sino, en igual o mayor medida, de la calidad del vínculo que es capaz de generar entre sus participantes y de la coherencia entre los principios que proclama y las formas en que se organiza.

Dicho de otro modo, un plan que pretende formar docentes investigativos debe ser, él mismo, una experiencia investigativa: debe cultivar la pregunta, tolerar la incertidumbre, valorar la voz de quienes aprenden y producir conocimiento colectivo sobre su propio desarrollo. En la medida en que el plan implementado en la UNY logró aproximarse a este ideal, sus resultados trascienden el plano de lo mensurable y se instalan en el terreno de lo transformador.

Discusión

Los resultados obtenidos en el plan de formación docente en investigación formativa de la UNY son consistentes con los hallazgos reportados en la literatura internacional sobre el desarrollo profesional docente basado en la IAP. En particular, se confirma la tesis de Elliot (1993), según la cual la reflexión sistemática sobre la práctica constituye el motor más poderoso del cambio pedagógico: los docentes que participaron en el plan no solo adquirieron conocimientos metodológicos, sino que modificaron sus concepciones sobre la investigación y su lugar en la práctica docente, lo que augura cambios más duraderos que los generados por modelos formativos puramente transmisivos.

Asimismo, la importancia de construir un lenguaje compartido sobre la investigación, evidenciada en los resultados, resuena con los planteamientos de Brew (2003), quien argumenta que las culturas investigativas institucionalmente robustas se caracterizan, entre otras cosas, por la existencia de un conjunto de significados compartidos sobre qué cuenta como investigación y quién puede hacer investigación. En la UNY, este lenguaje comenzó a construirse a través de los talleres y los círculos de reflexión, pero su consolidación requerirá de políticas institucionales sostenidas que vayan más allá del programa formativo.

La emergencia de redes de colaboración entre docentes de distintas facultades es un hallazgo especialmente relevante desde la perspectiva de la cultura investigativa institucional. Wenger (1998) ha demostrado que las comunidades de práctica constituyen el mecanismo más eficaz de aprendizaje colectivo en las organizaciones, en tanto integran el aprendizaje con la acción, generan sentido de pertenencia y promueven la innovación desde dentro; tal planteamiento lo actualizan Alvírez y Elías (2024), al confirmar, mediante revisión sistemática, que la participación en comunidades

de aprendizaje favorece la reflexión crítica, la integración teoría-práctica y la construcción de vínculos colaborativos sostenidos entre docentes. El hecho de que tres de los cuatro grupos de trabajo hayan decidido continuar de manera autónoma sugiere que el plan logró crear las condiciones iniciales para el surgimiento de dichas comunidades.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones del estudio. En primer lugar, el corto período de implementación —cuatro meses— no permite evaluar la sostenibilidad de los cambios observados: es necesario un seguimiento longitudinal que verifique si las transformaciones en las concepciones y prácticas se mantienen y profundizan en el tiempo. En segundo lugar, la heterogeneidad del grupo participante, aunque fue una fortaleza en términos de riqueza del intercambio, también generó dificultades para atender de manera diferenciada las necesidades de docentes con distintos niveles de experiencia investigativa previa. En tercer lugar, el plan se focalizó principalmente en el desarrollo de competencias individuales, con menor atención a las dimensiones estructurales e institucionales que condicionan la actividad investigativa del profesorado.

Estos resultados también dialogan con los debates actuales sobre la internacionalización de la educación superior y la producción de conocimiento en contextos periféricos. Lander (2000) advierte que las ciencias sociales modernas están atravesadas por una matriz colonial que naturaliza determinadas formas de saber y silencia otras, configurando lo que denomina saberes coloniales y eurocéntricos.

En esa misma línea, Grosfoguel (2007) considera que la epistemología dominante en la academia global privilegia ciertos tipos de conocimiento e invisibiliza otros, en un proceso que denomina colonialidad del saber. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la investigación formativa en universidades como la UNY no es solo una cuestión de calidad académica, sino también de justicia epistémica: se trata de crear condiciones para que los docentes y estudiantes venezolanos sean productores activos de conocimiento situado y relevante para sus propios contextos.

Estas reflexiones encuentran eco en experiencias comparadas y desarrolladas en otros contextos latinoamericanos. Cabrera et al. (2022) documentaron, en el marco de comunidades

de aprendizaje en la formación inicial de profesores en Uruguay, resultados análogos a los aquí reportados: la participación en procesos reflexivos colectivos generó no solo mejoras en las competencias investigativas, sino también transformaciones identitarias profundas en los participantes.

De manera similar, Corona (2023) identificó en universidades de cinco países latinoamericanos que los programas de formación docente en investigación formativa con mayor impacto sostenido son aquellos que combinan la apropiación metodológica con la construcción de comunidades de práctica y el respaldo de políticas institucionales explícitas. Estos hallazgos comparados sugieren que la experiencia de la UNY no es un caso aislado, sino parte de una tendencia regional emergente que merece ser sistematizada y divulgada como modelo replicable de desarrollo profesional docente orientado a la investigación formativa.

La evidencia recogida sugiere que la IAP, como metodología de formación docente, ofrece ventajas significativas sobre otros modelos formativos: genera mayor compromiso y motivación en los participantes, produce aprendizajes más transferibles a la práctica y favorece la creación de vínculos colaborativos entre docentes. Sin embargo, también demanda mayor inversión de tiempo, recursos y requiere de facilitadores con formación sólida tanto en IAP como en los contenidos temáticos abordados.

Lo anterior invita a reflexionar sobre una tensión estructural que atraviesa toda propuesta de formación docente en investigación: la que existe entre el cambio individual y el cambio institucional. Los planes formativos, por más rigurosos y pertinentes que sean, operan sobre sujetos que regresan cotidianamente a contextos organizacionales que no siempre acompañan ni sostienen las transformaciones iniciadas.

En este sentido, los avances documentados en la UNY deben leerse con cautela epistemológica: no como evidencia de un cambio institucional consolidado, sino como indicios prometedores de un proceso que requiere condiciones estructurales para su sedimentación. La sostenibilidad de una cultura investigativa no depende únicamente de la voluntad y la competencia de los docentes individuales, sino de la capacidad de la institución para rediseñar sus estructuras de tiempo, reconocimiento y co-

municación, de manera que la investigación formativa deje de ser una práctica extraordinaria para convertirse en una dimensión ordinaria del trabajo académico cotidiano.

En esta misma línea, resulta necesario problematizar la noción de competencia investigativa que subyace a muchos planes de formación docente, incluido el implementado en la UNY. Con frecuencia, dicha noción se construye desde una lógica instrumental que privilegia las habilidades técnicas —formular hipótesis, seleccionar diseños, aplicar instrumentos— sobre las dimensiones éticas, políticas y epistemológicas de la investigación. Sin embargo, como han expuesto Carr y Kemmis (1988) y más recientemente Prado (2023), investigar en educación no es un acto neutral: implica decisiones sobre qué se considera digno de conocer, quién tiene derecho a producir conocimiento y en beneficio de quién se orienta la producción científica.

Un plan de formación que no problematice estas dimensiones corre el riesgo de reproducir, bajo nuevos ropajes metodológicos, las mismas relaciones de subordinación epistémica que pretende transformar. Por ello, la formación en investigación formativa debe ser también una formación en pensamiento crítico, en conciencia metodológica y en responsabilidad social del conocimiento.

Finalmente, los hallazgos de este estudio plantean interrogantes que van más allá de sus propios alcances y que merecen ser asumidos como agenda de investigación futura. ¿En qué medida los cambios en las concepciones de los docentes se traducen efectivamente en transformaciones de sus prácticas de enseñanza y, por esa vía, en mejoras en los aprendizajes de los estudiantes? ¿Qué condiciones institucionales específicas —de liderazgo, de política académica, de cultura organizacional— son necesarias para que una comunidad de práctica investigativa se consolide y no se disuelva una vez retirado el andamiaje del plan formativo? ¿Cómo articular la investigación formativa con los sistemas de evaluación del desempeño docente de manera que esta no sea percibida como una carga adicional, sino como una dimensión constitutiva de la identidad profesional del profesorado universitario?

Estas preguntas no admiten respuestas simples ni universales, pero su formulación rigurosa es ya, en sí misma, una contribución al

campo de la formación docente en América Latina. En una región marcada por la desigualdad estructural y la persistente brecha entre la producción académica y las necesidades sociales, formular las preguntas correctas es un acto epistemológico y político de primer orden. Las universidades latinoamericanas necesitan construir sus propias preguntas desde sus propias realidades, reconociendo que los docentes universitarios son sujetos epistémicos plenos, capaces no solo de consumir el conocimiento producido en otros contextos, sino de generarlo y transformarlo en función de las demandas de su entorno. Esa convicción constituye el aporte más profundo y duradero de esta experiencia.

Conclusiones

El plan de formación docente en investigación formativa implementado en la UNY ha significado una iniciativa pertinente, oportuna y eficaz para el fortalecimiento de las competencias investigativas del profesorado y para la construcción de una cultura institucional orientada hacia la generación y difusión del conocimiento. Los resultados obtenidos permiten formular las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la IAP constituye un marco metodológico idóneo para la formación docente en investigación formativa, en tanto sitúa a los docentes como protagonistas activos de su propio desarrollo profesional y genera condiciones para el aprendizaje colectivo y la transformación de la práctica. La horizontalidad de las relaciones, la vinculación con la práctica cotidiana y la orientación hacia la acción transformadora son atributos de la IAP que la diferencian favorablemente de modelos formativos más convencionales.

En segundo lugar, la formación en investigación formativa no puede limitarse a la transmisión de conocimientos metodológicos; debe abordar también las representaciones y concepciones que los docentes tienen sobre la investigación, puesto que son estas las que en última instancia determinan si los aprendizajes metodológicos se traducen en cambios reales en la práctica pedagógica. En el caso del plan implementado, el trabajo sobre las concepciones, desarrollado principalmente en los círculos de reflexión crítica, fue identificado por los participantes como uno de los factores de mayor impacto.

En tercer lugar, la construcción de comunidades de práctica investigativa constituye una condición necesaria para la sostenibilidad de los procesos de cambio iniciados por los planes de formación docente. La colaboración entre pares, el intercambio de experiencias y el apoyo mutuo son recursos que los docentes valoran enormemente y que las instituciones deben incentivar a través de políticas claras y condiciones estructurales adecuadas.

En cuarto lugar, la investigación formativa no es solo un asunto de calidad académica individual, sino una dimensión estratégica del proyecto institucional de cualquier universidad que aspire a ser relevante en el contexto de las transformaciones globales del conocimiento. La UNY, al apostar por el fortalecimiento de las competencias investigativas de su profesorado, está invirtiendo en su propia capacidad de producir, aplicar y diseminar conocimiento pertinente para la realidad venezolana y latinoamericana.

Como propuestas para investigaciones futuras, se recomienda: (a) realizar un seguimiento longitudinal de los docentes que participaron en el plan para evaluar la persistencia de los cambios en sus concepciones y prácticas; (b) ampliar el plan a otras unidades académicas e instituciones de educación superior de la región; (c) explorar el impacto de la formación docente en investigación formativa sobre los aprendizajes y competencias investigativas de los estudiantes; y (d) desarrollar estudios comparativos que permitan identificar los factores contextuales e institucionales que favorecen o dificultan la consolidación de una cultura investigativa en las universidades latinoamericanas.

Referencias

1. Álvarez, P., Guevara, J., Castro, G., & Pinela, R. (2023). Relación docencia-investigación en Educación Superior: Diferentes perspectivas y enfoques. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(8), 288-301. <https://produccioncientificailuz.org/index.php/rccs/article/view/40954>
2. Alvidrez, S., & Elías, J. (2024). Aprendizaje colectivo en acción: Una revisión sistemática de las comunidades de aprendizaje en contextos educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6692-6712.

3. Baltodano, G. (2024). La importancia de la cultura investigativa en las universidades. *Revista Criminología y Ciencias Forenses: Ciencia, Justicia y Sociedad*, 3(6). <https://cf-cjs.uicui.edu.mx/ojs/index.php/CJS/article/view/76>
4. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
5. Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
6. Cabrera, C., Rebollo, M., & Pérez, M. (2022). Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2>
7. Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
8. Corona, W. (2023). Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica. *Revista Educación*, 47 (1), 605-622. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51880>
9. Departamento de Desarrollo Docente-Universidad Yacambú. (2023). Diagnóstico de participación docente en proyectos de investigación [Informe interno]. Universidad Yacambú, Vicerrectorado Académico.
10. Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
11. Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.
12. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
13. Galván, F. Huaylinos, F., & Huayta, Y. (2023). Desafíos de la formación docente en servicio: Una revisión sistemática. *Conrado*, 19(93). <https://doi.org/10.1990-8644>
14. González, R., Acevedo, Á., Martín, V., & Cachimacari, E. (2022). Cultura investigativa del docente en Latinoamérica en la era digital. *Comunicar*, 30(70), 21-32.
15. Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21(2-3), 211-223.
16. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
17. Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
18. Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
19. Lárez, J., & Sobarzo, R. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *Educación y Ciudad*. <https://repositorio.idep.edu.co/entitlements/publication/949cf373-48f4-44a1-bc4c-706bf5a2987b>
20. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
21. Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
22. Peña, M. (2023). Colaboración docente bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Educación*, 59(2), 403-417.
23. Prado, J. (2023). Investigación formativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje. *Human Review. International Humanities Review*, 12, 2-9. <https://philpapers.org/rec/JUSIFC>
24. Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
25. Ríos, P., Ruiz, C., Paulos, T., & León, R. (2023). Desarrollo de una escala para medir competencias investigativas en docentes y estudiantes universitarios. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 9(17).

26.Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Morata.

27.Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.