



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

25

ISSN 1657-5547

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 25

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Ceded

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
2006

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Cedea

CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN EN NUESTRA PROPUESTA

Gloria Esperanza García Botero*
Diana María Posada Giraldo**
Carlos Arturo Sandoval Casilimas***

* Profesora de cátedra de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. E-mail: loryes@ayura.udea.edu.co

** Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, actualmente coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. E-mail: dposada@ayura.udea.edu.co

*** Docente e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. E-mail: sandoval@ayura.udea.edu.co

Introducción

La Licenciatura en Pedagogía Infantil involucra como columna de su estructura curricular una propuesta de formación que integra en un solo conjunto la práctica pedagógica y la formación en investigación. Este artículo tiene como propósito familiarizar a los lectores con los elementos centrales de dicha propuesta. Para ello, se presentan en primera instancia algunas consideraciones generales sobre el rol de la investigación en la formación de docentes. En segundo lugar, se informa sobre el contexto normativo de la formación investigativa de los maestros en Colombia. Posteriormente, se alude a los referentes conceptuales en los que se sustenta la propuesta de formación y al componente metodológico que permite su operacionalización. Para finalizar, se concluye con unos esbozos de lo que vendría a constituirse en la línea de investigación del programa.

La investigación y su relación con la formación de maestros

Mucho se ha discutido en el mundo académico sobre el lugar de la investigación en la formación de educadores; en la década del 80, este asunto adquiere un gran impulso ante la necesidad creciente de hacer del ejercicio docente una práctica reflexiva y reflexionada, demandante de conocimiento, pero a la vez productora de éste, en torno a los asuntos de la enseñabilidad, la educabilidad y el aprendizaje. La investigación, en este espacio, se constituye en un instrumento fundamental para el desarrollo¹ de una competencia básica como lo es el "Aprender a Pensar", en una de sus acepciones más clásicas: "Aprender a Solucionar Problemas".

En la misma dirección, frente a la imperativa necesidad de mirar desde nuevas concepciones la interacción "teoría-práctica" o "práctica-teoría" y a su vez tratar de comprender el asunto de la práctica "desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación" (Elliot, 1994: 10), empieza a tomar fuerza a nivel mundial, un movimiento innovador en torno a la formación inicial de maestros. Formar un maestro, desde esta perspectiva, exige que conozca sobre la naturaleza de la práctica, con una sólida fundamentación teórica para que de esta manera pueda comprender los procesos de la realidad en todas sus dimensiones, en tanto todas las prácticas son de naturaleza social. Como consecuencia de esto, la formación debe fundamentarse en competencias desde una práctica investigativa que permitan:

"Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella; elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención, en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos [...] en un auténtico proceso de investigación" (Elliot, 1994: 16).

Y a su vez darle el estatus a la enseñanza como objeto de reflexión de la práctica y como actividad profesional, que ofrezca una fundamentación teórica e investigativa en torno a las actitudes y la práctica de los enseñantes y a la consecución de la autonomía pro-

¹ Tanto de docentes como de dicentes.

fesional del maestro, el cual participa en las decisiones que se toman sobre el contexto educativo y organizativo de la institución y en la generalización de las responsabilidades profesionales en las que se incluyen, además de las del aula, las de la institución y de la comunidad en general. Todo esto trae consecuencias, tanto para los conocimientos teóricos sobre las disciplinas, la educación y la pedagogía, como para la investigación en cuanto al tipo de relaciones que se establecen entre otros investigadores y los maestros, haciendo aportes al campo que se ha ido construyendo en y desde esta mirada de la formación inicial de maestros con el propósito de fortalecer su representatividad como sujetos de saber pedagógico, como sujetos políticos y como intelectuales.

Desde el sentido que se acaba de presentar, no en vano se viene planteando que la investigación sea la base de la enseñanza y de la formación del maestro, de tal manera que se propicie una investigación en y para la educación, encaminada a transformar las prácticas educativas (Porlán y otros, 1997). Sin detener las miradas que desde 1942 se vienen dando a las tradiciones que influyeron en la investigación educativa, entre las cuales se destacan las de corte positivista, experimental, activa, acción participativa, interpretativa, todas orientadas al logro de los propósitos de intervención² que posibilitaron el conocimiento de los contextos escolares, del currículo y del acontecer en el aula, desde los respectivos enfoques. Paralelamente a esto, se crea una ruptura con el surgimiento del modelo de la investigación acción e interpretativa, los cuales ocuparon su atención en los asuntos relacionados con la teoría y la práctica, de acuerdo con los énfasis o las tendencias que se fueron imponiendo en su momento histórico.

² Vale la pena aclarar que este término - usualmente utilizado en Psicología Clínica, en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, tiene un carácter pedagógico e investigativo.

Desde estos referentes, las prácticas pedagógicas del maestro son enunciadas como procesos de acción y reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación que le permiten aprender al enseñar y enseñar para aprender a hacer intervenciones; todo esto mediado por la comprensión; así "la práctica se convierte en el eje de contraste, de principios, hipótesis y teorías en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículo, para el

progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica" (Elliot, 1994: 18), y en otro sentido, de la enseñanza como práctica reflexiva, como espacio de reflexión en la acción.

En esta perspectiva, se busca superar las disyunciones entre la teoría y la práctica y entre la investigación y la acción educativa; se plantea que la investigación es la base de la enseñanza y de la formación del profesorado, de tal manera que propicia una investigación en y para la educación, encaminada a transformar las prácticas educativas (Porlán y otros, 1997). Esto quiere decir que la investigación-acción y los estudios de caso desde una perspectiva interpretativa, se vislumbran como enfoques de investigación que propenden no sólo por la cualificación de la educación sino, especialmente, por el mejoramiento de la formación de los maestros.

Para el caso concreto de la investigación-acción, en el campo de la educación, Carr y Kemmis (1988) afirman que, desde las décadas de los años setenta y ochenta, los teóricos de la investigación educativa han animado el desarrollo de esta línea como un enfoque que provee formas de conexiones entre la práctica educativa y la teoría educativa, entre el manejo de la investigación y la transformación de la práctica educativa y entre los investigadores, los profesores y los estudiantes, es decir, como una línea que pretende ayudar al maestro en formación a establecer la relación entre su propia teoría de la educación y la propia práctica del día a día, mediante la adquisición de competencias pedagógicas, de los contenidos teóricos de las disciplinas y de las estrategias didácticas para la intervención.

El contexto normativo de la formación investigativa de los maestros en Colombia

De acuerdo con los lineamientos establecidos en el Decreto 272 de 1998 y los requisitos para la acreditación previa propuestos por el CNA³, la teoría y la práctica, así como la investigación en su dimensión formativa deben estar presentes a través del proceso de formación propuesto por cualquier programa de pregrado cuyo cam-

³ Consejo Nacional de Acreditación

po de acción sea la educación de los futuros ciudadanos del país. Para Bustamante, López, Rodríguez, Tamayo y Vasco (1999: 146), "la inclusión de la investigación como principio básico de la formación de los profesionales de la educación, implica intervenir [de manera sustancial] el modelo formativo actualmente hegemónico y crear escenarios alternativos que propicien el cultivo de la capacidad de asombro, la duda, la sospecha y otras formas de interrogación, como elementos estructurantes de la formación del nuevo profesional de la educación para Colombia".

Diferentes autores han puntualizado que si se quiere mejorar la calidad de la educación, es prioritario que los maestros asuman una actitud más crítica y reflexiva frente a su labor. Podría decirse que el Decreto 272 se convierte en un punto de apertura hacia una nueva cultura de la investigación que busca que los estudiantes trasciendan el rol de receptores de conocimiento y se visualicen como agentes que pueden aportar en la construcción de éste, a través de la interacción con los sujetos/objetos de estudio, como también, a través de la reflexión permanente sobre su práctica.

Si se quiere cumplir con esta tarea, es necesario que se generen los espacios adecuados donde la pregunta, el debate, la discusión sana, la confrontación, la argumentación, el análisis de situaciones desde diferentes perspectivas, entre otras, sean las estrategias que activen formas de relación social y de aprendizaje.

Se trata de formar a los estudiantes para y en investigación, que se apropien los fundamentos teóricos, la metodología y las herramientas, de manera progresiva, en compañía de un tutor que va más adelante en el proceso (el docente). Se busca que los futuros profesionales en educación no sólo reciten conceptos sobre investigación, sino que se pretende trascender esta forma, permitiéndoles que la vivan, a través de la lectura de la realidad en diferentes escenarios, "que les toque la piel y el pensamiento", que comprendan por qué es importante investigar, para qué se investiga y qué beneficios tiene para su formación y para la sociedad estar formados para investigar.

Se requiere, entonces, adentrarse en lo que diferentes autores denominan investigación formativa. Este tipo de investigación posibilita espacios de encuentro entre estudiantes y docentes, en los que se utilizan metodologías y modos de proceder propios de la investigación científica, o investigación en sentido estricto, sobre problemas pedagógicos locales y/o regionales, “o que recogen los intentos por resolver problemas, realizar proyectos o profundizar en temas que apuntan al mejoramiento de las prácticas docentes o a la calidad de la educación en las instituciones” (Bustamante et al., 1999: 183).

Hernández (2003: 187) sostiene que los profesionales de la educación, en formación y/o en ejercicio, “deben ser ‘investigadores’ de su propia práctica, en el sentido de exploradores permanentes en su campo de trabajo”. Deben “estar siempre preparados para los nuevos problemas y las nuevas oportunidades, con una gran flexibilidad y con disposición crítica y autocrítica. Esto implica una clara conciencia de que el proceso de apropiación de conocimientos no termina nunca y de que el aprendizaje permanente es condición para la búsqueda de soluciones creativas”.

Formar en y para la investigación, utilizando palabras del profesor e investigador Bernardo Restrepo, permite familiarizar a los estudiantes mediante un proceso sistemático y consciente con ésta, con sus constructos teóricos, fases, implicaciones y funcionamiento. Posibilita también que éstos desarrollen competencias y habilidades investigativas a lo largo de su proceso formativo. Aunque los autores han delimitado claramente el campo de la investigación formativa⁴ y la investigación en sentido estricto, es importante precisar que la primera no carece de rigor metodológico, ya que si se tiene en cuenta que su función es preparar a los estudiantes para la investigación en sentido estricto, la rigurosidad en ésta debe estar presente (Restrepo, 2003).

Hemos venido hablando de las implicaciones que para los profesionales en educación tiene la formación en investigación, precisamente por ello reconocemos que los formadores de formadores ha-

4 Existe una discusión en torno al término investigación formativa; de hecho se reconoce que todo tipo de investigación lo es, incluso en el caso de los investigadores experimentados; sin embargo, aunque dicha discusión no se constituye en el objetivo explícito del presente artículo, se utiliza simultáneamente la expresión formación en investigación.

cen parte de estos profesionales y en este proceso de formar también se van formando, en la medida en que aprenden de sus estudiantes, de sus formas de sentir y de pensar, de las lecturas que hacen de su realidad. Es por ello que se requiere de una actitud abierta, generosa y, a la vez, humilde para dar, recibir y construir colectivamente conocimiento.

Vale la pena traer a consideración una metodología de investigación en la cual se soporta la Licenciatura: la investigación-acción educativa, la cual posibilita que los maestros en formación cierren la brecha entre teoría y práctica, comprendan y asuman los fenómenos a los cuales se enfrentan desde un rol activo, promoviendo así la conciencia discursiva de sí mismos como sujetos cuyo comportamiento es objeto de investigación.

La investigación-acción demuestra que tanto maestros en formación como en ejercicio pueden convertirse en productores de investigación del currículo, sin establecer diferencias entre la práctica y el proceso de investigarla, de tal manera que enseñar e investigar en el aula no son acciones yuxtapuestas. Se investiga para comprender y solo si se comprende, se pueden plantear acciones de mejoramiento frente a una determinada situación.

Uno de los pilares básicos que sustentan la investigación-acción es el profesor como investigador; al respecto McKernan (1999) plantea: El movimiento del profesor investigador, incluye modos nuevos de evaluación y la vinculación de la investigación cualitativa en la ciencia social. Este movimiento avala una forma diferente de considerar la investigación del currículo, pues deja de verla como una ocupación especializada. Esta visión se originó en Gran Bretaña con los aportes de Lawrence Stenhouse (1967-1972), quien propuso que toda enseñanza debía estar basada en investigación; por tanto la investigación y el currículo pasan a constituirse en el campo de acción de los profesores, puesto que es a través de la investigación como los profesionales de la educación comprenden su trabajo y mejoran la enseñanza.

Aunque existen diversos modelos de investigación-acción, un aspecto común a todos ellos y que se constituye en uno de los principios fundamentales que sustentan la formación de los pedagogos infantiles es asumida como “una forma de indagación reflexiva regida por rigurosos principios o cánones de procedimiento” (McKernan, 1999: 51). Entre estos principios pueden considerarse los siguientes:

- ◆ Busca el incremento de la comprensión humana a través del pensamiento reflexivo.
- ◆ Apunta hacia el mejoramiento de la calidad de la acción y de la práctica.
- ◆ Su foco central son los problemas inmediatos de los profesionales.
- ◆ Se realiza en el sitio preciso donde ocurren los problemas.
- ◆ Se realiza en grupo, posibilitando la construcción social de la práctica.
- ◆ Trabaja con poblaciones enteras (el aula o la escuela), no con muestras.
- ◆ No pretende controlar variables.
- ◆ Se juzgan las acciones por los participantes en calidad de grupo crítico que analiza, interpreta, comprende y reorienta el rumbo.
- ◆ Es metodológicamente ecléctica.
- ◆ Es científica. “El investigador de la acción ejerce rigurosos principios científicos de procedimiento exponiendo problemas, formulando hipótesis de acción, planificando la recogida de datos, analizando los resultados y reformulando las hipótesis” (53).

◆ El debate, la reflexión sobre el debate y la crítica razonada son esenciales.

◆ “Es emancipadora. Parte de la investigación-acción trata de liberar a los que sufren prácticas represivas e injustas. Intenta librar a los participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Una meta central es dar poder al grupo de investigación por medio de su asunción de responsabilidad para la toma de decisiones” (53).

Como se anota al inicio del artículo, la investigación vinculada a la práctica pedagógica se constituye en uno de los ejes transversales que soporta la formación de los licenciados en Pedagogía Infantil. Con el fin de materializar esta propuesta y de que la investigación rigurosa -o investigación en sentido estricto- realizada por los profesores de la Facultad tenga un impacto tangible sobre los procesos de formación en el pregrado, se han retomado los resultados de dos investigaciones:

“Las representaciones sociales sobre el valor justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar”, realizada por Salinas, Isaza y Posada (2002) y “La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros”, llevada a cabo por Isaza, Gómez, Henao, Moreno y Posada (2002).

Dichas investigaciones han aportado a la estructuración de los ejes temáticos en torno a los cuales se ha llevado a cabo la integración curricular⁵ con las siete cohortes admitidas hasta la fecha en la Licenciatura.

La formación en investigación atraviesa todo el plan de estudios de la Licenciatura, del primero al décimo nivel, formación que involucra elementos conceptuales, teóricos y metodológicos, así como el desarrollo de habilidades y competencias investigativas para su puesta en escena, propendiendo porque los pedagogos infantiles estén en condiciones de leer los diversos contextos educativos en los que se

⁵ Enfoque pedagógico y curricular adoptado por el Programa.

halla inserta la infancia y que desde los referentes que construyen y consolidan a lo largo de su proceso formativo, fundamenten su intervención pedagógica y vuelvan sobre la misma, a través de la reflexión como única posibilidad de dinamizar sus prácticas pedagógicas, reorientar su acción educativa y producir conocimiento.

A lo largo de los diez semestres académicos de los que consta el programa, tanto en forma horizontal como vertical la práctica pedagógica y la investigación formativa, pensadas en un continuo, se trabajan en un espacio de conceptualización⁶ -Seminario Taller Integrativo- diferenciado de los demás, presente en cada nivel y en torno al cual se articulan los mismos. Este propósito ha sugerido la apertura de un quinto núcleo del saber pedagógico⁷ denominado en este caso Investigación Formativa o Formación en Investigación y Práctica Pedagógica.

Seminario Taller Integrativo

Espacio de conceptualización presente a lo largo de los siete primeros semestres. Su finalidad es propiciar el acercamiento progresivo del pedagogo infantil a los diversos contextos educativos de carácter formal y no formal, donde podrá identificar situaciones problemáticas que serán exploradas en los aspectos social, cultural y pedagógico, para luego adentrarse progresivamente en ellas, identificando, analizando e interpretando fenómenos educativos que conduzcan a los futuros profesionales en Pedagogía Infantil a la formulación, ejecución y evaluación de proyectos de carácter pedagógico e investigativo.

El Seminario garantiza el abordaje de contenidos teóricos y conceptuales relacionados con la investigación, para sensibilizar a los estudiantes frente a ésta, y ofrecerles bases elementales para asumirla en su carácter formativo, e indirectamente motivar a aquellos más interesados a hacer parte de los Semilleros de Investigación⁸ y grupos de investigación rigurosa.

En este espacio de conceptualización, y durante todo el proceso formativo del estudiante, se trabajan tres ejes: *Formación personal,*

6 Nominación adoptada por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a raíz de la reforma curricular efectuada en 2000 y que reemplaza al término asignatura y que propende por una dinámica de trabajo diferente a la tradicional clase magistral, en la que se busca que los estudiantes asuman un papel activo frente al conocimiento, donde se propenda por la conceptualización y la reconceptualización con sentido.

7 Educabilidad, Enseñabilidad, Realidades y Tendencias Sociales y Educativas, y Estructura Histórica y Epistemológica de la Pedagogía.

8 Grupos de formación en investigación a nivel extracurricular, es decir, por fuera de los planes de estudio creados en distintas Facultades. La Facultad de Educación ha llevado a cabo este trabajo con varias cohortes de estudiantes y en diversas temáticas.

formación en investigación y formación profesional docente o práctica pedagógica. Este último componente, se concreta en la realización de un trabajo durante todo el semestre y con el concurso y la participación de todos los espacios de conceptualización presentes en cada nivel, bajo la denominación de práctica integrativa.

La orientación del Seminario Taller Integrativo está a cargo de docentes con formación en el campo investigativo, quienes se encargan de los aspectos conceptuales y teóricos relacionados con la investigación y de asesorar a los estudiantes en las experiencias prácticas; pero el diseño de éstas es responsabilidad del Colectivo de nivel⁹ que sirve cada uno de los demás espacios conceptuales en el respectivo semestre, propiciando la integración de las temáticas fundamentales particulares y garantizando a lo largo del programa tanto la confrontación permanente entre teoría y práctica, como su abordaje desde una óptica interdisciplinaria.

La estructura que subyace a la práctica integrativa en cada nivel es en esencia la misma: los estudiantes identifican una problemática en torno a un aspecto de la realidad a través de observaciones directas, entrevistas y encuestas, entre otras técnicas; acopian información al respecto, confrontan con un marco de referencia construido a partir de los aportes de los espacios de conceptualización que cursan y elaboran un informe que trata de dar cuenta de la problemática identificada, para los semestres uno y dos; en el tercero adicionalmente se da una aproximación a la intervención pedagógica, y entre el cuarto y el séptimo se amplía el espacio para la misma; se trata de precisar su efecto y se sistematiza la experiencia.

Estructura de la práctica

A continuación, se hace una descripción sintética de la práctica que llevan a cabo los estudiantes de la Licenciatura desde el primero hasta el último nivel, categorizada de acuerdo con los ciclos de formación.¹⁰

9 Nominación que recibe el grupo de profesores que sirve los diferentes espacios de conceptualización inscritos en cada nivel y que además cuenta con la participación de un representante de los estudiantes.

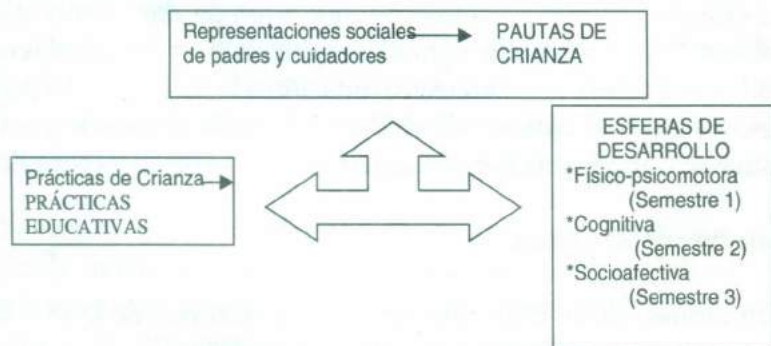
10 La Tabla No. 2 hace una síntesis de la estructura de la práctica pedagógica del programa.

Ciclo de fundamentación

Propósito

Iniciar el desarrollo progresivo de las competencias investigativas de los maestros en formación, tomando como objeto de estudio y transformación las prácticas educativas presentes en el ámbito de la educación informal llevada a cabo en el seno familiar (en los dos primeros niveles o semestres), y no formal institucional (en el tercero). El ejercicio formativo y de investigación toma como conceptos eje en su primera parte las Pautas y Prácticas de Crianza y en la segunda la transición de Prácticas Educativas a Prácticas Pedagógicas; en ambos, sin embargo, se toma como un tercer eje de exploración las Representaciones Sociales (Ver Figura 1). Este primer ciclo de formación se articula además a una reflexión secuencial de las tres esferas o dimensiones en las que se ha tematizado el desarrollo infantil: psicomotora, cognoscitiva y socioafectiva; la intencionalidad es que los pedagogos infantiles en formación se familiaricen con las características de desarrollo reales de los niños con las que posteriormente realizarán su intervención pedagógica.

Figura 1: Ejes de articulación del componente investigativo en el primer ciclo de formación.



La visión desagregada por cada uno de los semestres es la que se enuncia a continuación:

Semestre 1: *Práctica Integrativa I*

En este nivel los estudiantes hacen una exploración de las representaciones sociales que tienen algunas madres gestantes sobre la maternidad y la crianza, y analizan si éstas se constituyen en prefiguradoras de las prácticas de crianza que llevan a cabo con sus hijos recién nacidos.

En esta práctica se busca que los estudiantes tengan una primera aproximación a los sujetos/objetos de estudio,¹¹ las madres gestantes (primi y multíparas) y los niños recién nacidos.

Semestre 2: *Práctica Integrativa II*

En este nivel los maestros en formación efectúan una exploración de las representaciones sociales que sobre el desarrollo cognitivo tienen las personas encargadas del cuidado de los niños entre los 46 y los 60 meses de edad, y de las pautas y prácticas de crianza que ejercen con relación al mismo. Este ejercicio les posibilita el acercamiento a los niños en esta franja de edad y a los diferentes tipos de personas que los acompañan (abuelos, tíos, niñeras, padres, entre otros).¹²

Semestre 3: *Práctica Integrativa III*

En este nivel los estudiantes hacen una exploración de las prácticas educativas y pedagógicas formadoras del desarrollo sociopersonal, con énfasis en la capacidad de resiliencia, en niños entre los 24 y los 60 meses de edad atendidos mediante el Programa Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Esta aproximación les permite a los estudiantes el contacto con madres comunitarias y niños entre los dos y los cinco años.¹³

11 Modalidad educativa informal, ámbito familiar.

12 Modalidad educativa informal, ámbito familiar.

13 Modalidad educativa No Formal, ámbito institucional.

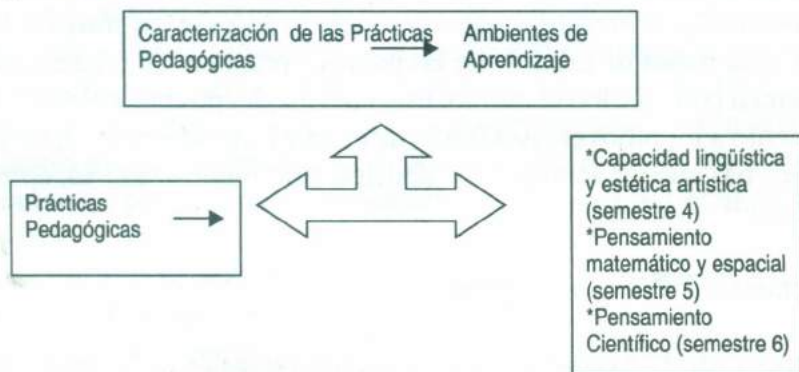
Desde el componente investigativo este primer ciclo prioriza como método principal el observacional, y como técnicas el análisis documental, la observación participante y no participante y la entrevista semiestructurada; en relación con instrumentos, se trabajan en forma prioritaria el diario de campo y el cuestionario. Adicionalmente en el nivel III se trabajan el diagnóstico, los talleres y el diseño e implementación de intervenciones pedagógicas.

Ciclo de profesionalización

Propósito

Desarrollar experiencias pedagógicas y didácticas a partir del análisis de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en las instituciones que operan como centros de práctica, y el posterior diseño, ejecución y evaluación de proyectos de intervención y proyectos de aula integrados sobre los saberes básicos fundamentales y que atiendan las necesidades reales de las instituciones preescolares: grados de prejardín, jardín y transición y en los escolares: grados 1° y 2°.

Figura 2: Ejes de Articulación del Componente Investigativo en el segundo ciclo de formación.



Semestre 4: *Práctica Integrativa IV*

En este semestre los maestros en formación diseñan y ejecutan una propuesta de intervención pedagógica que busca impactar positivamente el desarrollo de la capacidad expresiva a nivel lingüístico y estético-artístico en niños en edad preescolar. En esta práctica su aproximación es a niños entre los tres y los siete años de edad y maestros en ejercicio pertenecientes a instituciones educativas en los diferentes niveles del ciclo de educación preescolar.¹⁴

Semestre 5: *Práctica Integrativa V*

14 Modalidad educativa formal, ámbito institucional.

Los estudiantes diseñan una propuesta de intervención pedagógica que propicie el desarrollo del pensamiento matemático y espacial de niños en edad preescolar. Este ejercicio permite que los futuros pedagogos infantiles tengan contacto con niños en etapa preescolar, instituciones educativas y maestros en ejercicio.

Semestre 6: *Práctica Integrativa VI*

En esta práctica los maestros en formación diseñan e implementan una propuesta de intervención pedagógica que propicie el desarrollo del pensamiento científico en niños entre los 3 y los 7 años.

Semestre 7: *Práctica Integrativa VII*

En este nivel los estudiantes deben diseñar un proyecto que vincule la institución educativa, la familia y la comunidad.

En el segundo ciclo, desde el componente investigativo se continúan trabajando los métodos, técnicas e instrumentos utilizados en el primero, y complementariamente se abordan los proyectos pedagógicos como estrategia para fomentar la actitud investigativa en los niños, la práctica como objeto de reflexión permanente e investigación, las situaciones problemáticas que enfrenta el maestro en el aula y los proyectos comunitarios.

Ciclo de profundización y complementación

Propósito

Proponer, diseñar, ejecutar, evaluar y sistematizar proyectos de investigación cuyos problemas punto de partida estén inscritos en la línea de investigación adoptada por el programa, denominada *Procesos de Desarrollo Infantil* y cuyos componentes están determinados por los núcleos académicos que operan en la Facultad y que involucran las esferas o dimensiones del desarrollo así como los procesos formativos de los actores educativos que inciden sobre él, incluyendo de una manera primordial al licenciado en Pedagogía Infantil.

Semestre 8: *Proyecto Pedagógico Investigativo I*

Diagnóstico, diseño y formulación de proyectos de investigación, preparación del anteproyecto, diseño y validación de instrumentos y recolección de información, análisis e interpretación de resultados.

Semestre 9: *Proyecto Pedagógico Investigativo II*

Construcción y aplicación de una propuesta de intervención.

Semestre 10: *Proyecto Pedagógico Investigativo III*

Se culmina con la aplicación de la propuesta. Se evalúa y sistematiza la experiencia.

Desde el componente investigativo, en éste tercero y último ciclo, se continúan trabajando los métodos, técnicas e instrumentos utilizados en los dos anteriores, y paralelamente se abordan otras temáticas: paradigmas investigativos, tipos de investigación, diseños de investigación y otras técnicas de recolección de datos.

BIBLIOGRAFÍA

BUSTAMENTE, G., LÓPEZ, N., RODRÍGUEZ, R., TAMAYO, A. y VASCO, E. (1999). «Investigación y Formación de Educadores: Una Relación Problemática» *Pedagogía y Educación: Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la Acreditación Previa de los Programas en Educación*. Santafé de Bogotá: CNA, 121-181.

CARR, W., y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

DECRETO 272 de 1998. *Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de especialización en Educación*. Bogotá: MEN. Consejo Nacional de Acreditación.

ELLIOT, J. (1994). *La investigación en Educación*. Madrid, Morata.

HERNÁNDEZ, C. A. (2003). «Investigación e investigación formativa. En: *Nómadas*, No. 18, Bogotá, 183-193.

MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1997). «Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos». Resultado parcial de un proyecto de investigación. Universidades de Sevilla y Complutense de Madrid.

RESTREPO GÓMEZ, B. «Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad». En: *Nómadas*, No. 18, Bogotá, 195-202.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

COLCIENCIAS. (1995). Plan estratégico de desarrollo del programa nacional de estudios científicos de la educación. Documento de trabajo. Santafé de Bogotá.

DÍAZ, M. (1999), "Sobre la profesión educativa" En: *Pedagogía y Educación: Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la Acreditación Previa de los Programas en Educación*. Santafé de Bogotá: CNA, 183-206.

GARCÍA L., J. (1999). Formación del profesorado: necesidades y demandas. Barcelona: Praxis.

GIROUX, H. (1997): Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid, Paidós/mec.

INOSTROZA DE CELIS, G. (1997). La práctica motor del cambio en la formación docente. Santiago de Chile: Dolmen.

LOPERA, E. (COMP). (1989). Reestructuración de las Licenciaturas en Educación Infantil Preescolar, Especial y Primaria: Maestros para la transición entre los dos milenios. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

MAGENDZO, A. (1999): "Investigación de la práctica pedagógica en el contexto de las reformas curriculares", En: *Memorias del Simposio Internacional de Investigadores en Educación "La investigación como práctica pedagógica"*. Santa Marta, Colombia 8-10 de noviembre de 1999. pp. 65-78. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

MESSINA, G. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". En: *Revista Iberoamericana de Educación OIE*. Madrid. No. 19. pp. 152.

OROZCO, J. C. Concepciones de Investigación en la Formación de Profesores. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 36-37, Bogotá, 1998. PP. 59-92.

RESTREPO, B. (1983). "Práctica como Reflexión y Práctica como Investigación: Una propuesta de práctica profesional para la formación de docentes a distancia". En: ICFES. *Memorias de Eventos Científicos*. Bogotá: Presencia. pp.79-85.

ROCKWELL, E. (1994). "Etnografía y teoría de la investigación educativa". En: *Aportes*. Santafé de Bogotá, No. 35.

ROCKWELL, R. y MERCADO, R. (1988). "La Práctica Docente y la Formación de Maestros". En: *Planteamientos en Educación*. II (1) 93, pp. 23 - 42.

SANDOVAL, C. Investigación Cualitativa. ICFES-ASCUN, 2000. En: http://www.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo4.pdf

STENHOUSE, L. (1998): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

TAMAYO, A. (2000). "Las facultades de Educación como espacio de investigación educativa". En: *Colombia, Ciencia y Tecnología*. Vol. 18 No. 1. Colciencias, Santafé de Bogotá, pp. 37-40.

VASCO E. (1992). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Colección Mesa Redonda. Santafé de Bogotá: Linotipia Bolívar, 111 p.

ZULUAGA, O. y ECHEVERRI, A. (1990). "El Florecimiento de las Investigaciones Pedagógicas". En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: CORPRODIC. 201 p.

Tabla No. 2: Estructura de la práctica pedagógica en la Licenciatura

Nivel	Nominación Espacio que orienta la práctica	Eje de integración	Eje de problematización	Espacio Conceptual nucleador	Modalidad educativa	Grupo etéreo
I	Seminario Taller Integrativo I	Pautas y prácticas de crianza	Representaciones sociales sobre maternidad y crianza	Historia de la Infancia y la Adolescencia	Educación informal, ámbito familiar	0 – 2 años
II	Seminario Taller Integrativo II	Pautas y prácticas de crianza	Representaciones sociales sobre cognición y desarrollo infantil	Cognición y Desarrollo Infantil	Educación informal, ámbito familiar	2 – 4 años
III	Seminario Taller Integrativo III	Prácticas educativas y pedagógicas	Prácticas educativas y pedagógicas llevadas a cabo en modalidades alternativas de educación infantil y su incidencia en el desarrollo socio- afectivo.	Infancia y Afectividad	Educación informal, ámbitos institucional o comunitario	2 a 6 años
IV	Seminario Taller Integrativo IV	Prácticas pedagógicas	Diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la expresión lingüística y estético- artística	Didáctica de la Lectura y la Escritura	Educación formal, ámbito institucional	4 a 7 años
V	Seminario Taller Integrativo V	Prácticas pedagógicas	Diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento sobre las realidades socioculturales	Dinámica Espacial	Educación formal ámbito institucional	4 a 7 años
VI	Seminario Taller Integrativo VI	Prácticas pedagógicas	Diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento matemático y científico	Ciencias Experimentales I	Educación formal ámbito institucional	4 a 7 años
VII	Seminario Taller Integrativo VII	Prácticas pedagógicas	Diseño de proyectos educativos alternativos (trabajo comunitario)	Métodos de Trabajo con Familia y Comunidad	Educación formal ámbito institucional	0 a 7 años y adultos
VIII	Proyecto Pedagógico I	Línea de profundización elegida	Campo de profundización elegido	Nuevas Tecnologías en Educación	Modalidad elegida	0 a 7 años y adultos
IX	Proyecto Pedagógico II	Línea de profundización elegida	Campo de profundización elegido	—	Modalidad elegida	0 a 7 años y adultos
X	Proyecto Pedagógico III	Línea de profundización elegida	Campo de profundización elegido	Seminario de Actualización	Modalidad elegida	0 a 7 años y adultos