



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Relaciones entre la formación investigativa y las prácticas pedagógicas de los egresados (2003-2010) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Urabá (IENSUR) en sus contextos educativos**

**Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación**

**ANA ISABEL GÓMEZ ARZUZA  
DIANA MARIA GÓMEZ MUÑOZ**

**Asesor**

**JUAN PABLO SUÁREZ VALLEJO**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LINEA FORMACIÓN DE MAESTROS  
SUBREGIÓN DE URABA  
2015**

## Contenido

Introducción.....	7
1. Descripción y Formulación del Problema de Investigación .....	10
1.1     Ámbito Mundial .....	<b>11</b>
1.2     Ámbito Latinoamericano .....	<b>14</b>
1.2.1    Ámbito local.....	17
1.2.2    Formulación del Problema .....	289
2. Marco Conceptual .....	30
2.1 Investigación.....	<b>30</b>
2.1.1 Investigación formativa. ....	344
2.1.2 Investigación educativa.....	356
2.1.3 Investigación pedagógica.....	39
2.1.4 La Formación investigativa.....	44
2.1.5 Práctica pedagógica investigativa.....	48
2.2 Competencias investigativas.....	<b>50</b>
3. Objetivos.....	58
3.1 Objetivo General.....	<b>58</b>
3.2. Objetivos Específicos .....	<b>58</b>
4. Diseño Metodológico de la Investigación .....	60

4.1 Contexto y contextualización de los sujetos que harán parte de esta investigación, las características de la zona donde desempeñan su labor, y sus modos de vinculación a las instituciones educativas.....	59
4.2 Paradigma, Enfoque y Tipo de Investigación.....	60
4.3 La entrevista Semiestrurada.....	62
4.4 Momentos de la Investigación .....	63
4.4.1 Momento uno: selección de la muestra.....	63
4.4.2 Momento dos: elaboración de los instrumentos. ....	64
4.4.3 Momento tres: aplicación de los instrumentos o trabajo de campo.....	66
4.4.4 Momento cuatro: análisis de los datos recolectados.....	67
4.5. Discusión de Resultados.....	70
5. La Formación de Maestros Investigadores de la ENSUR: Una Mirada a las Competencias Investigativas .....	72
5.1 Las Practicas Investigativas de los Egresados: una Aproximación a su Práctica Profesional	80
5.2 La Investigación Docente desde las Instituciones Educativas: Aspectos que Favorecen y Limitan la Investigación de los Egresados de la IENSUR.....	93
6. Conclusiones Generales Sobre el Análisis y algunas Orientaciones para Mejorar las Condiciones del Maestro Investigador.....	107
6.1 Algunas Orientaciones para Mejorar las Condiciones del Maestro Investigador.....	111
Lista de Referencias .....	115
Apéndices .....	129

Apéndice 1. Descripción general de la formación continuada de egresados participantes.....	129
Apéndice 2. Descripción por género de la formación continuada de egresados participantes...	130
Apéndice 3. Propuesta conceptual y metodológica del PFC Escuela Normal Superior de Urabá ....	
.....	132
Apéndice 4. Cuestionario Guía para el Análisis de los Documentos del Plan de Formación Complementaria PFC.....	135
Apéndice 5. Herramientas para el Análisis del Proyecto Relación de la Formación Investigativa en el Desempeño Profesional de Maestras y Maestros Egresados de la ENS. Cuadro de Análisis. Pregunta 1.....	136
Apéndice 6. Herramientas para el Análisis del Proyecto Relación de la Formación Investigativa en el Desempeño Profesional de Maestras y Maestros Egresados de la ENS Cuadro de Análisis. Pregunta 1.....	138
Apéndice 7. Herramientas para el Análisis del Proyecto Relación de la Formación Investigativa en el Desempeño Profesional de Maestras y Maestros Egresados de la ENS Cuadro de Análisis. Pregunta 2.....	143
Apéndice 8 Fotos Segundo Taller.....	<a href="#">146</a>

## Resumen

Esta investigación analiza las relaciones entre la formación investigativa de los egresados de la IENSUR con sus prácticas pedagógicas, especificando cuáles son sus lógicas investigativas o su pensamiento sobre la importancia de la investigación en su desempeño profesional e identifica los factores que favorecen o limitan la investigación de los docentes egresados en el desarrollo de prácticas investigativas a partir de los problemas de la cotidianidad institucional.

Se desarrolla en cuatro capítulos, el primero describe la formulación del problema, con una aproximación al estado del arte en la formación investigativa de maestros y maestras desde el ámbito mundial, latinoamericano y local; el segundo se desarrolla los fundamentos teóricos que sirvieron como referente para el análisis de la información recolectada como también la ruta metodológica del proceso; el tercer capítulo se presenta el análisis de la información desde un enfoque socio crítico y en el marco de las políticas de la formación investigativa; finalmente en el cuarto capítulo se dan a conocer las conclusiones y algunas sugerencias correspondientes con los hallazgos encontrados.

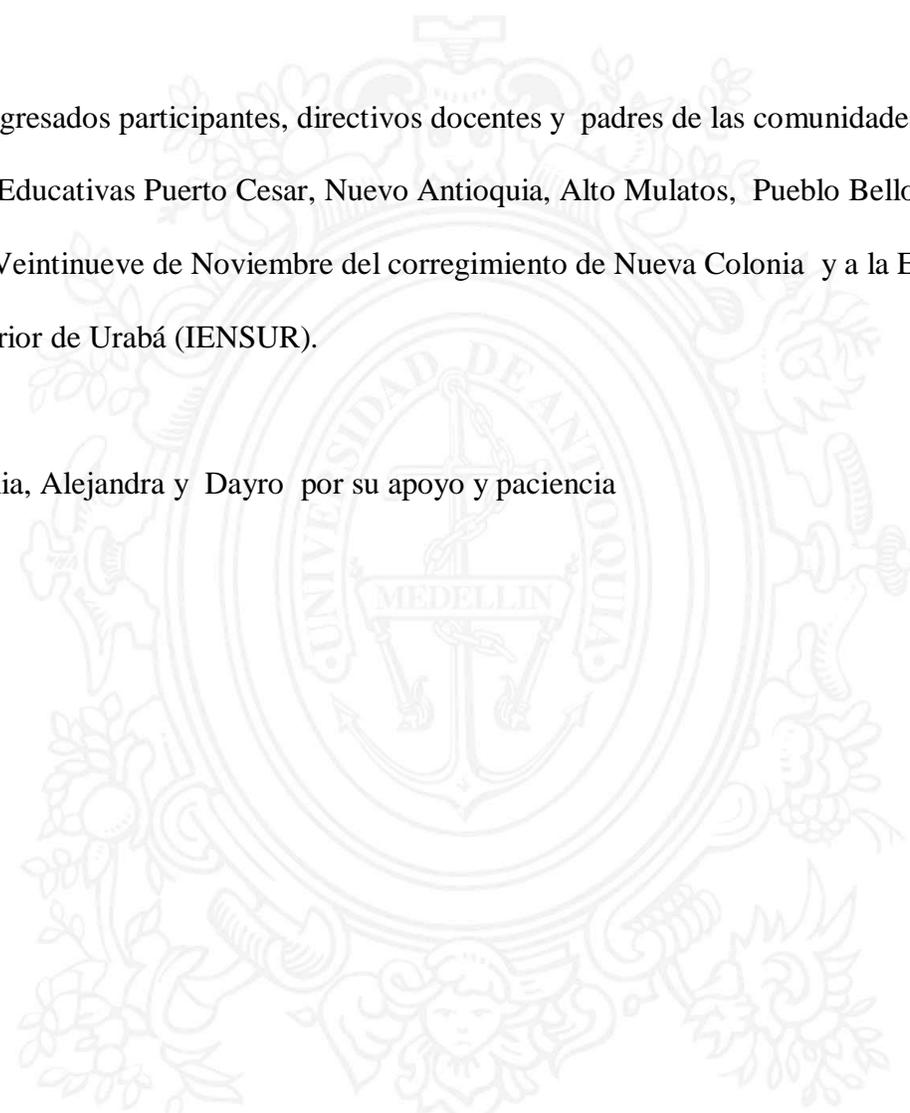
Con este estudio se confirma la dimensión y trascendencia del problema en la formación de los maestros investigadores, tema que es relevante en el ámbito mundial, nacional, regional y local, ya que se le considera de gran importancia en la formación de todo tipo de profesional.

Palabras clave: Investigación, Investigación educativa, Investigación pedagógica, Formación investigativa, Competencias investigativas

## Agradecimientos

A los egresados participantes, directivos docentes y padres de las comunidades de las Instituciones Educativas Puerto Cesar, Nuevo Antioquia, Alto Mulatos, Pueblo Bello, El Dos, Piedrecitas, Veintinueve de Noviembre del corregimiento de Nueva Colonia y a la Escuela Normar Superior de Urabá (IENSUR).

A Natalia, Alejandra y Dayro por su apoyo y paciencia



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## Introducción

La siguiente investigación tiene como objetivo analizar las relaciones entre la investigación y la práctica pedagógica de los egresados de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Urabá (IENSUR) en sus contextos educativos.

El texto se desarrolla en cuatro capítulos: El primero corresponde a la descripción y formulación del problema, para ello se hace una aproximación al estado del arte en la formación investigativa de maestros y maestras desde el ámbito mundial, latinoamericano y local; y por último se define el problema a investigar.

Seguidamente, en el segundo se desarrollan los fundamentos teóricos que sirvieron como referente para el análisis de la información recolectada como también la ruta metodológica del proceso para el logro de los objetivos visualizados en las respuestas a las preguntas problematizadoras que movieron y enfocaron el curso de esta investigación, en tanto presenta las relaciones investigación – práctica profesional de los egresados de la IENSUR en los años 2003-2010 en sus contextos.

En el tercer capítulo se presenta el análisis de la información desde un enfoque socio crítico y en el marco de las políticas de la formación investigativa, en contraste con los conceptos de investigación, investigación educativa, investigación pedagógica, formación investigativa y competencias investigativas.

Finalmente en el cuarto capítulo se dan a conocer las conclusiones y algunas sugerencias correspondientes con los hallazgos encontrados, estas sugerencias se presentan con el propósito

de aportar a la transformación del plan de formación de la IENSUR para fortalecer los procesos investigativos que conlleven al logro de metas y objetivos misionales.

A continuación se presenta una síntesis de cada capítulo de este informe.

En la descripción y formulación del problema se elabora un estado del arte de la formación investigativa de maestros y maestras desde el ámbito mundial, latinoamericano y local. En esta búsqueda se dan a conocer las dinámicas y apuestas en favor de la formación del maestro investigador, tanto de investigadores conocidos como de instituciones formadoras agrupados en redes o comunidades académicas, los cuales sirvieron como muestra de la pertinencia de esta investigación y su incidencia en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Estas ideas se encuentran en consonancia con las políticas internacionales que empiezan a exigir la formación de un profesional con cualidades investigativas.

En este capítulo también se resaltan las apuestas gremiales y estatales en Colombia, entre ellas el trabajo realizado por el Movimiento Pedagógico en la década de los ochenta, que defendió el lugar del docente como intelectual y productor de saber y que tuvo incidencia en la Ley General de Educación y en la reforma de las Facultades de Educación y las ENS; a esto se suma el informe de los sabios y El Plan Decenal de Educación 1996–2005 que insinúan la necesidad de formar maestros con competencias investigativas. Más adelante el Plan Decenal de Educación 2006–2016 hace también énfasis en la formación de maestros investigadores. En cuanto a la reestructuración de las ENS, este primer capítulo destaca el trabajo realizado por la Universidad de Antioquia de la mano con el Ministerio de Educación Nacional –MEN- para el proceso de acreditación, lo que llevó a la transformación de sus dinámicas y de los planes de

estudio en los que se establece la obligatoriedad de la investigación para formar maestros

con capacidad de construir nuevos saberes desde su experiencia docente. Es en este sentido que esta investigación se pregunta por las relaciones entre la formación investigativa y las prácticas pedagógicas que los egresados de la IENSUR desarrollan para responder a las problemáticas educativas de las comunidades donde se desempeñan. Se encuentra además en esta parte del trabajo, la justificación de esta investigación toda vez que hoy después de dieciséis años de la reestructuración de la IENSUR (1998-2014), no existen estudios sobre el seguimiento de los egresados docentes y de sus prácticas pedagógicas en relación con la investigación.

En el segundo capítulo se plantean los fundamentos teóricos en los que se trabajan los conceptos de investigación, investigación educativa, investigación pedagógica, formación investigativa y competencias investigativas; para lo cual se retoman algunas teorías planteadas por investigadores a los que se les reconoce su trabajo en el ámbito mundial y nacional tales como: Morse (2003), Restrepo (2001), Briones (1999), Calvo, Camargo & Pineda (2008) Castro (2006), y Echeverry, (1996) entre otros. Además se hace referencia a lineamientos y concepciones que plantea el Consejo de Nacional de Acreditación (CNA) en estos temas y con ello se explora la dirección que muestra la Política Nacional para los procesos de investigación de las Instituciones de Educación Superior. Esto con el propósito de construir los conceptos con los que se realiza el análisis documental de este trabajo investigativo, inscrito en el paradigma cualitativo y el enfoque crítico social; y con el que se explica y comprende el conjunto de los fenómenos emergentes y la relación entre la formación investigativa y las prácticas pedagógicas de los egresados en el contexto educativo en el que laboran. El enfoque y paradigma escogido dieron la ruta metodológica desarrollada con análisis documental, talleres a docentes, entrevistas *in situ* a padres de familia, estudiantes, egresados y directivos en tres etapas: la primera fue de

aproximación al estado de la cuestión y de abordaje teórico, el segundo momento fue de convocatoria de egresados, planeación y aplicación de instrumentos y técnicas, y el tercer momento fue de análisis y elaboración de informe final.

Seguidamente en el tercer capítulo se da cuenta del análisis de la problemática presentada en la lógica de las preguntas y objetivos de esta investigación, para presentar en el capítulo cuatro las precisiones de los aspectos más relevantes en los hallazgos, los cuales podrán ayudar en los argumentos del desarrollo teórico en clave de la formación investigativa y se le presentará a la IENSUR como sugerencias, tanto para la fundamentación teórica, como para los momentos metodológicos. En las conclusiones se exponen en forma de síntesis, ideas que se develaron del proceso de análisis con las cuales se da respuesta a los interrogantes que configuraron la estructura en esta investigación. Igualmente se presentan algunas consideraciones que se pueden tomar como sugerencias para el Proyecto de Formación Complementaria (PFC), presentando una visión prospectiva del impacto de esta investigación a la solución de las problemáticas relacionadas con la formación de maestros investigadores en las ENS y a las posibilidades para que los egresados normalistas, se desempeñen como tales. De esta manera se busca aportar a la transformación de prácticas de formación investigativa de las IES y de las ENS, específicamente para la región de Urabá.

## **1. Descripción y Formulación del Problema de Investigación**

En esta parte del trabajo se pretende dar cuenta del estado del arte en relación a la formación investigativa y su articulación con la práctica pedagógica, a partir del seguimiento e identificación de tendencias, política y tensiones que han configurado estas temáticas. En este

proyecto se problematiza ésta con la siguiente pregunta: ¿cuáles relaciones se han

establecido entre la formación investigativa y las prácticas pedagógicas de los egresados de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Urabá (IENSUR) en sus contextos educativos dentro del periodo 2003 – 2010?.

Por ello, es importante destacar el sentido del estado del arte, ya que aporta con claridad y precisión en torno a la formación investigativa a las prácticas relacionadas con la investigación y a las limitantes a las que se enfrentan los docentes para su desempeño profesional, en clave de la investigación. Aspectos que se presentan como objetivos de este estudio.

Por lo tanto todos los aportes retomados se contextualizaron en tres ámbitos: mundial, regional y local.

### **1.1 Ámbito Mundial**

Al hablar de la formación investigativa del maestro en el ámbito mundial, es importante retomar la investigación de Ortiz, y Suárez (2009, p. 15) en donde se hace un recorrido de la noción del maestro investigador, haciendo referencia a algunos antecedentes de la producción de conocimiento pedagógico y didáctico, en esta medida el estudio de McFarland, y Stansell (citado por Ortiz & Suárez 2009, p. 15), hace mención a esta producción investigativa, resaltando el trabajo realizado por el educador estadounidense Parker (citado por Ortiz. & Suárez, 2009, p. 15) en cual promovió en los maestros la publicación de sus propias investigaciones realizadas en las aulas. Esta estrategia se articula por esa misma época con el movimiento progresista de Dewey (citado por Ortiz & Suárez (2009, p. 15), quien también promueve e incita a los docentes



para que se asocien y publiquen sus investigaciones. Estas ideas de Dewey son retomadas por algunos pedagogos e investigadores, entre ellos Stenhouse (citado por John Elliott 2002, p.12) en Inglaterra, que para la década del 70 propone la investigación como forma de perfeccionar las prácticas de enseñanza. En apuesta hacia la reflexión del quehacer docente otro de los estudiosos como Schön (1983) propone la teoría de la «práctica reflexiva» o «enseñanza reflexiva»

De otro lado y sin alejarse de la reflexión docente Ortiz y Suárez. (2009), retoman la idea de Giroux (1990) sobre el maestro como intelectual reflexivo, en la que el autor expresa:

... Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos. Un componente central de la categoría de intelectual transformativo, es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. [...]. (Giroux (Citado por Ortiz & Suárez. 2009), p. 24)

Giroux le apuesta a la calidad del saber que posee el maestro, conocimiento que debe fundamentarse en clave de un tipo de estudiante que pueda desarrollar la capacidad crítica para leer su propio contexto y desde allí proponer alternativas para mejorar su calidad de vida y la de su comunidad. Lo cual implica un maestro que tenga la capacidad de leer el mundo (normas, directrices educativas) y problematizarlo. Es aquí donde se ve la complementariedad entre esta propuesta y las ideas del maestro como profesional investigador que reflexiona su práctica. Dewey (1883). Stenhouse (citado por John Elliott 2002, p.12) Schön, (1983).

Las ideas de estos pensadores se pueden ver reflejadas en las políticas

internacionales que exigen la formación de un profesional renovado, en donde la investigación entra a ser un elemento fundamental para ese nuevo perfil profesional. De allí que se exija a las instituciones de educación superior perfilar la formación profesional hacia este requerimiento, tal como lo plantea La Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en el siglo XXI (1998a) en el literal a) del artículo 10:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza, y en las que queden reflejadas las disposiciones de la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO reunida en París en octubre-noviembre de 1997. (1998b, p.9).

En este sentido se viene proponiendo una formación de profesionales con competencias investigativas capaces de identificar y resolver los problemas que afectan su campo de acción profesional, lo que implica que los docentes tengan estas mismas competencias. De otro lado, en el campo de la formación de docentes de educación básica y media, también se le insinúa la necesidad de desarrollar competencias investigativas, en tanto que, dicho campo es reconocido

hoy como una profesión y es ofertado por instituciones de educación superior. Es decir, el maestro como investigador aprende y perfecciona su hacer para enseñarlo; esta doble vía formativa se articula siempre en la práctica pedagógica tal como lo expresa Gil (2008 “usar la investigación en la enseñanza investigativa, tanto para darle estatus científico a la enseñanza como para acercar a los estudiantes con el proceso de la investigación e iniciarlos en la práctica. Esto es: para adelantar formación investigativa” (p.144). De allí que se pretenda relacionar la formación investigativa con las prácticas pedagógicas de los egresados de la IENSUR.

## 1.2 **Ámbito Latinoamericano**

En 1967 con la DECLARACION DE LOS PRESIDENTES DE AMÉRICA en Punta del Este, Uruguay, se le apuesta a la investigación al incluir en sus planes de acción la organización de ciclos de renovación para todas las ramas, y así mantener a los egresados al día en sus conocimientos y desarrollar investigación y experimentación educativas.

De los informes sobre el proceso de la formación de maestros en América Latina, es importante destacar el presentado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC (2006) quien plantea que:

se requiere mejorar la producción de investigaciones de los académicos formadores y la investigación-acción de los estudiantes de educación. Es prioridad realizar estudios dirigidos a la evaluación de los procesos de formación que realizan las instituciones, mejorar el monitoreo de la eficacia de los programas mediante bases de datos actualizados que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes; y se necesitan estudios que permitan que las instituciones, de manera prospectiva, identifiquen las posibles demandas en educación. (p. 180)

El planteamiento de la UNESCO insiste en la necesidad de cualificar la formación investigativa de los formadores de docentes, para que incida en la formación investigativa del futuro maestro de básica y media. A la vez que plantea que las instituciones educativas deben desarrollar procesos investigativos sobre el resultado de esta formación en el desempeño de sus egresados. Resultados con los cuales puede generar proyecciones en lógica de cualificar y reestructurar sus currículos de acuerdo a las demandas actuales.

Sin embargo, la realidad educativa en la que se mueven los maestros y maestras latinoamericanos es otra; tal como se pudo identificar en el estudio publicado por la Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe [OREALC/UNESCO SANTIAGO] (2006) titulado “Evaluación del desempeño y la carrera profesional docente: una panorámica de América y Europa”, en el que se compararon 50 países de América y Europa en relación al desempeño docente. El análisis de las políticas sobre desempeño docente muestra que uno de los criterios para la promoción de estos profesionales es la investigación. De esta lectura comparativa se identifican seis países de América Latina, entre ellos Colombia, que consideran la formación investigativa como un criterio para el ascenso en el escalafón docente o como una tarea para el maestro, pero sin evaluación dentro de sus funciones, tal como se mostrará en esta investigación más adelante.

De lo planteado anteriormente se resaltan dos hechos que no son excluyentes y que se presentan en Colombia, uno de ellos es que la formación investigativa en la profesión docente es una exigencia para mejorar el desempeño de los maestros, y el otro es que para ejercer la

docencia la evaluación de desempeño docente, no valora las competencias investigativas.

Esta desarticulación está generando tensiones que deben ser objeto de un análisis para que las prácticas pedagógicas de los maestros sean generadores de propuestas investigativas que fortalezcan la pedagogía.

En torno al anterior análisis, Bondarenko (2009) aclara que la relación docencia investigación es un tema poco investigado e identifica algunas causas de ello así:

El vínculo entre la formación docente y la investigación es un tema que aún se encuentra poco definido, poco estudiado y, por consiguiente, escasamente instrumentado en los espacios académicos. Esta situación se debe, en parte, al hecho de existir una falta de claridad pedagógica en las respuestas a las dos preguntas fundamentales: a) ¿qué significa ser docente? y b) ¿qué significa investigar? La ausencia de respuestas contundentes a estas preguntas hace aún más difícil entender la relación que debe existir entre ambas. (p. 254)

Bondarenko encuentra en la poca discusión que se le ha dado a la formación docente basada en la investigación, la razón de la escasez de herramientas teóricas y metodológicas para su fundamentación. Por ello señala como idea fuerte el superar las dudas respecto al significado de ser docente y de investigar. La posición de Bondarenko pone la mirada en las IES y en las ENS su misión de formar maestros profesionales de la pedagogía que se han apropiado de los argumentos con los cuales se da cuenta de la relación docencia-investigación para que se revisen las propuestas formativas de las IES y las ENS. Asunto que le da el contexto regional a uno de los cuestionamientos de esta investigación en tanto plantea la pregunta por las competencias investigativas que se desarrollan en la IENSUR

Volviendo a los aportes de la (UNESCO & IESALC), en términos de analizar el proceso formativo de los egresados, se encuentra el trabajo de (Ruiz. & Sequeira, 2010) en donde se pretendió dar cuenta de las satisfacciones o insatisfacciones de los egresados de ocho Escuelas Normales de Nicaragua, como se lee a continuación:

Una aspiración recurrente de las maestras es mejorar respecto de lo que recibieron en su formación inicial. Perciben que la formación en las escuelas normales es insuficiente y que, por tanto, necesitan ampliar y actualizar sus conocimientos. Como indicador de la insuficiente formación normalista señalan que tienen poca comprensión de algunos conceptos difundidos por el MINED en el contexto de las reformas curriculares, como constructivismo humanista, pedagogía activa y aprendizaje cooperativo. (p.9).

Aquí se observa que los egresados de las Escuelas Normales de Nicaragua percibían que su formación era insuficiente en cuanto a las exigencias de la reforma curricular y los conceptos que se desprenden de ella. Situación que no es ajena a la realidad de muchos egresados de las Escuelas Normales de Colombia. Por tanto, este estudio se torna relevante en cuanto abre el camino para analizar la relación existente entre la formación investigativa y las prácticas pedagógicas de los egresados de las ENS, así como las posibilidades y limitaciones con las que se encuentran para desarrollar sus prácticas investigativas.

### **1.2.1 Ámbito local**

A continuación se presentan algunas apuestas gremiales, movimiento pedagógico, normativas y estrategias que han repensado al maestro colombiano y su formación, reforzando la necesidad de desarrollar competencias investigativas en los maestros y maestras, como se ha venido mostrado en los anteriores recorridos. Con la pretensión de mostrar la necesidad de problematizar la relación investigación –práctica pedagógica de los egresados de la IENSUR. En este sentido se inicia con el movimiento pedagógico que surge en la década de los 80 desde la acción concertada entre un sector del sindicato del magisterio colombiano, grupos de investigadores universitarios y ONGs. Colectivo que pretendió defender el lugar del maestro como intelectual, como trabajador de la cultura, como investigador de sus propias prácticas de enseñanza y por tanto productor de saber pedagógico. Dicho movimiento tuvo incidencia en la Ley general de educación (Ley 115 de 1994), en el decreto 3012 de 1997 que reglamentó la reestructuración de las ENS y en el decreto 272 de 1998 que propone la reforma de las Facultades de Educación.

De otro lado, otras iniciativas que insinúan la necesidad de formar maestros con competencias investigativas Aldana et al. (1994 en Colombia al filo de la oportunidad: Informe de la misión de los sabios y el Ministerio de Educación Nacional [MEN] en el Plan Decenal de Educación 1996 – 2005. El primero plantea:

“Urge preparar la próxima generación de colombianos con una óptima educación y con bases sólidas en ciencia y tecnología en un proceso inicial de 25 años. Dicho lapso es el mismo requerido para implementar un programa pertinente para el fomento de la investigación en ciencia y tecnología para el desarrollo de Colombia”. (p. 42).

En el texto anterior se muestra la preocupación durante dos décadas de mejorar el sistema educativo colombiano, con el propósito de que fomente la investigación para el desarrollo científico y tecnológico, esto a su vez implica repensar el lugar del maestro en esa transformación. De allí que este informe incida, tanto en la ley 30 como en El Plan Decenal de Educación 1996 – 2005, en tanto la formación de un nuevo docente con competencias investigativas, así:

El nuevo educador ha de ser un auténtico profesional de la educación. Como profesional, el educador debe ser capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo. Estas calidades también entrañan que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica. (p. 6)

En coherencia con todo el proceso que se ha venido describiendo desde la década del 80, se crea en Antioquia el proyecto ACIFORMA (Apropiación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la Construcción de un Modelo Comprensivo de la Formación de Docentes. 1996), liderado por el investigador Alberto Echeverri, dicho proyecto direccionó la reforma de las Escuelas Normales Superiores en el departamento. Esta iniciativa y otras que se dieron en el país permitieron que se formulara el decreto 3012 de 1997 en el cual se trazan los lineamientos que direccionan la

acreditación de las Escuelas Normales, en dicho decreto se especifica con claridad el lugar de la investigación en la formación de maestros, tal como aparece a continuación:

Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico. [...] (MEN. 1997). Como parte de su proceso curricular, las escuelas normales superiores deberán diseñar y ejecutar propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia. (p. 2-5)

Esta exigencia para las Normales implica que los maestros formadores sean idóneos, con capacidad crítica para problematizar la enseñanza y su quehacer, para plantear y desarrollar procesos investigativos que le posibiliten a su vez el desarrollo de estas competencias a los estudiantes que aspiran a ser maestros, como también incidir en las instituciones que se articulan a las Normales como agencias de práctica. Esta revisión y reflexión de la trayectoria formativa de las ENS y su énfasis en la investigación lleva a la pregunta en torno a las investigaciones que han desarrollado los egresados en las instituciones educativas donde se desempeñan: ¿las hacen por la formación recibida en la Normal o por las condiciones que ofrecen las instituciones en las que laboran? Este cuestionamiento posibilitó un ejercicio de contraste para el análisis de la formación de maestros de la IENSUR frente a las a las posibilidades y limitaciones para investigar de los egresados dentro del periodo 2003-2010. Dicho contraste permitió el análisis de las posibilidades y limitaciones que encuentran los egresados de las ENS para desarrollar sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la investigación.

Continuando con los antecedentes sobre la formación de maestros investigadores

desde las instituciones formadoras de maestros, es importante resaltar el proceso aplicado por el MEN en el marco de los procesos de acreditación, ya que se puede considerar como un asunto que moviliza y alimenta la discusión en torno a la formación y reestructuración de los planes de estudio de las ENS.

De este trabajo de seguimiento se retoma el informe final presentado por (Baracaldo, 2006) el cual se basa en el conjunto de enunciados de los documentos producidos para la acreditación de calidad y desarrollo en lo que respecta al proceso de investigación en las ENS. Ella hace en éste una clasificación de las formas de investigación utilizadas en las Normales como sigue:

“En las Escuelas Normales Superiores se puede indicar que estas movilizan tres ideas: i) la que se ubica en el campo de la investigación-acción, y desde allí interviene la práctica pedagógica, ii) la idea proveniente de la perspectiva positivista mediante la cual se observa el medio circundante y se registra y iii) la investigación “en sentido estricto” que funda otras formas de trabajo en las Escuelas Normales Superiores”. (p.7)

En lo referido a la investigación-acción, Baracaldo identifica que este tipo de trabajos se centran en analizar los proyectos de innovación en el aula y de aplicación didáctica, pero no los reconoce como investigación en “sentido estricto” por cuanto no presentan un problema investigativo. En este tipo de investigación Baracaldo agrupa los proyectos que se desarrollan con las prescripciones de COLCIENCIAS y el CNA, en los que considera instalada la idea de “investigación científica”.

En definitiva, Baracaldo le dice a las ENS que les falta rigurosidad a los procesos investigativos y a los que llama verdaderos proyectos investigativos les recrimina que se subordinan a exigencias externas. Este es un llamado a las instituciones formadoras para que mejoren sus producciones en clave investigativa con autonomía y con rigor pedagógico, lo que implica a su vez, que estén en constante alerta para que así sea visionado por sus egresados y en esta dirección establezcan estrategias de seguimiento para los mismos, lo cual le propiciará información que le permita actualizar sus propios currículos.

El informe de Baracaldo (2006) corresponde con la realidad de la IENSUR, ya que este hace parte de la evaluación particular en la que se evidencian los problemas conceptuales y metodológicos de los maestros formadores para desarrollar proyectos investigativos; además de la falta de políticas institucionales que permitan la estructura de un sistema de investigación bien fundamentado.

En otro de los informes realizados por Calvo, Rendón & Rojas. (2004) investigadores de la UPN, se han diagnosticado los procesos de formación de docentes en Colombia con Universidades e Institutos Pedagógicos. En cuanto al seguimiento de los egresados en las ENS estos investigadores señalan:

La lectura de la información suministrada por las escuelas normales no permite concluir la existencia de políticas de seguimiento de egresados, claras y diferenciadas de aquellas para los bachilleres, aunque ello no implique la inexistencia de convenios o de posibilidades laborales abiertas por las instituciones. Por tratarse de instituciones que se estructuran en ciclos y grados de la

enseñanza básica y secundaria, las escuelas normales presentan una cultura organizacional que reproduce en muchos sentidos las lógicas de la enseñanza secundaria. (p. 7)

De esta afirmación se infiere que para estos investigadores las ENS presentan confusión en las políticas para el seguimiento, porque generan dos tipos de egresados: los bachilleres y los maestros superiores. Se esperaría tener una información más precisa sobre los egresados del Programa de Formación Complementaria (PFC) en tanto de este egresan los maestros formados por las Escuelas Normales Superiores. El señalamiento de Calvo et al. (2004), concuerda con la realidad de la ENSUR, prueba de ello es la baja calificación que ha obtenido en este tema durante los procesos de acreditación. Sin embargo, este trabajo no relaciona la formación investigativa desarrollada por las ENS con el desempeño profesional de sus egresados, este tema lo deja abierto y plantea la necesidad de revisar el impacto de la formación en investigación en las prácticas pedagógicas de los egresados de las ENS.

A propósito de formar maestros investigadores con el documento de apoyo para la socialización del Decreto 4790 de 2008 elaborado por el MEN, (2009), define las competencias con las cuales debe egresar el maestro normalista para desempeñarse como tal: el maestro en formación como investigador es un intérprete de la realidad social en que viven sus educandos, tiene a su disposición un inmenso laboratorio surgido de la cotidianidad del día a día, de las relaciones y acontecimientos que se producen en su entorno y en la misma medida que lo conoce lo construye, partiendo de sus observaciones, los diálogos el registro de sus experiencias. (p.19)

Desde esta descripción el MEN le plantea a las ENS la necesidad de formar maestros que tengan la capacidad de leer su realidad, problematizarla y construir saber a partir de su



experiencia docente, un saber que debe socializar para validarlo como tal. Es así como, desde el proceso formativo se le apuesta al desarrollo de las competencias investigativas a los futuros docentes. El compromiso que han asumido las ENS en los procesos de acreditación es la formación investigativa como el eje de su misión formativa.

La política de mejorar la formación de docentes desde la óptica investigativa, la ratifica El Plan Nacional Decenal de Educación [PNDE]. (2006 – 2016) enfatizando la relevancia de contar con maestros investigadores proponiendo metas y objetivos, consolidando las instituciones formadoras de maestros como centros de investigación pedagógica. Algunas de estas metas y objetivos son:

“En el 2012, el 80% de las escuelas normales y facultades de educación han implementado ambientes de aprendizaje que promuevan la investigación pedagógica. (PNDE 2006-2016). Fortalecer la formación pedagógica de las escuelas normales y facultades de educación para que direccionen el quehacer educativo centrando su labor en el estudiante como sujeto activo, la investigación educativa y el uso de las TIC”. (p. 9)

Esta apuesta del Estado para consolidar a las ENS como centros de formación de maestros con habilidades investigativas, debe conducir a que sus egresados busquen convertir las instituciones, donde ejerzan su labor magisterial en escenarios de investigación en torno a las prácticas de enseñanza, orientadas a comprender los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas derivados de su realidad contextual. Las investigaciones de maestros que den cuenta de esto, permiten aportar al campo pedagógico y educativo para dar respuesta a las exigencias del mundo como profesionales de la educación. En este sentido Vasco (2012) señala la necesidad de

enfaticar sobre la acción pedagógica en los programas académicos que sustentan la formación de maestros y que se fortalezcan con mayor financiación de empresas los centros de investigación de las universidades y los programas de Maestrías y Doctorados en educación, buscando cambiar la concepción generalizada en la que se cree que las investigaciones serias no surgen de la pedagogía y que se hacen con poca inversión. Al respecto Vasco (2012) dice:

...hay un problema a nivel de la financiación estatal. Colciencias mismo, durante mucho tiempo ha pensado que las investigaciones en educación no necesitan casi presupuesto. Se convierte en una cuestión insoluble: si no hay posibilidades desde el punto de vista de la financiación y si no hay demanda entre los propios científicos, el reto es muy difícil de superar. (p. 2-4)

De la exposición de Vasco se perciben dos elementos que también afectan la consolidación de la ENS como formadoras de maestros y maestras con competencias investigativas: la falta de presupuesto y la falta de vocacionalidad investigativa. Con la falta de presupuesto nacieron las Normales desde el momento de las reestructuraciones, ya que el limbo jurídico que la ubica como Institución Superior, le impide ser beneficiada del Sistema General de Participación en la que se incluyen establecimientos e instituciones educativas según la Ley 715. Esta falta de presupuesto genera como consecuencias la falta de tiempo y recursos con los cuales los maestros formadores puedan desarrollar procesos investigativos y participar en eventos y redes de maestros, con los que pueda entablar diálogos que le cuestionen, fortalezcan o transformen sus dinámicas investigativas, para así innovar en estrategias metodológicas, planes de estudio, sistema de evaluación, planes y proyectos contextualizados a la región.

En cuanto a la falta de vocacionalidad investigativa de las instituciones educativas, como en el caso de la IENSUR, Pilonieta (2008), presenta problemas puntuales de la dinámica

institucional que las alejan de la formación investigativa y de la producción de conocimiento científico pedagógico y educativo.

los espacios de formación, que bien pudieran ser muchos más dinámicos, se han convertido en salones de clases sin ningún significado importante, son espacios vacíos y generalmente desapacibles, a donde los grupos de estudiantes *permanecen* y *allí llegan los diferentes maestros, o donde llegan todos, pues hay rotación de espacios vacíos*. El experimento de las salas especializadas, que tampoco es una buena solución: pues refuerza la fragmentación del conocimiento, no se da, por el uso de las dos o tres jornadas. (p. 29)

Ésta descripción tan desfavorable al proceso de formación investigativa puede ser la respuesta a los siguientes interrogantes formulados por Vasco y que representa la misma inquietud de la sociedad colombiana: “¿qué ha cambiado en las aulas?, ¿por qué seguimos quejándonos de la educación formal?, ¿por qué no suben los puntajes en las distintas pruebas internacionales?” Y además puntualiza que aún con Doctorados en Educación, “los resultados de las investigaciones no transforman el sistema educativo”. (Vasco, 2012)

Al respecto de esta panorámica, el reto para las instituciones formadoras es la transformación de su estructura institucional con la ampliación de su horizonte de sentido hacia la vocación investigativa, donde se instaure una práctica pedagógica investigativa que transversalice la institucionalidad en la que la reflexión de la práctica pedagógica se entrecruce con la investigación, no a la medida del maestro ni en el límite de su espacio, sino a la máxima expresión de la actividad institucional. Para ello, la docencia y la extensión configuradas en la gestión académica, directiva y de proyección a la comunidad, deben resultar de una práctica que



se instale en la búsqueda de aquellos fundamentos que le permitan ubicarse en dimensiones diferentes en el marco de la pedagogía y la educación, tal disposición será el espacio propio para la formación investigativa de un profesional que participa como aprendiz en procesos investigativos rigurosos.

En este sentido, es importante resaltar la forma de organización de las IES formadoras de maestros en cuanto a la reflexión y desarrollo de propuestas que conducen a mejorar los procesos formativos e investigativos que se vienen desarrollando, mediante la creación de espacios como: La Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, la Asociación de Escuelas Normales ASONEN reconocida por Múnevar, Muñoz, y Quintero (2001) como el proyecto formación de maestros más grande que se ha dado en Colombia; La Red de Maestros Investigadores de Antioquia REDMENA, proyecto liderado por Rodrigo Jaramillo. Iniciativa que ha agrupado a los maestros de las ENS, como un movimiento pedagógico por la defensa de la pedagogía y del maestro investigador. Además se le reconoce a esta Red el espacio otorgado a los maestros en formación y a los egresados de las ENS.

Las anteriores formas de organización han posibilitado relaciones interinstitucionales para el desarrollo de proyectos de investigación en conjunto, de los cuales resaltamos la investigación realizada entre la Universidad de Antioquia y diez ENS del Departamento de Antioquia durante el año 2010, incluida la ENSUR y en la que se pregunta a los egresados en ejercicio por su aporte al desarrollo de la región, basados en su experticia pedagógica. Este proyecto logra mostrar el reconocimiento que se le hace a la práctica pedagógica investigativa por parte de la comunidad y de los egresados, expresado como sigue:

Cabe resaltar entre los aspectos reconocidos por los egresados y empleadores como fortaleza de la formación normalista, la práctica pedagógica investigativa, la cual se considera parte de la experiencia del egresado puesto que le permite adquirir destrezas, reconocer problemas que desde la formación teórica no logran profundizarse y, además, les posibilita mayor adaptación en el lugar de trabajo (Quintana, L., Aguilar, D. Vanegas, O. Alzate, M. Roldán, M....Machuca, Y. 2010, p.70).

En este orden de ideas, se observa que los egresados encuentran en su desempeño docente situaciones que les implican transformar las concepciones teóricas con las cuales se formaron para poder afrontar las situaciones concretas que se les presenta en su cotidianidad profesional. Esta realidad suscita la pregunta por las competencias investigativas con las que los egresados afrontan las problemáticas que se les presentan en el contexto escolar. De allí que se proponga en esta investigación la pregunta por la relación práctica pedagógica - investigación en el desempeño profesional de los egresados en sus contextos, con el ánimo de identificar por un lado posturas teóricas metodológicas de sus prácticas pedagógicas y por otro, reflexionar con los egresados sobre las problemáticas y falencias que estos encuentran para desarrollar investigaciones en y desde sus prácticas pedagógicas. Desde estas dos posiciones se direcciona la mirada hacia la formación investigativa ofrecida por la Escuela Normal, con el ánimo de ofrecerle orientaciones pertinentes y situadas al replanteamiento de su currículo, de acuerdo a las necesidades y demandas que sus egresados encuentran en su desempeño profesional en cuanto a la formación investigativa.

### **1.2.2 Formulación del Problema**

La problemática hasta aquí expuesta pretende responder a las tendencias a nivel global y regional atendiendo al orden de políticas y de referentes investigativos que coinciden en señalar la importancia de la formación de maestros investigadores para mejorar la práctica pedagógica de los docentes en cuanto al acercamiento al conocimiento científico. Señalamiento que ha sido acogido ya sea por vía normativa o por iniciativa y compromiso de las IES Formadoras de Maestros, en particular las ENS, asunto que no es ajeno a la IENSUR.

Partiendo de lo anterior, esta investigación se pregunta por las relaciones de las prácticas docentes de los egresados de la ENS en relación a las estrategias investigativas que utilizan o no para responder a las problemáticas educativas que le demandan las comunidades donde se desempeñan. Esta indagación necesariamente remite a dos asuntos: el primero se centra en los procesos de formación investigativa de la IENSUR, a partir de los resultados de la revisión del presente estado de arte, en el que se evidencia favorablemente las apuestas por la formación de maestros investigadores; el segundo gira en torno a la aplicación o no de la investigación en la práctica pedagógica de los docentes; esta última, permite comprender las realidades contextuales de los docentes y a partir de ellas entender por qué los maestros desarrollan o no investigaciones desde su práctica pedagógica.

Esta investigación se justifica en cuanto que quince años después de la reestructuración de la IENSUR, con tres procesos de acreditación bajo dos decretos del Ministerio de Educación Nacional 3012 1997 y 4790 de (2008c) que exigen la formación investigativa, aún no se resuelven los puntos débiles sobre investigación y el seguimiento de egresados. Es pertinente problematizar la práctica pedagógica de los egresados desde sus lógicas investigativas en contraste con las limitaciones y oportunidades de su contexto y con la formación recibida en la

IENSUR. Por ello la muestra comprende los estudiantes que egresaron entre los años 2003- 2010 y que se desempeñan como docentes en el nivel de básica primaria del municipio de Turbo.

## **2. Marco Conceptual**

En este capítulo se presentan los referentes teóricos, los conceptos y enfoques, con los cuales se dialogó en esta investigación, en tanto se indaga por el desempeño del maestro investigador; el desarrollo teórico producido surge en relación con los conceptos de investigación, investigación educativa, investigación pedagógica, investigación formativa, formación investigativa, práctica pedagógica investigativa y competencias investigativas. Con cada categoría se hace un ejercicio comprensivo desde varias propuestas para presentar la concepción con la que se hará el análisis final de los datos recogidos.

### **2.1 Investigación**

En cuanto al concepto de investigación se retoman algunas definiciones planteadas por investigadores a los que se les reconoce su trabajo en el ámbito mundial tales como Morse. (2003), Achilli, E. (1996) y Restrepo (2002). El primer autor por el desarrollo investigativo de tipo cualitativo en el campo de la Enfermería y los dos siguientes por sus aportes a la investigación educativa y pedagógica. Restrepo además, aporta a lo planteado a la educación superior desde el Consejo de Nacional de Acreditación (CNA) en términos de investigación. Al explorar la definición de Morse (2003), quien trata de revisar el alcance de la investigación

cuantitativa, se encuentra el siguiente enunciado que da pistas de lo que significa la

investigación en el sentido amplio:

“[...]Las disciplinas con una larga historia de tener una cantidad grande de investigadores tienen una base teórica bien desarrollada y han operado variables y establecido procedimientos y maneras de medirlas de forma confiable y validas, por lo que se van a seguir percibiendo como más rigurosas y científicas. En contraste los métodos cualitativos están poco descritos y carecen de procedimientos prescriptivos, de manera que a menudo los investigadores particulares tienden a adaptar técnicas más que adherir a los protocolos recomendados. Debido a que los propósitos de la Investigación Cualitativa son por lo general desarrollar una teoría, hacer una descripción, dar una explicación o comprender un fenómeno, más que comprobar una hipótesis con una precisión de hasta de cuatro decimales las ciencias sociales y en particular los métodos cualitativos- le parecen al investigador cuantitativo tan burdas que no pueden ni siquiera clasificarse como ciencia Diamondd (citado por Morse, 2003). Por lo tanto es hora de “montar juntos nuestro acto” y hacer que a la investigación cualitativa no se le siga acusando de estar en la fase de “fantasía”, sino que se la ubique en la fase más concreta de la realidad aceptada. Trabajar por fuera de las corrientes principales de las ciencias es algo difícil y plantea un reto, pero como lo dijo Szent-Gyorgyi (citado por Morse, 2003), son los científicos, curiosos creativos y comprometidos que estén dispuestos a correr riesgos y a investigar problemas difíciles y ambiguos cuyo resultado no se puede predecir [...] quienes harán las contribuciones a su disciplina. (pp. 5-6)

Si bien Morse trata de hacer una diferenciación entre la investigación cualitativa e investigación cuantitativa, se puede decir, ya sea la una o la otra, que la investigación produce conocimiento no predecible al enfrentar cualquier tipo de problema con la creatividad y la rigurosidad metodológica que ello implica y sin temores ni vacilaciones. En la misma línea

Restrepo (1988), plantea que: “La acción de investigar tiene como implicaciones la rigurosidad, la validación y confiabilidad por la aplicación de métodos pertinentes según la realidad que se investigue”. (p.9). De esta definición se comprende que la investigación es una acción humana para descubrir algo que se desconoce y que afecta la realidad social y epistemológica en relación a cualquier campo del conocimiento, acción que la hace viable y confiable en tanto el rigor metodológico que se le imprima en este sentido Achilli (citada por Pereyra, 2011) define la investigación como un “proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de una problemática de un modo sistemático y riguroso” en donde lo riguroso se suscribe a la articulación coherente entre el problema definido y el proceso de investigación. Lo cual se enfoca, según Achilli (citada por Pereyra 2011, p. 6) hacia la coherencia entre la preguntas, la delimitación del problema a investigar – que siempre supone una concepción teórico/conceptual- las resoluciones metodológicas que se prevén.”

Retomando los planteamientos de Morse (2003), Achilli (2000) y Restrepo (1988), se busca mostrar que con la investigación es posible enfrentar cualquier tipo de problema desde distintos caminos con creatividad y rigor metodológico, en cuanto a la investigación que plantea la Política Nacional que direcciona los procesos de investigación de las Instituciones de Educación Superior y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); en ella se encuentra que la investigación presenta dos perspectivas: investigación formativa e investigación en sentido estricto (Restrepo, 2002) y la define como: un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por validación y juicio crítico de pares. A la investigación está unida íntimamente la creatividad ya que en buena medida los resultados de la investigación son también

creación de conocimiento o de tecnología. Y la investigación científica debe operar [...]

también en el ámbito de las profesiones o carreras. (p.2)

Se resalta con esta definición la necesidad de que las IES se someten a la valoración de la comunidad académica (evaluadores) para darle reconocimiento y validez a los nuevos conocimientos y conceptos que aporten hacia campo del conocimiento al cual está inscrita su profesión o carrera. Lo cual implica que las Instituciones formadoras de maestros creen y pongan a funcionar comunidades académicas en las que se discutan y validen sus productos, para poder responder a las demandas sociales, en tanto forman profesionales que se van a enfrentar a estas demandas. De esta manera cobra mayor sentido la investigación como vía para renovar los discursos que sustentan la formación de sus profesionales.

Del anterior análisis, para el desarrollo de esta investigación, se define el concepto de Investigación como el proceso de indagación exhaustiva al que se le aplica un proceso metodológico riguroso para producir un nuevo conocimiento, que aporte a la renovación o al desarrollo de un campo específico del mismo, sometiendo sus resultados a la validación de una comunidad académica. En este sentido este concepto implica la constitución de unas dinámicas de articulación con las comunidades académicas e investigativas tal como lo plantea COLCIENCIAS lo que implica que las ENS logren conformar grupos de investigación adscritos a dicha institución y asignar presupuesto para la investigación.

En tanto las ENS no han logrado estas condiciones es pertinente continuar con el análisis comprensivo de las dos modalidades investigativas que se tomaron como categorías

fundamentales para esta investigación. Es preciso presentar los conceptos de

investigación educativa pedagógica e investigación formativa, los cuales se desarrollarán en los párrafos subsiguientes.

### **2.1.1 Investigación formativa.**

Se ubica más en el plano de las estrategias de enseñanza, sustentada en la investigación y con las condiciones para que se fomente la cultura investigativa de las IES, debe enfocarse hacia las estrategias didácticas con las que mejor se puede formar a un investigador

El tema de la denominada investigación formativa en la educación superior es un tema-problema pedagógico. Aborda, en efecto, el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento. (Restrepo, 2002, p.5)

Se entiende entonces desde esta perspectiva, que el imperativo es desarrollar metodologías de enseñanza que conduzcan al fomento de la cultura investigativa en la que los estudiantes comprendan el proceso de la investigación, pero “que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universo” (Restrepo, 2008.p:4) esto indica que con este proceso se hace un acercamiento a la investigación en donde la apuesta por la generación de un nuevo conocimiento quede relegada y se priorice enseñar y aprender a investigar, esto es, fomentar el deseo de investigar y el desarrollo de algunas habilidades básicas en las que se estimula el aprendizaje autónomo, el pensamiento holístico y

crítico; la rigurosidad y disciplina y algunas competencias en rastreo, clasificación,

análisis e interpretación de la información. Miyahira, (2009).

Otros autores también conceptualizan en esta misma línea la investigación formativa, como parte de la función docente Parra (2004) en la que dan orientaciones para la investigación “antes de formar proyectos de investigación”. (Patiño, 2009)

A partir de las concepciones anteriores se define la investigación formativa como un proceso de aprendizaje y de enseñanza sobre la investigación en la que la práctica pedagógica de los docentes gira en torno a la familiarización de los estudiantes con los protocolos investigativos y el fomento de la investigación como proyecto de vida. Este concepto se toma para esta investigación como un elemento de contraste con los conceptos de formación investigativa e investigación pedagógica en el análisis de la información, pues ayudan a ubicar los aspectos teóricos y metodológicos con los cuales diferencia en los proyectos de los egresados la relación con las características propias de una investigación educativa.

### **2.1.2 Investigación educativa.**

Para definir el concepto de investigación educativa, se plantearon algunas concepciones que se acercaron más a esta propuesta de investigación desde quien ve que “la investigación educativa equivale a investigación científica aplicada a la educación y debe alinearse a las normas del método científico en su sentido riguroso” (Vitale, (s.f) o como “la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo” Herrera (citado por Calvo

et al (2008). En esta misma dirección se retoman las concepciones de Vitale y Herrera y

la propuesta de Munévar y Quintero (2000)

La investigación educativa se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos. Los modos de abordar la producción de conocimiento educativo acerca de la escuela, la enseñanza y la formación (p.3)

Además de la concepción científica de la investigación educativa, Munévar y Quintero (2000) especifican los campos en los que se mueve y se identifica, indicando por un lado la existencia de una producción de teorías que fundamentan a la ciencia de la educación para una población educativa que le debe dar algún uso y por otro lado se devela la existencia de comunidades académicas que respaldan a los profesionales educativos en su interacción con la escuela que estudia. En este sentido también lo comprenden Ortiz y Suárez (2009) cuando firman que:

La investigación educativa, o investigación propiamente dicha, desarrollada por los investigadores expertos, quienes adelantan proyectos de investigación avalados por las instituciones de investigación, sus producciones permiten generar conocimientos teóricos que fortalecen lo pedagógico reconocido por las comunidades científicas. (p.80)

En lo anteriormente dicho se reconoce en la investigación educativa, la fuente de las producciones teóricas que transforman la pedagogía y se construyen con el respaldo de las comunidades académicas. Esta posición la comparte Briones (1999), y agrega que: la investigación educativa de mayor significación debe referirse a sucesos que ocurren en el aula, en

la escuela y en la comunidad de la cual forma parte la escuela. De tales sucesos, es el

profesor quien tiene un conocimiento directo. (p.21)

Con esta aseveración Briones precisa la necesidad de vincular maestros en todo proceso investigativo, por los saberes que ha logrado comprender desde sus interacciones en el aula, la escuela y su entorno, en el que constantemente responde como maestro a un sinnúmero de interrogantes para hacer de su práctica un ejercicio pedagógico.

Hecho que se convierte en un reto para las IES, especialmente las ENS, que deben enfocar su meta a formar maestros competentes, que desarrollen procesos investigativos, pues como requisito de acreditación para ser certificadas como instituciones idóneas, se exige que al maestro se le forme en clave de investigación educativa. Lo cual entra en tensión, en tanto los maestros no están acreditados ni formados para lograr los requerimientos de la investigación educativa propiamente, ya que estos se han formado bajo el esquema de la denominada investigación formativa, que se ha planteado previamente, la cual no trasciende a la producción de teorías, y se restringe a la mejora de la práctica personal del maestro. Se evidencian, entonces dos ideas complementarias de los investigadores: los campos de la investigación educativa (Munévar & Quintero) investigadores expertos (Ortiz & Suárez) y los profesores con su saber (Briones).

Las ideas anteriores se complementan con otro elemento que amplía el campo de acción en la investigación educativa porque lo educativo tiene sentido en el contexto de la realidad en la que se dan esas relaciones tal como lo plantea Calvo et al (2008):

La investigación educativa da lugar a la comprensión y dotación de sentido sobre lo educativo que, en cuanto aspecto de la realidad social y de las relaciones sociales, requiere conocimientos y herramientas de indagación desarrolladas por las diferentes ciencias de la educación, (p. 5) por lo tanto se hace necesario apoyarse en otras disciplinas, esta es una exigencia para los maestros que desarrollan practicas investigativas, ya que en el diálogo y reconocimiento de los otros saberes se reconfigura una relación dialéctica que se posibilita y se amplía en el mundo de las relaciones culturales, políticas y económicas que convergen en torno a los procesos educativos y las problemáticas que surgen de ella. Así las cosas la investigación educativa es un campo de acción de las ciencias de la educación, en tanto entiende la educación como un objeto o fenómeno de investigación. En este sentido la concepción común que se identifica en los diferentes autores reduce el rol del maestro, a la de servir como objeto de investigaciones de expertos, en la que sus prácticas pedagógicas se les califica como discursos sin desarrollos teóricos para ser admitidas por las comunidades académicas como productos investigativos.

Luego de seguir este trazado teórico sobre la investigación educativa se concibe esta como el proceso de indagación realizado por profesionales de diferentes ciencias de la educación, entre los cuales participan los maestros formados en niveles de maestría y doctorado lo que les otorga las competencias investigativas, para generar nuevas teorías pedagógicas y educativas. En este sentido a los egresados y docentes formadores de las ENS se les plantea el reto de profundizar y cualificar su formación a nivel de maestría y doctorado, a la vez que deben articularse a grupos de investigación adscritos a Colciencias, si quieren aspirar a desarrollar investigaciones con las cuales generar teorías científicas sobre los problemas pedagógicos y educativos de sus contextos.

En este sentido la investigación educativa limita los alcances y posibilidades de producción investigativa de los egresados y muchos maestros formadores de las ENS, lo cual implica pensar

en otro concepto de investigación más amplio y cercano a la realidad de los egresados de las escuelas normales. En este caso sería pertinente revisar el concepto de investigación pedagógica.

### **2.1.3 Investigación pedagógica.**

En la lógica de superar la tradicional forma de ver la investigación, desde la perspectiva de la investigación educativa, Ortiz y Suárez (2009) defienden la investigación pedagógica que emerge del estudio que hace el maestro como productor de saber pedagógico no dependiente de otras ciencias o profesionales, sino que enriquece y engrandece su profesión:

La investigación pedagógica que aquí se defiende se aparta del saber cómo resultado, que supedita al aprender, en cuanto se enseña lo previamente establecido, y a la vez subordina la cultura al método del saber. Para Deleuze (citado por Ortiz & Suárez, 2009) [...] aprender es en verdad el movimiento trascendental del alma, irreductible al saber tanto como al no saber. Es en el —aprender! y no en el saber donde las condiciones trascendentales deben ser extraídas!. En otras palabras, la investigación pedagógica es una experiencia trascendental que se produce en el habitáculo cultural donde se mueven el maestro y todo aquel que se piensa en la pedagogía. (p. 80)

En el pensamiento de estos autores se rescata la intención de hacer de la investigación pedagógica una estrategia formativa que se enfatiza en el aprender y en la que participen distintos profesionales en la línea de apoyar el rescate de la pedagogía para avanzar en el desarrollo educativo. Este énfasis pone al maestro en especial a los egresados, en la pregunta del cómo, cuándo y para qué enseñar, así como la pregunta sobre sus aprendizajes, su propio saber y la

forma de aplicarlo para comprender las problemáticas pedagógicas de la escuela y el aula.

De acuerdo con esta idea se encuentra. Calvo et al. (2008) quienes expresan que: “El maestro realiza investigación pedagógica; esto es, innova y sistematiza su práctica. En estos procesos produce y enriquece el saber pedagógico. [...]La investigación pedagógica está relacionada con la calidad de la enseñanza”. (p. 2)

Con Calvo et al (2008), se puede decir que la investigación pedagógica enfoca la tarea del maestro hacia la generación de conocimiento, con la responsabilidad de desarrollar los procesos de investigación sobre los problemas en el aula y su entorno escolar relacionados con la pedagogía para que, desde su experiencia y sus competencias profesionales, le busque posibles soluciones en el marco de la pedagogía. Esta es una postura que identifica una diferenciación entre el concepto de investigación educativa pues desde ella un investigador, por fuera del aula, puede investigar la tarea del maestro desde distintas interrelaciones mientras que con el enfoque pedagógico la investigación del maestro se suscribe a su propia práctica independientemente de sus competencias para investigar .

Lo anterior implica una revisión rigurosa del saber fundante de cada maestro, tanto en la institución formadora como de sus maestros en ejercicio y egresados, pues se evidencia aún, la instrumentalización de la pedagogía en la práctica del maestro desfigurándola de su esencia como una práctica discursiva que genera teoría desde la acción. En esta misma lógica Zuluaga (1990) amplía el concepto al considerar el saber pedagógico desde el hacer-praxis del docente, hasta la elaboración teórica dentro del campo intelectual de la pedagogía, amarrado a un proceso de investigación pedagógica que le permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta

las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política (p. 23)

En la anterior afirmación se infiere que la investigación pedagógica le implica al maestro, además de tomar su práctica pedagógica como objeto de estudio, preguntarse por otros objetos que la afectan o limitan, ser consciente de las renunciaciones que debe hacer en el análisis y tomar distancia del proceso para aplicar sus competencias como investigador o investigadora. Un rol en el que el maestro podría trascender dentro del campo Científico con el dominio en las técnicas didácticas y de enseñanza como ejes de saber pedagógico. En este sentido el aporte hacia la pedagogía se constituye en un saber colectivo, al ser producto de una práctica que se construye con los saberes de otros, al igual que sus aprendizajes y los aprendizajes de quienes movilizan su interrelación en clave de la pedagogía y la educación.

En esta precisión Camargo (citado por Calvo et al. (2008) puntualiza la importancia de la investigación pedagógica porque abrió el espacio para buscar lo que reflexionan quienes tratan con la enseñanza, en especial los maestros, que al sospechar sobre su quehacer toman distancia de él, lo interrogan, “lo escriben, reportan el saber y hacer específico del trabajo escolar [...]. De esta manera el maestro puede contribuir al saber pedagógico al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada (p.166).

Es bien sabido que desde el movimiento pedagógico de los 80 los maestros y maestras al reflexionar sobre su práctica han generado cambios sustanciales en la educación. Desde esta lógica, las IES tienen dos caminos: uno, el de formar al profesional educativo como investigador

Facultad de Educación pedagógico y dos, el de formarlo como investigador educativo con las mismas exigencias

que le den competencias para nivelar el diálogo entre ambos profesionales; y en esta medida, la producción de sus conocimientos se convierta en un acto de complementariedad, como debería estar sucediendo para la tarea pedagógica, pues el conocimiento tanto de una investigación como de la otra, está inscrito en los mismos campos teóricos con los cuales se respaldan. En este orden de ideas cabe traer a esta reflexión la idea de Suárez y Ortiz (2009) en tanto que identifican dos planos en los que se mueve la investigación pedagógica:

[...] la investigación pedagógica tiene dos naturalezas, de un lado, es teórico experimental, corresponde a la investigación educativa propiamente dicha Restrepo (2002). De otro lado, se refiere a la sistematización que realiza el maestro de su propia práctica en el aula. (p. 82)

En esta tesis se considera plantear la doble naturaleza de la investigación pedagógica del maestro desde la postura de Suárez & Ortiz (2011) apoyados además, en los argumentos sobre investigación pedagógica y los procesos comprometidos en la enseñanza y el aprendizaje de Calvo et al. (2008) & Duque (2008). Porque se amplía el escenario de la investigación hacia la formación del maestro investigador, puesto que se tiene plena claridad de que esta exigencia la podrá cumplir quien tenga la formación para ello.

Con una clara visión de esta doble naturaleza de la investigación pedagógica, se asume esta como el escenario que permite el diálogo entre investigadores de las ciencias pedagógicas y maestros en ejercicio, de tal manera que los docentes se sientan incluidos en las producciones, como partícipes activos y no como objetos del proceso. Esta participación del maestro egresado, como uno de los asuntos de esta investigación, proporciona elementos de análisis sobre la

relación de sus prácticas pedagógicas y la tarea de investigar y de pensarse como un profesional, convencido de aportar a la consolidación y reafirmación de la pedagogía como la disciplina científica que respalda su saber.

La idea de que la investigación pedagógica tiene otras formas de acercarse a la problematización de los asuntos del quehacer del maestro y de otros actores educativos distintos a la investigación en educación, hace necesario que sea valorada como un proceso investigativo que genera espacios de configuración del saber pedagógico y de la pedagogía, disciplina fundante del quehacer docente (Zuluaga, O. 1987). Por lo anterior el concepto de investigación pedagógica que se construye para el desarrollo de este ejercicio investigativo es el siguiente:

La investigación pedagógica es la práctica investigativa del quehacer de cada maestro, en la que sus producciones se socializan y validan ante la comunidad académica y educativa para dar a conocer los aportes a las reflexiones críticas, momentos de desconciertos y nuevos conocimientos en torno al quehacer institucional. Este proceso es el resultado de problematizar su experiencia y su saber con procesos investigativos que respondan a protocolos de científicidad acordados en el marco de las ciencias de la educación, la investigación educativa y la cultura.

Esta concepción sirve para realizar el análisis documental de esta investigación siguiendo el rol, las reflexiones y autorregulaciones del maestro egresado para relacionarse con la investigación desde sus prácticas pedagógicas y las competencias investigativas que han logrado desarrollar con sus proyectos, así como las relaciones con las comunidades académicas en diálogo con la formación recibida en esta lógica. En coherencia con la anterior se presentan algunas definiciones y posturas teóricas sobre la formación investigativa.

#### **2.1.4 La Formación investigativa.**

En torno a la formación investigativa se presentan dos conceptos que enmarcan la formación en investigación como contexto favorable para el desarrollo de la investigación pedagógica, al igual que algunas posiciones teóricas sobre práctica pedagógica. Más adelante se presentarán los conceptos de formación investigativa y de práctica pedagógica con los cuales se orienta el protocolo investigativo de esta propuesta. En cuanto a la formación investigativa se toma como referencia para este análisis los planteamientos del Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 1998 en tanto que sirve de marco referencial para la acreditación de las IES y las ENS el cual busca:

“Integrar en la estructura curricular una línea de asignaturas y actividades académicas que otorguen a los estudiantes los dominios básicos para comprender y manejar los procesos metodológicos fundamentales de la investigación científica en sus distintas expresiones y modalidades, competencias investigativas y criterio científico” (CNA, 1998).

Para esta entidad evaluadora, la formación investigativa responde a la estructura de un plan de formación que proporcione fundamentos básicos sobre investigación en general y específica a los futuros profesionales, sin comprometerlos en la producción de conocimiento científico. Es decir, esta formación cultiva la motivación por aprender a investigar pero no es un requisito en las carreras profesionales, el que se desarrollen proyectos de investigación para generar conocimiento. Sobre esta formación Restrepo (2008) puntualiza que este proceso se desarrolla

con actividades que no implican la demostración de competencias investigativas, más

bien se trabaja en torno a la capacitación desde:

...otras actividades no propiamente investigativas, como cursos de investigación, lectura y discusión de informes de investigación, no implica siempre actividad investigativa ya que puede impartirse la formación a través de otras actividades docentes, así a la larga la mejor formación se logra a través de investigación, esto es, de la participación en el desarrollo de proyectos investigación (p:4)

La aclaración del autor lleva a inferir que la formación investigativa se puede soportar en estrategias metodológicas y en recursos didácticos que cualquier docente puede diseñar con algunos fundamentos teóricos sobre investigación, para fomentar el deseo de investigar científicamente cuando así lo requiera. Tal como lo expresa Jiménez (2006) en su publicación: la formación investigativa no sólo se refiere a hacer investigación en la universidad, sino además a utilizar la investigación adecuadamente en el proceso de formación preparando a los estudiantes y profesores para valerse de ella y también para realizar ellos mismos investigación. “La formación investigativa se concreta en procesos de investigación formativa e investigación propiamente dicha”. (p:37)

La idea que se infiere en esta conceptualización es que el proceso de formación investigativa favorece el aprendizaje de los aprendices y enseñantes como recurso de retroalimentación, la comprensión o explicación de producciones de nuevos conocimientos. Por ello se retoman como idea fuerza el aporte que sobre investigación formativa entrega el sistema

Facultad de Educación para la formación de competencias investigativas (PICE) y de la Corporación

Universitaria de Ciencia y Desarrollo [UNICIENCIA] Extensión Bucaramanga. En tanto se entiende que:

Es el proceso de búsqueda, de indagación de pensamiento, de práctica docente investigativa, con la intención explícita de promover el desarrollo y la formación de hábitos, virtudes, intereses y competencias para la investigación, en estudiantes de diferentes niveles de la educación superior.

[...]. Comprende todas las actividades que se hacen para familiarizar al aprendiz con el proceso mismo de investigación y para formar al estudiante universitario como futuro investigador.

(UNICIENCIA, s.f)

UNICIENCIA amplía el concepto de formación investigativa hacia el proyecto de vida de cualquier universitario, es decir que la retoma como práctica cotidiana para su desempeño como profesional. Se enmarca en la función docente con un fuerte contenido metodológico que incluye todas las dimensiones humanas. Coincide con la acepción del (CNA) al considerarla como una práctica pedagógica, lo que implica que ésta a su vez considere como espacio de reflexión el quehacer del maestro para aportar a la producción de teorías científicas acerca del saber pedagógico. En este caso, la práctica pedagógica adquiere la denominación de investigativa y a la investigación se le asigna la caracterización de ser pedagógica, porque en ambas converge la relación metodológica de aprender y enseñar a investigar, lo cual engrosa el acumulado del saber pedagógico. Esta lógica de interrelación entre la práctica pedagógica con la investigación pedagógica lleva implícita la formación de un profesional con habilidades investigativas impregnado de un saber pedagógico que atraviesa su cuerpo y lo recrea según los contextos donde se desempeña, así como lo plantea Echeverri (2010)

Llegar a describir la acumulación de saber que habita el cuerpo de los maestros no se justifica si otros maestros no los graban en su cuerpo; depositarlos en archivos o bases de datos o museos los despoja de la potencia que tienen cuando habitan en un cuerpo de un hombre o de una mujer que los recrea mediante relatos que nos remiten a un tiempo mítico que posibilita el sueño y la utopía (p. 18).

Los maestros podrán recrear el saber pedagógico que llevan abrazados a sus pensamientos al desarrollar competencias investigativas que le permitan aprender a problematizar su práctica y los problemas que la afectan, es decir, su formación como maestro en clave de investigación. Lo que se les convierte en compromiso ético dentro de su proyecto pedagógico permanente y de hecho de su proyecto de vida. En esta formación, investigadores, docentes y maestros en formación se comprometen a confrontar con sus prácticas pedagógicas, la educación tradicional con los planes de formación rígidamente estructurados y la fragmentación de las disciplinas y ciencias, lo cual no permite una planificación integral. Con esta reflexión es pertinente mencionar el aporte de Bondarenko (2009) sobre las decisiones que debe tomar un docente que quiera enseñar a investigar:

Como punto de partida para promover la enseñanza por investigación, los docentes deberían preguntarse a sí mismos si quieren formar a sus estudiantes para ser usuarios del conocimiento de otros o para construir su propio conocimiento, a partir de sus experiencias. Una vez respondida esta pregunta, la cuestión de fondo consiste en qué tipo de relación se busca establecer entre la investigación y los procesos de construcción del conocimiento en cada campo incluido en el curriculum. En otras palabras, la tarea de los formadores es cómo ubicar y tratar curricularmente a la investigación.

La invitación de Bondarenko para los maestros formadores responsables de la formación investigativa de los futuros maestros, es la producción de saberes situados para enseñar. Lo que les exige decidirse a diseñar, participar o colaborar con prácticas pedagógicas investigativas que le aporten experiencia a este propósito de producción. De tal forma que adquiera la preparación ideal y el conocimiento pertinente con los cuales pueda encaminar a los futuros maestros hacia una práctica docente orientada y sustentada por procesos investigativos cuyos resultados sean visibles en la vida cotidiana de sus contextos educativos.

En definitiva, para esta investigación se entenderá el concepto de formación investigativa como la práctica de formación en la que los docentes se ocupan por la producción de objetos de enseñanza del contexto, en clave de protocolos investigativos que posibiliten el desarrollo de competencias investigativas. Lo que les exige involucrarse en el diseño y desarrollo de investigaciones que le aporten experiencia a este propósito de producción y de formación. Esta conceptualización implica pensar en las competencias que los docentes requieren para la formación investigativa desde su práctica pedagógica investigativa, pues no es garantía que quienes han investigado adquieran la formación pedagógica para enseñar y desarrollar en los estudiantes estas competencias. Antes de llegar a definir las competencias investigativas que se derivan de la formación investigativa, se requiere comprender el concepto de práctica investigativa, en tanto la articulación entre éste y la formación investigativa permitirán definir las competencias investigativas.

### **2.1.5 Práctica pedagógica investigativa.**

Ante la diversidad de conceptos propuestos sobre práctica pedagógica, se toma como referencia el concepto aportado por la Universidad Pedagógica Nacional [UPN], (citado por Moreno, 2004) que lo presenta como una práctica social que posibilita dos momentos: la integración de un saber y la interrelación individual y comunitaria desde proyectos de investigación.

Además es expresada como una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales (p. 24 ).

El autor anterior destaca que la práctica pedagógica como práctica social, inscribe a los maestros en ambientes alternos a la escuela y con la escuela, formados para investigar y políticamente comprometidos con la solución de las problemáticas socio educativas de su contexto, demostrando capacidad de gestión y administración de los proyectos pedagógico que fortalezcan la institucionalidad y la labor educativa.

En este sentido y para el proceso de análisis de esta investigación se define la práctica pedagógica investigativa, en el marco del concepto de formación investigativa, como una práctica desde la interacción entre el aprendiz de maestro y el enseñante, y como un ejercicio de retroalimentación continuo y permanente en el que la reflexión del maestro sobre su quehacer estará soportado en teorías que alimentan la pedagogía y la educación, producto de procesos de investigación. Así mismo la práctica pedagógica se asume como un discurso que crea, recrea y

valida la producción de saber de los maestros y maestras como parte esencial de su tarea

y como aporte al desarrollo educativo y social de la comunidad donde laboran.

La interacción formativa maestro-aprendiz apunta hacia el desarrollo de habilidades y competencias que les permita observar en la vida cotidiana escolar, las situaciones problemáticas locales y globales, cuestionar las acciones que las rodean, planear y diseñar procesos investigativos y darlos a conocer para cumplir con criterios de validez y confiabilidad.

Tal como se anunciaba previamente, la articulación entre los conceptos de formación investigativa y práctica pedagógica investigativa, surge un tercer concepto denominado competencias investigativas, el cual se define a continuación.

## **2.2 Competencias investigativas.**

Para definir el término competencias investigativas, es preciso revisar y contextualizar un poco el concepto de competencias que no es nuevo, y el cual tiene su origen en la palabra latina *competere*, que significa “aspirar” o “ir al encuentro“. En español, se derivan dos sentidos, uno que tiene que ver con la idea de competitividad y otro a la capacidad o autoridad para realizar algo. El diccionario de la Real Academia Española (2001) define este concepto como la disputa entre personas y rivalidad para obtener una misma cosa.

Autores como Chomsky (1965) definen este concepto como el conjunto de reglas que posibilitan la generación de varios desempeños, McLagan (1997) son consideradas como tareas o referentes en general para la realización de un trabajo, Schroeder (1989) se enfoca hacia los comportamientos que producirán una mejor actuación en grupos de trabajo y, Llopart (1997)

especifica las competencias individuales o la capacidad para desempeñar funciones

relativas a su ocupación. En términos generales el significado de competencia tiene que ver con la habilidad de las personas para intervenir en un campo determinado. En este sentido, se requiere definir cuáles serían esas tareas, acciones, desempeños que hacen parte de la investigación, para definir las competencias investigativas.

Desde esta lógica, Huerta, Pérez y Castellanos (2007) articulando la formación profesional al ámbito internacional, Beneitone et al. (2007), le agrega al concepto de competencias, el proceso evaluativo y señalan que:

El desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de desempeño, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas. (p 3)

En el mismo sentido para Huerta et al. (2007), la evaluación permite identificar el progreso de la formación desde las competencias que se esperan lograr, y para ello son claves las directrices y lineamientos previos que enmarquen el proceso de formación en este contexto de la formación investigativa. Además, induce hacia la valoración consciente de las fortalezas y limitantes individuales que deberán superar los estudiantes y formadores en el proceso de formación. En este sentido, el componente evaluativo propuesto por estos autores, viene en coherencia con esta investigación, pues tanto la formación como la práctica investigativa deben

ser sometidas a procesos rigurosos de valoración, en este caso los procesos de

investigación realizados por maestros en formación y los planes curriculares de los maestros formadores, lo cual implica identificar los criterios de desempeño que se tienen establecidos en la IENSUR, los cuales deben ser coherentes con los de cualquier programa de formación profesional.

Hasta aquí el concepto de competencias plantea la necesidad de establecer criterios de desempeño que puedan ser evaluados. Se requiere precisar cuáles serían los más adecuados en cuanto a la formación y la práctica pedagógica investigativa, por tanto, a continuación se hará una aproximación al concepto competencias investigativas en clave de la formación de maestros.

Para el proceso de análisis se toma el texto Formación para un nuevo profesionalismo de Avalos (2006) en él se define como competencia la resolución de problemas, entendida esta como la capacidad de: ‘diagnosticar y proponer salidas, ponerlas en práctica y verificar su efecto a través de medios formativos como el estudio de casos, observación y trabajo de aula frente a situaciones de diversidad o conflicto, enfoques constructivistas y la investigación acción’. (p.231) de este modo la propuesta de Avalos permite clarificar la formulación de problemas, como uno de los criterios a desarrollar en la formación investigativa y a confrontar en la práctica pedagógica investigativa. Por ello se entenderá aquí por formulación de problemas, el proceso que implica describir el problema, hacer lectura de la realidad, confrontarla con la teoría e investigaciones relacionadas con la realidad objeto de estudio y a partir de este ejercicio formular el problema de investigación.

Igualmente se presentan dos propuestas de clasificación de las competencias

investigativas, una elaborada por Castillo (2008) en su investigación "Competencias investigativas desarrolladas por docentes de Matemática, y la otra por Múnevar et al. (2001) titulada "Cómo desarrollar competencias investigativas en educación".

En la primera clasificación Castillo (2008) elabora la siguiente taxonomía de competencias investigativas: cognitivas, para preguntar, observacionales, procedimentales, analíticas, comunicativas, tecnológicas e interpersonales. Las cuales se valoran bajo los siguientes criterios:

Cognitivas: observar, descubrir, consultar, interpretar, desarrollar. Para preguntar: desarrollar habilidades para el manejo eficaz de la pregunta etnográfica. Observacionales: según las distintas clases de observación (observación pasiva, moderada, activa) y la capacidad para el registro de observaciones. Procedimentales: se evidencian en el logro de aprender a elaborar el diseño, hacer la experimentación, comprobación y sistematización del trabajo investigativo. Analíticas: desarrolla en los investigadores aprendientes capacidades para el análisis de datos, establecimiento de categorías, distinguir y elaborar los distintos tipos de dominio.

Comunicativas: desarrolla habilidades para la redacción del informe técnico, comunicación en ponencias y conferencias, publicar en revistas arbitradas. Tecnológicas: aporta la comprensión para la selección y manejo de técnicas de recolección de datos, utilización de software para el análisis de datos y presentación de resultados. Interpersonales: sensibilidad, colaboración y trabajo en equipo.

La clasificación anterior muestra la tendencia hacia los cuatro pilares de la educación (Delors 1994) Aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a conocer, con los cuales se busca un aprendizaje para el desarrollo integral de cualquier sujeto y con una óptica investigativa, en este caso los maestros en formación. Esta formación se da independientemente del paradigma educativo en el que se ubique el proceso de formación.

Por otro lado los investigadores Múnevar et al. (2001) dan relevancia a la rigurosidad del proceso de investigación siguiendo un protocolo que direcciona cualquier tipo de investigación: investigar el problema, hacer la pregunta, escoger la herramienta, el método que mejor se acerque a la respuesta; lo cual implica el desarrollo de las competencias investigativas. Al respecto de este proceso da a conocer la siguiente clasificación: competencias para preguntar, competencias analíticas, competencias observacionales y competencias escriturales.

Las competencias para preguntar, tanto en la lógica del descubrimiento como en la lógica de la verificación, siguen los siguientes criterios: tener claro si se va a verificar o si se va a descubrir, la pregunta se formula a partir del problema de investigación y por último puntualiza en que los problemas o las hipótesis son instrumentos poderosos del progreso de la investigación. Múnevar et al. (2001) a partir de esta clasificación aportan elementos teóricos para ambas lógicas, de las cuales solo se retoma para esta investigación la que se enmarca en la investigación cualitativa, por la perspectiva crítica que se asume en el procesos metodológico para dar cuenta de las tensiones que entre las posibilidades para investigar y las problemáticas educativas que afectan la práctica pedagógica de los egresados. Igualmente las preguntas deben permitir que el investigador no prevea de antemano lo que va a pasar y por lo tanto deben formularse "más abiertas y sin suposiciones". (p. 139)

De la misma manera Múnevar et al. (2001) expresan en su texto que con las competencias observacionales, se desarrollan habilidades para observar y registrar lo observado. Este registro debe dar cuenta de los términos lingüísticos, las formas de hablar y las expresiones utilizadas por los participantes, así mismo el aprendiente debe saber ver la realidad y ver más cosas de las que se aprecia a simple vista". (p.158).

Así mismo Múnevar et al. (2001) plantean que con las competencias analíticas se busca que el investigador desarrolle habilidades para dar sentido a los datos cualitativos y para elaborar categorías de significado a partir de la información recolectada durante el trabajo de campo" (p.173)

Otro aspecto destacable de estos autores es el que hace referencia a las competencias escriturales, las cuales se fundamentan en las anteriores competencias y se evidencian con la redacción que corresponda a los objetivos, la metodología y la lógica investigativa desarrollada; alude a la habilidad para desarrollar el texto con base en la información recolectada a lo largo de la investigación, en la que se elige una técnica formal de presentación de trabajo científico y se redacta "con orden, lógica, propiedad y estilo" (p. 196).

Tanto en Múnevar et al. (2001) como en Castillo (2008), se denominan dos competencias observacionales y analíticas con los mismos criterios, pero la habilidad para preguntar en Múnevar et al. (2001) se amplía a los dos paradigmas de investigación mientras que en Castillo (2008) se suscribe a la etnografía. Las competencias cognitivas propuestas por Castillo (2008) se pueden asimilar a las competencias observacionales de Múnevar et al (2001) puesto que en

ambas se busca el desarrollo de habilidades para observar y registrar lo observado, saber

ver la realidad y más allá de ella.

En el aspecto metodológico se puede hacer un acercamiento de las competencias cognitivas, procedimentales y analíticas, de Castillo, con las competencias analíticas y escriturales de Múnevar et al. (2001), dado que se asimilan con las comunicativas de Castillo. La diferencia de las dos propuestas radica en las competencias tecnológicas e interpersonales que Múnevar et al. (2001) no presentan.

Este ejercicio comparativo permite, para el desarrollo de esta investigación, reelaborar una propuesta integrada de ambas posturas y con fundamento en el enfoque crítico social que busca el aporte de las capacidades individuales al beneficio colectivo, estableciendo como criterios los protocolos de investigación para el desarrollo de cualquier tipo de investigación.

Toda la información sobre la clasificación de las competencias investigativas por los autores como Múnevar et al. (2001) y Castillo (2008) se detalla sucintamente en el siguiente cuadro con el objetivo de tener una visión más amplia de ello.

CAMPO DE COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
<b>Competencias observacionales.</b>	Capacidad para saber ver la realidad en la superficie y en la profundidad cotidiana. Esta habilidad se evidencia en todo el protocolo investigativo
<b>La habilidad para preguntar</b>	Proporciona al investigador cualitativo

	<p>elementos para formularse preguntas abiertas y sin suposiciones para encontrar las respuestas que le den solución al problema viable. En esta competencia se inscriben como criterios la indagación previa en el estado del arte y el planteamiento del problema formulado claramente y sin ambigüedades, igualmente los objetivos, las preguntas y la justificación de la investigación</p>
<p><b>Competencias analíticas</b></p>	<p>Se observan en la aplicación de estrategias metodológicas que permiten al investigador analizar los datos a la luz del enfoque, los objetivos y las categorías de análisis. El protocolo investigativo que se inscribe en esta competencia es el diseño metodológico, el análisis de la información y la presentación de las conclusiones. El diseño desde el paradigma de la investigación cualitativa con enfoque crítico tiene como característica específica el que es posible modificar desde la reflexión individual y colectiva.</p>
<p><b>Competencias comunicativas</b></p>	<p>Se evidencia la habilidad para plantear una estructura textual que permita comprender los resultados de la investigación, así como la capacidad de relacionarse con los otros para articularse en las dinámicas de disenso y consenso desde la argumentación científica. En esta competencia se inscribe el proceso de elaboración del informe final.</p>
<p><b>Competencias interpersonales</b></p>	<p>, para la sensibilización de los investigadores hacia la investigación como proyecto de vida y como una forma de tomar decisiones políticas correctas, con disposición para colaborar con el desarrollo de la ciencia al servicio de la sociedad, lo que implica el trabajo en equipo</p>

**Cuadro 1. Clasificación de competencias investigativas**

Fuente: elaboración propia

La anterior clasificación aporta fundamentos conceptuales que permiten ver las competencias investigativas como el eje que transversaliza la investigación de carácter cualitativo en cualquiera de sus clasificaciones, para el caso de este proceso, la investigación formativa,

Facultad de Educación pedagógica y educativa, así como los procesos para la formación investigativa y la práctica pedagógica investigativa.

### 3. Objetivos

#### 3.1 Objetivo General

Analizar en los egresados de la ENS de Urabá entre los años 2003 y 2010, la relación de la formación investigativa recibida, con la práctica pedagógica que desarrollan en el campo profesional, determinando así las lógicas investigativas de los egresados y las limitantes o posibilidades que los contextos institucionales ofrecen para el desarrollo de procesos investigativos.

#### 3.2. Objetivos Específicos

- Describir la formación investigativa que ofrece la ENS por medio del análisis documental de los programas de estudio de la práctica pedagógica investigativa y de los documentos institucionales.
  
- Relacionar las lógicas investigativas de los egresados en su práctica pedagógica con la formación recibida desde la ENS a través de entrevistas y análisis documental de algunos PEI de las instituciones donde los egresados se desempeñan y de sus proyectos.



Identificar los aspectos que favorecen y limitan el desarrollo de procesos de investigación a los egresados de la IENSUR en las instituciones educativas donde se desempeñan como profesionales de la educación.

#### **4. Diseño Metodológico de la Investigación**

En esta parte se pretende mostrar el paradigma, el enfoque, el tipo de investigación y las técnicas e instrumentos utilizados para realizar el análisis de las prácticas docentes de los egresados de la ENS, en relación a las estrategias investigativas que utilizan o no para responder a las problemáticas educativas que le demandan las comunidades donde se desempeñan. Para ello se dará inicio a una contextualización de los sujetos que harán parte de esta investigación, las características de la zona donde desempeñan su labor, y sus modos de vinculación a las instituciones educativas. Luego se precisa el paradigma, el enfoque, el tipo de investigación, las técnicas, los instrumentos y las etapas del proceso de recolección y análisis de la información.

##### **4.1 Contexto y contextualización de los sujetos que harán parte de esta investigación, las características de la zona donde desempeñan su labor, y sus modos de vinculación a las instituciones educativas**

El contexto en el cual se desarrolló esta investigación se inscribe en una idea global que se enfoca en diferentes visiones específicas y complementarias, estas se complementan y permiten

una lectura de “las circunstancias que rodean una situación definida”. (Giraldo, 2013). La

visión específica de contexto en esta investigación, se identifica en la subregión del Urabá antioqueño afectada por la violencia y el abandono estatal que se refleja en la vida cotidiana escolar y comunitaria, a través de las dificultades de movilidad diaria del docente desde la cabecera urbana hacia las instituciones, por amenaza de los grupos en conflicto (guerrilleros o paramilitares), por las condiciones de las vías que en las temporadas invernales se tornan más difíciles para el acceso, por las dinámicas económicas de los padres en las que en algunos meses del año desescolarizan a sus hijos para vincularlos a sus labores, y por el nivel cultural y educativo de los padres, quienes no pueden apoyar de manera efectiva los procesos educativos de sus hijos, lo que dificulta establecer relaciones complementarias entre las comunidades y maestros. Las condiciones descritas anteriormente dan cuenta de las problemáticas cotidianas con las que se enfrenta el maestro, por tanto se torna interesante analizar la relación entre la formación investigativa de la IENSUR y el desempeño profesional de los egresados, ya que los ideales formativos y el ejercicio docente también están permeados por las situaciones afectivas, culturales, sociales y económicas.

#### **4.2 Paradigma, Enfoque y Tipo de Investigación**

Esta investigación se inscribe en el paradigma crítico social, enfoque cualitativo y el tipo de investigación crítico social. Este tipo de investigación permite explicar y comprender el conjunto de fenómenos emergentes que existen en torno a la relación de las prácticas pedagógicas de los egresados con la investigación en los contextos donde laboran, así como los procesos que configuran y reconfiguran estas prácticas. Este enfoque fundamenta esta investigación porque con ella se busca lograr la autonomía racional y el libre pensamiento de los egresados mediante la formación investigativa y propende además por el compromiso social y político de los docentes con la transformación social de sus contextos. Alvarado y García (2008)

En la investigación crítico social se retoman técnicas e instrumentos de la investigación documental y etnográfica, en este sentido en la investigación objeto de estudio se utilizaron el análisis documental, la entrevista, y los grupos de discusión.

En cuanto a análisis documental, con esta técnica el enfoque socio crítico permite determinar cuáles son los apartes de cada documento que se pretende analizar, lo que implica un proceso de organización de los textos para poder realizar la interpretación crítica y contrastiva de las ideas para obtener las respuestas que mayor información y precisión aportan para la investigación. Este análisis se elabora a partir de unas preguntas guías con las que se identifican los enunciados claves en relación al objeto de la investigación. Para desarrollar este proceso se requiere de la elaboración de fichas de análisis, en ellas se registraron los datos a partir de tres categorías de las palabras: las que insinúan enunciado, las que insinúan fuerza- problemática o tensión y las que insinúan nuevas subjetividades; el instrumento es la ficha donde se recopiló la información de interés para esta investigación, además se hace el análisis en fichas de los documentos reglamentarios institucionales y los legales tales como la Ley 115 de 1994 o Ley

General de Educación, la Ley 715 de 2001 o el Sistema Nacional de Participaciones,

Decreto ley 1278 de 2002 o de la función docente y otros como los lineamientos para la evaluación, y se elaboraron comentarios a partir de la comparación entre los enunciados.

En esta investigación se pretendió visibilizar en los documentos, PEI y Plan de formación complementaria de la IENSUR los elementos teóricos, metodológicos y ontológicos de la formación investigativa en diálogo con las demandas políticas en este aspecto con los proyectos de grado de los egresados, las experiencias narradas por ellos, los directivos y los padres de familia, y estableciendo las concordancias de todo lo anterior, con los conceptos de investigación, investigación educativa, investigación pedagógica y formación investigativa. Es importante señalar que este análisis comprende el periodo entre los años 2003-2010, en cuanto en este se localizan las primeras promociones de Normalistas Superiores con formación investigativa, como componente de la formación de maestros, a partir de la reestructuración de las Escuelas Normales (MEN, 1997).

### **4.3 La entrevista Semiestrurada**

Es una técnica que enfoca el diálogo para obtener mayor información de los actores entrevistados, permitiendo que fluyan las ideas en un clima reflexivo y sin tensiones. Para esta investigación se planteó la entrevista semiestrurada in situ, en cuanto desde la óptica socio crítica, permite ver la realidad en la que se desenvuelven los sujetos, y mediante la conversación ir adecuando el guión de la entrevista, para escudriñar a propósito de aspectos que no se hubieran

tenido en cuenta previamente con el ánimo de obtener más información en relación al

problema de investigación.

En cuanto los grupos de discusión, se trabajó con talleres, siguiendo a Parra, R. Parra, F. & Sandoval (2006), Restrepo (2006) y Gutiérrez. (2010) como instrumento que permite poner en común determinados temas, para llegar a un consenso entre todos los participantes. Para esta investigación, la reflexión crítica del enfoque permite asimilar los grupos de discusión con los talleres en los cuales los participantes, en este caso los egresados, dialogan, reflexionan y recrean sus visiones y concepciones en un entorno amigable y respetuoso sobre los conceptos, enfoques y metodologías que hacen parte de su discurso, de manera que se visibilizaran los aspectos cotidianos y transformadores, así como las tensiones que aún no se resuelven.

Para la ejecución de estas técnicas se planteó desarrollar el proceso de trabajo de campo en los momentos descritos a continuación.

#### **4.4 Momentos de la Investigación**

##### ***4.4.1 Momento uno: selección de la muestra.***

Para seleccionar la muestra se realizó una convocatoria a los docentes que trabajan en el municipio de Turbo que hubiesen egresado de la IENSUR en el período comprendido entre el 2003-2010. Este proceso se llevó a cabo mediante difusión por redes sociales y los correos electrónicos recopilados en la base de la IENSUR, así se lograron contactar 30 egresados a quienes se les presentó el proyecto, se les explicó la metodología del mismo, y cómo sería su

Facultad de Educación participación en este. Con esta convocatoria se animaron a participar en el proyecto doce egresados.

Es importante señalar que los seleccionados laboran en la básica primaria y en preescolar, además están vinculados en seis Instituciones Educativas (IE) oficiales rurales del municipio de Turbo: Institución Educativa Nueva Colonia, Institución Educativa San Vicente, Institución Educativa Puerto Cesar, Institución Educativa Nuevo Antioquia, Institución Educativa El Dos, y la Institución Educativa El Alto. La edad de los participantes oscila entre los 18 y 30 años de edad, con una experiencia laboral entre diez y cuatro años, más del 90% son de género femenino y son oriundo(as) de Turbo, Chocó y Córdoba. En cuanto a la formación de la población de los treinta egresados convocados, catorce ya tienen estudios de pregrado, dos no han hecho formación continuada y catorce estudian (posgrados y otros estudios).

#### ***4.4.2 Momento dos: elaboración de los instrumentos.***

El momento uno y dos se desarrollaron simultáneamente, aquí se describe como se diseñaron y aplicaron los instrumentos para la recolección de la información o datos. Para el análisis de datos se diseñó una ficha de análisis en la cual se buscó someter a los documentos PEI y Plan de Formación Complementaria de la IENSUR a las siguientes preguntas derivadas del marco conceptual, especialmente de la categorías práctica pedagógica, investigación, formación investigativa y competencias investigativas: ¿cuáles son las destrezas, desempeños o competencias investigativas que se pretenden desarrollar en los estudiantes del plan de formación complementario? ¿Qué acciones se proponen desde el PEI y el Plan de Formación Complementaria para que los estudiantes adquieran las competencias investigativas?

¿Qué problemáticas se le plantea a un maestro en formación en relación a la

investigación? ¿Qué se comprende por práctica investigativa en el PEI y en el Plan de Formación Complementaria? A partir de estas preguntas se dio paso a la selección de los apartes de estos documentos para poder analizarlos a la luz de los enunciados, las problemáticas y las subjetividades, tal como se nombró en el punto la técnica de análisis documental.

En cuanto a los talleres, se diseñaron tres, cada uno tenía una intencionalidad distinta, pero complementaria de tal forma que al culminar el proceso, la información recolectada permitiera comprender la relación de las prácticas pedagógicas de los egresados con la formación investigativa. Así, el primer taller planteó un acercamiento de los egresados a los objetivos de este proyecto. Y en cuanto al taller propiamente, se propuso una dinámica en la que los egresados dieran a conocer las ideas y pensamientos que han construido en torno a la investigación. El segundo taller se centró en un diálogo a propósito de identificar las problemáticas a las que se enfrentan los egresados y cómo las resuelven en clave de la investigación. En el tercer taller se desarrolló un foro en el que se indagó por las lógicas investigativas con las que desarrollaron sus prácticas de investigación, esta información se complementa con la construcción de un escrito colectivo sobre investigación, para registrarlo como un documento de memorias, el cual se ficha para contrastarlo con la información recolectada en otros instrumentos.

Las entrevistas semi-estructuradas y el diseño de los guiones, se diferenció según fuera el participante: directivo, docente o de la comunidad; en estas se indagó sobre las problemáticas, proyectos, espacios y limitaciones de los egresados para desarrollar sus prácticas investigativas. Planteándose para los directivos por ejemplo la siguiente pregunta ¿Los egresados logran leer su cotidianidad profesional y formular problemas de investigación? Para indagar con ella sobre la

competencia investigativa relacionada con la formulación del problema de investigación

a los egresados se les plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son las problemáticas que encuentra en su realidad cotidiana como docente profesional?. Y para los directivos se planteó: ¿Qué factores favorecen la investigación en el desempeño profesional y cuales los limitan o dificultan?

#### ***4.4.3 Momento tres: aplicación de los instrumentos o trabajo de campo.***

Aquí se intenta describir el procedimiento que se desarrolló para lograr aplicar los instrumentos y recolectar los datos que sustentan esta investigación. El primer trabajo se centró en la ubicación de los egresados realizada mediante una convocatoria y a través del diálogo directo, para la aplicación de tres talleres como primer instrumento.

Con respecto a los egresados participantes, es pertinente aclarar que se acordó con ellos su participación a partir del primer taller. Esta participación se restringió a criterios geográficos, año de egresado y al número de docentes en una institución. En el aspecto geográfico se tuvo en cuenta la distancia entre el lugar donde labora y la IENSUR, para acceder con facilidad a la Institución Educativa y aplicar con regularidad las técnicas e instrumentos a los egresados y sus respectivas comunidades. También se tuvo en cuenta que la institución estuviese ubicada en uno de los cuatro puntos cardinales del municipio, para recoger el contexto multidiverso de la población educativa turbeña. En cuanto al número de egresados vinculados a las IES, el criterio establecido fue el tiempo de estar laborando: entre 5 y 18 años, con alguna experiencia investigativa y que hubiesen egresado en el periodo 2003 y 2010 como Normalistas Superiores. Este espacio temporal obedece a que la IENSUR ha sido acreditada en tres ocasiones y los hallazgos encontrados se ubican en las debilidades de los procesos investigativos y el

seguimiento de los egresados. Este diálogo previo se estructuró en tres talleres masivos

en los que participaron, por una sola vez, 30 docentes.

En este sentido la ruta metodológica para el trabajo con el grupo de estudio se direccionó en dos sentidos: uno con la participación grupal masiva a través de talleres en los que se recogió información en torno a las ideas, percepciones y contenidos académicos; y la otra con la participación individual, la cual se logra con entrevistas semiestructuradas in situ a los docentes. En los encuentros masivos se concretaron entrevistas con 12 docentes para profundizar de manera individual sobre los aspectos cotidianos y transformadores en la acción investigativa desde el plan de formación, al igual que sus competencias investigativas. En la medida que avanzó la investigación se retiraron algunos y sólo seis logran terminar el proceso, aportando sus proyectos para el análisis de la información, también se vincularon otros actores educativos de las mismas Instituciones Educativas, permitiendo contrastar la información suministrada por los egresados.

De cada encuentro con los egresados y miembros de la comunidad participante se hizo la transcripción y descripción del mismo en varios textos tales como las memorias, el registro de la entrevista y el diario de campo.

#### ***4.4.4 Momento cuatro: análisis de los datos recolectados.***

En este momento los datos se cruzan en matrices comparativas en la que se recopilan los apartes de los documentos institucionales y las transcripciones de taller y entrevistas: Con esta información se aplica el análisis documental en contraste con las categorías del marco conceptual

para buscar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué problemáticas se le plantea a un maestro en formación en relación a la investigación? ¿Cuáles son las problemáticas que encuentra en su realidad cotidiana como docente profesional? ¿Qué factores favorecen la investigación en el desempeño profesional y cuales los limitan o dificultan? ¿Los egresados logran leer su cotidianidad profesional y formular problemas de investigación? ¿Las competencias investigativas desarrolladas en el Plan de Formación Complementaria se logran constatar en el desempeño profesional de los egresados?

Luego se contrastan los enunciados producidos en los tres instrumentos de recolección de información, para determinar cómo los elementos recurrentes de los enunciados se distancian o se reestructuran, se amplían o entran en tensión entre ellos.

En el ejercicio de contrastación entre los datos y los conceptos de práctica pedagógica investigativa, formación investigativa y competencias investigativas, emergieron tres categorías: desempeño profesional, trabajo en equipo y liderazgo comunitario.

A continuación se presentarán las definiciones que se recopilan de los datos para configurar cada una de las categorías que emergieron en el análisis inicial a partir de la contrastación realizada en la matriz.

➤ El trabajo en equipo: Es una palabra recurrente en las entrevistas y los talleres, dicha palabra fue vinculada con el trabajo investigativo por los participantes como nuevas formas de encontrar hallazgos y la forma más acertada de resolver las limitantes que se le presentan a

quienes investigan. En el documento Plan de Formación Complementaria esta palabra se

propone como recurso de integración en los procesos formativos. Desde este horizonte el trabajo en equipo es la habilidad de trabajar juntos hacia la resolución de los problemas que afectan el logro de metas comunes y se suscribe a las competencias personales planteadas por Castillo (2008) y retomadas para esta investigación aquí como una categoría emergente.

➤ El desempeño profesional: Es otra palabra recurrente en los egresados y directivos quienes la definen como el rendimiento del funcionario en los distintos espacios donde se espera una actuación eficaz y eficiente con respecto a las metas de una institución o empresa. Desde esta posición el desempeño profesional docente, que emerge del análisis de los datos frente a la contratación de los mismos, se define como el cumplimiento de los compromisos inherentes a la docencia, entre las cuales se encuentra saberes pedagógicos y disciplinares, la práctica pedagógica, el conocimiento del contexto educativo y el de los estudiantes para trabajar por el logro de los fines y metas educativas. En este sentido el desempeño profesional se convierte en el escenario en el cual se pone a prueba las competencias tanto investigativas como pedagógicas de los docentes.

➤ Liderazgo comunitario. Esta palabra se referencia de manera frecuente tanto en los documentos institucionales como en los talleres y entrevistas a los egresados y a la comunidad educativa. En la información aportada por los participantes se presenta como capacidad de provocar actitudes positivas y adecuadas en una persona para el logro de metas. En el sentido educativo el liderazgo comunitario se representa en el docente profesional con competencias y actitudes para dirigir grupos, compañeros de trabajo, estudiantes y otros actores educativos para alcanzar los logros educativos. En este sentido el liderazgo comunitario se configura en otra

competencia profesional, la cual va más allá de la investigación. Es importante advertir

que estas categorías se desarrolla en los capítulos de resultados de la investigación, y sirvieron de soporte para la discusión de resultados.

#### **4.5. Discusión de Resultados**

En este momento de la investigación, se retoman los hallazgos contrastados en la matriz y se someten a discusión con los referentes conceptuales trabajados en el marco conceptual, Cada uno de los cuales se leyeron desde el enfoque socio crítico buscando la respuesta a las preguntas problematizadoras que guiaron esta investigación ya planteadas en párrafos anteriores.

##### ***4.5.1 Análisis documental y cruce de información.***

Para ello se tomaron apartes de las transcripciones que resultaron de los encuentros de reflexión (talleres) en torno a la formación investigativa recibida en la Escuela Normal y las dinámicas propias de su ejercicio docente en las instituciones. Dichos fragmentos de reflexiones se complementaron con las informaciones que refuerzan o contrastan los testimonios resultantes de entrevistar a los directivos de las instituciones.

Así mismo el material recopilado se organizó en aras de hacer la mayor aproximación a las respuestas de las preguntas orientadoras, estas se tomaron como un referente de análisis el cual se presenta en los tres capítulos subsiguientes. La formación de maestros investigadores de la ENSUR: una mirada a las competencias investigativas. En este capítulo se da respuesta al objetivo “Describir la formación investigativa que ofrece la ENS por medio del análisis

documental de los programas de estudio de la práctica pedagógica investigativa y de los documentos institucionales”.

Posteriormente en un segundo capítulo, las lógicas investigativas de los egresados se relacionan en su práctica pedagógica con la formación recibida desde la ENS a través de entrevistas, análisis documental de algunos PEI de las instituciones donde los egresados se desempeñan y de sus proyectos.

En el tercer capítulo las posibilidades y limitaciones de investigar para los Normalistas, se relacionan con el objetivo que busca identificar los aspectos que favorecen y limitan el desarrollo de procesos de investigación a los egresados de la IENSUR.

Los insumos para elaborar estos textos se tomaron de las fichas elaboradas a partir de los datos recopilados con los instrumentos descritos en el proceso metodológico, los cuales a su vez se interrogaron con un cuestionario documental que indagaron por las categorías de esta investigación, analizados desde el enfoque crítico social en contraste con las categorías emergentes: desempeño profesional de los maestros egresados, su liderazgo y trabajo comunitario.

También es clave fundamental para el análisis, los testimonios de la comunidad educativa para dar cuenta de la percepción que tienen de la práctica pedagógica investigativa de los egresados.

A continuación se presentan tres capítulos en los que se dará cuenta del análisis y los resultados de esta investigación. El primer capítulo está orientado a mostrar la relación de la

formación investigativa que ofrece la Normal, en este sentido se pretende dar cuenta al primer objetivo específico de esta investigación que se propone describir la formación investigativa que ofrece la ENS por medio del análisis documental de los programas de estudio de la práctica pedagógica investigativa y de los documentos institucionales.

Seguidamente un segundo capítulo está orientado a relacionar las lógicas investigativas de los egresados en su práctica pedagógica con la formación recibida desde la ENS, y el tercero responderá al último objetivo específico que busca identificar los aspectos que favorecen y limitan el desarrollo de procesos de investigación a los egresados de la IENSUR.

En su conjunto los tres capítulos dan respuesta al problema y al objetivo general de esta investigación y finalmente se cierra con un capítulo de conclusiones.

## **5. La Formación de Maestros Investigadores de la ENSUR: Una Mirada a las Competencias Investigativas**

Para mostrar los hallazgos relacionados con los enfoques teóricos y metodológicos que han movilizado la investigación de la ENSUR, en este capítulo se analiza el PEI, en tanto contiene el Proyecto de Formación Complementaria, (PFC) específicamente la guía de práctica pedagógica de los cuatro semestres y los proyectos de grado con los cuales los egresados lograron su titulación como Normalistas Superiores; dichos documentos se contrastaron con el concepto desarrollado en el marco conceptual de esta investigación, haciendo especial énfasis al concepto de competencias investigativas.

Metodológicamente, el análisis se realiza siguiendo el enfoque socio-crítico, el cual plantea la revisión crítica y política de los enunciados que se encuentran en los documentos, por lo tanto se complementa con el análisis documental en el que los documentos son fragmentados en párrafos para ser analizados en la matriz, la cual permite ubicar dichos párrafos con relación a las preguntas orientadoras y a partir de estas relaciones confrontar dichos párrafos con el marco conceptual. Se realizó un ejercicio comparativo en el que se confrontaron los documentos institucionales con las competencias investigativas definidas en el marco conceptual de esta investigación como la capacidad de diagnosticar, interrogar y plantear un problema con un desarrollo metodológico que les permita generar o confirmar un conocimiento con la capacidad de saberlo comunicar y reflexionar críticamente en equipo, en concordancia con otros saberes y teorías que le apoyen.

A partir de estas precisiones, se inicia el análisis con la revisión del horizonte institucional desde los principios y políticas en la que se enmarca la investigación para la IENSUR, en el cual se plantea que la actitud investigativa implica según Calvo et al (2004) que: “el maestro indague situaciones acerca de lo cotidiano de su práctica y consolide un pensamiento crítico, de modo que se convierta en transformador de su ser, hacer y conocer para así crear las condiciones adecuadas que le permitan incorporar los resultados y recomendaciones que arrojen los procesos investigativos realizados a sus propias prácticas pedagógicas” (p.96)

Este principio de la IENSUR se direcciona hacia la idea de la investigación como proyecto de vida para el desempeño de un maestro cuyo perfil se vislumbra con las competencias genéricas que todo profesional debe desarrollar, en este caso para el desempeño del maestro en la comunidad educativa. Además sugiere el marco filosófico, metodológico, ontológico y

epistemológico para la puesta en práctica de una formación en clave de la investigación

pedagógica, categoría desarrollada en el marco conceptual. Lo anterior es reforzado en el mismo documento al plantear que se debe: “apoyar preferentemente la investigación aplicada y formativa y promover los proyectos de investigación de carácter inter institucional” (IENSUR & PEI, 2008) y “potenciar en el maestro en formación un espíritu crítico e investigativo, posibilitando el ejercicio de un liderazgo comunitario, orientado a la búsqueda de alternativa de solución a las problemática de su comunidad”. (p. 23-24)

Igualmente para la IENSUR la intención investigativa es muy clara. En primera instancia se apuesta por la investigación aplicada, sin embargo, no la define. Y en segundo lugar, la investigación formativa, ésta última, se relaciona con la solución de problemáticas comunitarias, lo cual plantea como competencias el liderazgo comunitario y propiciar una imagen de maestro comunitario y no necesariamente de investigador. En definitiva, aquí aún no se logra evidenciar las competencias investigativas propiamente dichas. Avanzando en el PEI se encuentra que la investigación es algo inherente al trabajo pedagógico del maestro, para ello, este documento institucional retoma a Stenhouse. (citado por PEI & IENSUR 2008) quien plantea que: “El maestro investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser él mismo constructor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión y el estudio de los trabajos de otros profesionales y la comparación de sus ideas mediante la investigación en el aula”. (p. 62-64).

Como se observa en lo anteriormente expuesto, para la IENSUR, siguiendo a Stenhouse (1985) las competencias de un maestro investigador se hacen tangibles en su capacidad de fijar la mirada en el aula, relacionar las problemáticas que en ella emergen con investigaciones

desarrolladas por otros profesionales docentes o no docentes, pero que tengan relación con la problemática que el maestro está identificando en su aula, todo ello para que él mismo pueda encontrar alternativas que le permitan producir un conocimiento propio en relación al problema que identificó en el aula.

Así refiriendo a Stenhouse (1985) se visualiza de un lado una intención por potenciar las competencias investigativas correspondientes a la formulación de un problema de investigación, en el cual se pueda contrastar con otros autores y poder producir conocimiento, y de otro lado, esta relación con Stenhouse (1985) insinúa una apuesta por la investigación pedagógica que, tal como se entiende en esta investigación, procura por el quehacer de cada maestro comprometido con la socialización de sus producciones, cuyas reflexiones críticas aportan nuevos conocimientos en torno al quehacer institucional.

En las primeras partes revisadas se presentan dos competencias que se espera desarrollar en el maestro en formación, y que hacen relación a dos categorías emergentes en el proceso de análisis de la información, las cuales son liderazgo comunitario y desempeño profesional. El liderazgo comunitario hace referencia hacia las actitudes positivas y adecuadas de los futuros docentes para la reflexión de su práctica pedagógica y el desempeño profesional que surge al contrastar las categorías del marco conceptual, con respecto a las competencias investigativas identificadas en la Guía de Práctica Pedagógica, documento que se configura como una ruta teórico – metodológico para los maestros formadores y para los estudiantes del PFC.

En la guía referenciada, los estudiantes encuentran una lista de definiciones y temas a trabajar en el seminario de práctica. Este listado trata de dar respuesta a unos interrogantes denominados núcleos problemáticos. En los cuales se hacen evidentes las dos categorías

emergentes. Es así como se presenta cada uno de ellos desde primer núcleo temático o

problemático:

¿Cómo entender la investigación educativa, los diferentes diseños metodológicos que existen y los paradigmas que la orientan?

Temáticas: La investigación educativa. Paradigmas de la investigación educativa. Diseños metodológicos cualitativos. La etnografía en la visión cualitativa de la educación. PEI & IENSUR (2008)

Núcleo temático o problemático ¿Cómo lograr que los estudiantes elaboren una descripción detallada del diseño de la investigación, teniendo en cuenta las diferentes etapas por las que atraviesa? Temáticas: 1.El diseño en la investigación social cualitativa.2.Momentos del proceso investigativo cualitativo 3.Componentes del diseño cualitativo. 4. Características. (P.64-65)

En lo anterior se logra identificar la intención de aproximar a los estudiantes a la conceptualización general sobre investigación educativa y a la identificación de los paradigmas de investigación, dándole prelación al modelo cualitativo y al enfoque etnográfico. Esta inclinación puede ser una limitante para que los estudiantes puedan aspirar a desarrollar investigaciones de otro tipo.

Si bien es importante el reconocimiento teórico de los principios investigativos, se requiere entrar a comprender la estructura concreta de la investigación, y así parece entenderse en la IENSUR al presentar en la Guía de práctica pedagógica la siguiente pregunta: “¿Cómo lograr que los estudiantes comprendan el lugar del diagnóstico en la investigación y los aspectos esenciales que lo constituyen?” (PEI & IENSUR 2008). Esta cuestión demuestra que los docentes de la

Facultad de Educación práctica pedagógica tienen que trabajar en la formación de las competencias para

diagnosticar, sin embargo en el texto no se ilustra cuáles son los componentes de un diagnóstico para lograr formular con claridad un problema de investigación. (p.64)

Con la idea de aproximar al estudiante a los componentes concretos de la investigación la Guía de práctica pedagógica, PEI & IENSUR (2008) plantea el siguiente núcleo temático o problemático:

¿Cómo lograr que los estudiantes identifiquen las diferentes etapas del proceso de investigación con diseño etnográfico?

Temáticas: 1.Documentos. Etapas del proceso de investigación. 2. El proceso de la investigación. 3. La idea: Nacimiento de un proyecto de investigación.4. Planteamiento del problema: objetivos, preguntas de investigación y justificación del estudio.5. La elaboración del marco teórico.

Revisión de la literatura y construcción de una perspectiva teórica. (p. 64).

Nótese que aquí se pretende llevar al estudiante al diseño de un proyecto de investigación en el que se aplican las competencias investigativas desde el protocolo de una investigación en sentido riguroso, Achilli (2000) rigurosidad que para esta investigación se evidencia en la articulación coherente entre la formulación de un problema hasta el diseño teórico.

Desde la formulación enunciativa parece fácil, pero ¿qué implica esto? según el mismo texto, se requiere la revisión de literatura referente al tema y al problema de la investigación producto de una visión socio crítica para leer la realidad en la que se desempeña como docente y

Facultad de Educación además realizar un diagnóstico buscando la respuesta a la pregunta o núcleo problemático anterior.

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, dos formulaciones de problema con sus respectivas preguntas, según los trabajos realizados por algunos estudiantes, tales como: Robledo Peña, Castro Vargas, Julio, Julio, Mosquera. & Rentería Bermúdez (2005) & Chaverra Palacio, Y. M., Villalba Díaz, J. D., Quinto Bolaños (2009)

[...] gracias a la observación ejecutada por los maestros se pudo captar que los estudiantes del grado 3<sup>a</sup> a pesar de que están interesados por los proceso de formación poseen aun problemas como la desmotivación que los imposibilita a proyectar sus habilidades [...] se evidencia porque no están interesados, no tienen ayuda suficiente en el hogar [...] una realidad que existe en nuestros educandos es que no les gusta producir, analizar, interpretar. Ni profundizar los temas del área, sino repetir los ejemplos, acuden a copiar lo que sus compañeros hacen.

Después de realizar varias observaciones en el grado tercero de primaria de la Institución Educativa Normal Superior de Urabá sección Las Garzas, el grupo investigador vio pertinente trabajar la problemática factores que obstaculizan las relaciones interpersonales como objeto de estudio, debido a que los estudiantes [...] no muestran un adecuado trato, es decir arreglan sus problemas de forma ofensiva; agrediendo a sus compañeros de manera física y verbal, siendo este un limitante dentro de su proceso de formación integral.

Los escenarios que se han traído a modo de ilustración, indican que a pesar de la formación teórica ofrecida mediante la Guía de práctica pedagógica, tal como se mostraba en los núcleos

temáticos previamente revisados, los estudiantes no logran relacionar sus observaciones

con otras investigaciones afines con la problemática. Ellos se quedan en lo observado y a la hora de formular la pregunta de investigación, entendiéndola como problema, plantean aspectos que no fueron observados o descritos.

Por ejemplo Robledo Peña, Castro Vargas, Julio, Julio, Mosquera. & Rentería Bermúdez (2005) los estudiantes no observaron las estrategias metodológicas de los docentes, ni presentaron un estudio de antecedentes que les permitiera sustentar esta pregunta. En cuanto a & Chaverra Palacio, Y. M., Villalba Díaz, J. D., Quinto Bolaños (2009) se evidencia que los estudiantes ya han identificado los factores que afectan las relaciones interpersonales. En el hallazgo descrito se evidencia que la formación investigativa de la IENSUR se limita a un acercamiento hacia la investigación, sin compromiso de desarrollar las competencias investigativas Restrepo (2008) y como un proceso que posibilita el acercamiento de los futuros docentes hacia las prácticas pedagógicas investigativas desde la concepción de formación investigativa de este estudio.

En definitiva, en relación a la formulación de problemas de investigación, se encuentra que en los ocho (8) trabajos revisados, la forma de identificar los problemas es por medio de la observación, se pasa por alto la información que debió darles el estado del arte o los antecedentes del problema. Esto denota un problema epistemológico, en cuanto se considera que el problema es un suceso que se da en la realidad, no se comprende que los problemas se construyen mediante procesos de abstracción en los cuales se relaciona la realidad observada con las construcciones investigativas de otros y con los conceptos teóricos que han tratado de explicar las realidades

concretas, es así como los egresados estarán desprovistos de una competencia para

formular problemas de investigación, tema para plantear en el próximo capítulo.

Este ejercicio de revisión de los documentos institucionales, contrastados con los trabajos de grado, no da cuenta de todas las competencias investigativas, aunque en el plan de formación se plantean como núcleos temáticos enunciando el protocolo de investigación que movilizan los procesos de investigación formativa de práctica pedagógica investigativa, como también la formación de los maestros.

### **5.1 Las Practicas Investigativas de los Egresados: una Aproximación a su Práctica Profesional**

Para comprender lo que piensan los egresados acerca de la investigación y cómo lo hacen en su cotidianidad, se hizo necesario aplicar entrevistas a doce de ellos, plantear talleres donde participaron cerca de treinta egresados y revisar los proyectos que aportaron tres de los actores.

Con estos insumos se buscó identificar la concepción de investigación, los procesos metodológicos que han utilizado para plantear estos proyectos, así como las competencias investigativas, que según ellos les aportó la IENSUR durante su proceso formativo.

Lo anterior se confrontó con el concepto de competencias investigativas que se desarrolló en el marco conceptual entendiéndolas como la capacidad de diagnosticar, interrogar y plantear un problema, para generar, comprender o confirmar un conocimiento a partir de la utilización de técnicas e instrumentos de investigación.

Este análisis se inicia con la indagación a los egresados por su concepción sobre investigación, y para aproximarnos se revisaron las respuestas recogidas tanto en los talleres, como en las entrevistas a los participantes. En este sentido se presentan tres respuestas a la pregunta planteada:

Pienso que es sumamente importante porque la persona que estudia para ser maestro debe tener mucha capacidad para manejar diferentes situaciones que se puedan presentar en su labor y eso se evidencia con la investigación (e2. Taller 1 junio 3 2012.)

Es fundamental, porque en nuestra profesión nos enfrentamos a diferentes problemas de manera constante, y por medio de las investigaciones que realizamos damos solución a dichos problemas (e3. Taller 1 junio 3 2012)

Es demasiado primordial, debido a que gracias a esta podemos ir más allá, podemos descubrir el porqué de las cosas, sus orígenes y aplicar lo descubierto en pro de nuestro quehacer (e4. Taller 1 junio 3 2012)

En lo anterior se evidencia que para los egresados la investigación es un aspecto importante en su desempeño profesional, esta afirmación es congruente con las de los nueve egresados restantes. De igual forma establecen una relación entre la investigación y las problemáticas que se presentan en la escuela, ubicando a esta como una oportunidad para comprender los problemas y resolverlos, se alcanza a percibir también la investigación como un ejercicio de reflexión pedagógica.

En definitiva los egresados coinciden con los discursos teóricos que proponen la investigación como un componente sustancial en la formación docente: Muñoz et al (2006) Ayala (2006) Castillo (2008) Gélvez (2009). Se destaca en este análisis que, aunque los egresados

reconocen la relevancia de la investigación para su desempeño, al indagar por los

proyectos de investigación que ellos vienen desarrollando en sus instituciones, se encuentran que sólo tres lo están haciendo.

Es a partir de estos tres proyectos que se contrastan las competencias investigativas de los egresados. En aras de comprender estas relaciones, el análisis se inicia con la revisión de dos aspectos del proyecto número dos: el diagnóstico y la pregunta problematizadora. En el primer componente se lee la siguiente descripción:

Después de haber realizado una observación y análisis general acerca del desaseo y poca organización que presentan los estudiantes de la Institución Educativa del Dos...se investigó sobre las posibles causas de los bajos niveles de higiene y presentación personal en algunos niños y niñas, a través de encuestas a estudiantes, padres de familia, y visitas domiciliarias encontrando los siguientes resultados... (proyecto2)

Del anterior diagnóstico, se formula la siguiente pregunta problematizadora: ¿Cómo incentivar los hábitos de higiene, presentación personal y cuidado de la salud mediante el uso de herramientas novedosas, que permitan la integración social de los niños por causar estas gran impacto en nuestra población infantil? (proyecto 2).

En este proyecto se observan dos de los componentes sugeridos en la guía de práctica pedagógica que ofrece la IENSUR para la formulación de un problema de investigación: el diagnóstico y la formulación de una pregunta de investigación. En cuanto al primer componente se evidencia que la fuente de información es la observación de la maestra y las voces de los

actores rescatadas por medio de encuestas y entrevistas, pero no se observa una relación entre la información descrita, el diagnóstico y la literatura teórica de investigación correspondiente con la temática y desde esta relación, precisar la pregunta de investigación, de tal forma que se pueda determinar el vínculo entre los hábitos de higiene y el proceso académico de los estudiantes.

En este sentido no se cumple con el proceso sistemático y riguroso de articular el problema de investigación con el proceso de la investigación Achilli, (2000) lo cual se suscribe en la competencia analítica caracterizada en esta tesis.

En cuanto al segundo aspecto identificado, al revisar la pregunta desde la exterioridad del proceso, a pesar de la buena intención de la maestra, pareciera que ella fuera discriminadora y excluyente al focalizar como problemas, a los niños que no cumplan con las reglas de aseo. Por ello cabe preguntarse por la intención pedagógica con la que la docente problematiza la comprensión del aseo y la higiene, y no las reglas para permanecer limpios.

En cuanto a la pregunta, se ubica el tema de investigación y los actores, pero no se establece la relación de ese tema con los procesos de enseñanza aprendizaje, por ello a este problema le falta mejorar la estructura para considerarlo como investigación pedagógica, pues se queda en un asunto externo a su quehacer por un lado, de otro, el problema es ambiguo, ya que al preguntar por el cómo devela su falta de claridad para determinar una estrategia concreta que le permita precisar la problemática.

En relación a la población objeto de la investigación, deja abierta la participación a todos los estudiantes de la institución, lo que complica el desarrollo del proyecto; en este sentido, se requiere la precisión de la muestra con la que se va a trabajar y así delimitar el objeto de la investigación.

En síntesis con las limitantes descritas se ha evidenciado la falta de claridad en la relación de los elementos que componen un problema de investigación. También se da la sensación de perder el campo de acción docente, en cuanto no relaciona explícitamente la problemática de la higiene con los procesos académicos de los estudiantes; en otras palabras no plantea si es a causa de esta situación que algunos estudiantes no logran desempeñarse bien en los procesos académicos que el curso exige.

Para la continuación de este proceso de análisis en relación a la formulación del problema se hace la revisión a otro de los proyectos, retomando el diagnóstico y la pregunta de investigación tal como se presenta a continuación:

Diagnóstico. “en si este proyecto surgió mediante el desarrollo de una clase de matemáticas donde al asignar una actividad práctica de operaciones básicas, la maestra nota que la mitad de los niños de 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> y, 5<sup>a</sup>, olvidaron realizar lo mismo, algo que no es raro en la mayoría de los niños de la zona rural. Inmediatamente decidió iniciar de cero, pero surgía otra dificultad; y era que los niños que retuvieron sus conocimientos se aburrían al estudiar lo que ellos ya sabían describe además que algunos alumnos sienten apatía hacia el estudio y que tienen baja autoestima y les falta sentido de pertenencia; de la institución describe : falta de biblioteca dotada y actualizada, escasos de material didáctico y logístico (proyecto 1).

Incompetencia para retener los conocimientos adquiridos. Desarrollo del proceso de aprendizaje lento. Hipótesis: ¿Qué dificultad tiene niños de la Escuela Rural Puya Arriba para desarrollar un proceso de aprendizaje lento y presentar pérdida del conocimiento adquirido? (Proyecto 1).

En lo anterior se evidencia la relación con la investigación pedagógica puesto que indaga por los proceso de enseñanza y de aprendizaje que se dan en la escuela rural.

En este caso nuevamente se enuncia el diagnóstico y la formulación de la pregunta, componentes que se trabajaron en la IENSUR para la formulación del problema. En el diagnóstico se presenta el área específica de matemáticas y la delimitación a tres grupos, sin embargo se puntualiza que la situación observada, se relaciona con el aprendizaje lento de unos niños frente al aburrimiento de otros que han logrado apropiarse los conocimientos trabajados en las clases. Esta descripción y posterior formulación de la pregunta de investigación, muestra la falta de apropiación de las teorías educativas y pedagógicas que hablan de los ritmos de aprendizaje y de las inteligencias múltiples por parte de la docente, lo que pone en evidencia que los egresados se quedan en unas observaciones que no contrastan con las teorías pedagógicas y educativas, hecho que dificulta la formulación de problemas de investigación pedagógica con los cuales puedan reflexionar y cuestionar su práctica.

Siguiendo con el análisis de contraste con las competencias investigativas iniciado en el primer capítulo, se reafirma que la forma de identificar los problemas por parte de los egresados, continúan restringiéndose a la observación sin tener presente otras informaciones e

investigaciones ya realizadas, con lo cual es tangible la limitante de construir un

problema que abarque más de los aspectos percibidos en el contexto real en que aparecen. Es decir, no fue posible evidenciarse la competencia para formular problemas de investigación durante su proceso de formación docente, este hallazgo se ratifica en el desempeño profesional del egresado.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en las competencias investigativas tiene que ver con la formulación de los objetivos, en tanto estos delimitan la ruta metodológica de la investigación, por tanto, es pertinente que se revisen los objetivos de dos proyectos que están desarrollando los egresados, y a partir de ellos realizar el análisis pertinente. Para ello se presenta a continuación los objetivos generales y específicos de dichos proyectos:

Objetivos Generales (proyecto2) Proporcionar hábitos de higiene y presentación personal, creando costumbres de vida saludable

Objetivos Específico (Proyecto 2)...

Concientizar, a los niños e implicar a los padres en el proyecto desarrollando actividades prácticas enfocadas al cuidado del propio cuerpo. (proyecto2)

Objetivo general (Proyecto 1).Mediante la aplicación y el desarrollo de las diferentes técnicas empleadas en el proyecto básico integrado “aprendiendo con mi tutor” se pretende potenciar la adquisición de nuevos conocimientos y mejorar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la retención permanente de lo aprendido en el aula de clases(proyecto1)

Objetivos específicos (proyecto 1)

Crear espacios de motivación para la adquisición y transmisión de nuevos conocimientos

Diseñar nuevas estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en la escuela Puya Arriba

Incrementar la autoestima y el sentido de pertenencia de los niños hacia lo que hacen, mediante la valoración y el reconocimiento de sus capacidades y esfuerzos realizados

En los segmentos de los dos textos presentados se observa la formulación de los objetivos y se confirma la coherencia con las etapas del diseño de investigación que presenta la guía de práctica pedagógica. Respecto a la composición interna de los objetivos se observa que, tanto los objetivos generales como los específicos apuntan hacia procesos de intervención y no a la indagación. Por tanto, estos proyectos carecen de orientación investigativa, se quedan restringidos a resolver problemáticas de coyuntura institucional o de aula, y todos los procedimientos relacionados con la investigación los utilizan como justificación de la intervención en el aula, lo cual denota una confusión entre planear una acción de aula y una investigación.

Sorprende que los proyectos de los egresados presenten estas condiciones, después de confrontar con ellos mismos en uno de los talleres, cuáles eran las relaciones que existían entre los diferentes componente de un proceso de investigación, y a partir de allí, nueve de los egresados participantes en el taller crearon un relato o “cuento” en el que describían el proceso de investigación, tal como se observa en el siguiente fragmento del cuento:

[...] después de esto me tomé la tarea de investigar los pasos para este proceso; primero realicé un diagnóstico, identifiqué el problema, me planteé los objetivos generales y específicos, los cuales me iban a ayudar a enfocar mi proyecto.

Luego descubrí el problema y busqué pensadores que apoyaran mi temática. Fueron tantos pensadores, pedagogos y científicos que perdí la cuenta de tanto leer y leer. Decidí hacer

una búsqueda detallada desde el internet y encontré todo lo que buscaba acerca del tema, luego inicié a aplicar lo aprendido con los niños y niñas de mi escuela y pude ver como buscando y siendo creativo se logra cambiar una realidad y mirar no solo una necesidad sino todas las posibles, guiando procesos para que todo niño y niña tenga la posibilidad de cambiar su realidad educándose para ser mejor persona y generar nuevas y mejores posibilidades de vida.

En esta parte se evidencia que los docentes egresados de la IENSUR han incorporado a su discurso los componentes que recibieron de la guía de práctica para la formulación de un proyecto de investigación, tales como el diagnóstico, el problema, los objetivos generales y específicos y la búsqueda del tema como una aproximación al estado del arte. Estos componentes guardan coherencia con las competencias observacionales, comunicativas y analíticas (Múnevar & Muñoz. (2001). y Castillo (2008) y definidas en el marco conceptual.

Sin embargo, en su discurso, se constata la ausencia del diseño metodológico que aunque se caracteriza como un plan modificable y producto de un proceso de reflexión (Galeano, 2004, p: 3) para desarrollar una investigación y como punto de orientación para el análisis de la información y la elaboración del informe final, estos últimos componentes se saltan para dar paso a las acciones de intervención en la escuela, con lo que se reafirman dos conclusiones: la primera es la importancia que los egresados le dan a la investigación para la práctica pedagógica y la segunda es la falta de competencias investigativas para el diseño y aplicación de proyectos de investigación pedagógica.

Al respecto, cabe traer a esta discusión algunas respuestas de los actores en  
mención al preguntárseles sobre las competencias investigativas que les fortaleció la IENSUR:

Todas las competencias con mayor grado la propositiva- comparativa: es la que nos ha enseñado a trabajar y amar lo que hacemos (e1 taller 2 diciembre 3 del 2012)

Si, competencia argumentativa. Teniendo presente que para lograr un cambio y trabajar los procesos se debe escribir y argumentar con hecho y situaciones lo que acontece

Competencia descriptiva: saber describir lo que acontece a mí alrededor para proponer ideas (e4 el taller 2 diciembre 3 del 2012)

Si, gracias a estas competencias hoy en día me ha ido muy bien personal y laboralmente. Entre dichas competencias se encuentra: interpretativa, comprensión, argumentación, en fin las competencias básicas como tal y debido a lo aprendido en la IENSUR las he ido mejorando (e7 el taller 2 diciembre 3 del 2012)

Las anteriores participaciones enmarcan el pensamiento de los egresados sobre las competencias investigativas y dan a entender que las cotejan con las competencias básicas que el MEN determina necesarias en la formación de la básica primaria y secundaria. Este cotejo es pertinente, siempre y cuando se comprenda que un maestro y cualquier sujeto que realmente investiga las aplica, pero en el caso de los egresados la comparación se reduce a lo que observan en su cotidianidad desde el sentido común, que además es básico.

En cuanto a la investigación, la observación se debe contrastar con las producciones investigativas que se han adelantado frente a lo observado, no sólo con el ánimo de encontrar la respuesta al problema identificado en la cotidianidad, sino para poder acercarse a él de otro modo

Facultad de Educación y proponer una pregunta de investigación que permita comprender dicha problemática y

generar nuevos conocimientos para otros que también se encuentren con una situación idéntica.

Por ello, la investigación como práctica de comprensión del mundo y en especial de lo que ocurre en los procesos pedagógicos y educativos requiere de fortalecer aún más esas competencias básicas, con lo cual se termina de confirmar la falta de apropiación teórica y metodológica de los egresados para desarrollar propuestas investigativas.

De otro lado, en cuanto a la lógica de los egresados, estas responde más a la función de líderes comunitarios, lo cual se evidencia en las respuestas a la pregunta sobre las problemáticas que investigan los egresados en su institución, en ella plantean la necesidad de mejorar las condiciones físicas de la institución ya sea mejorando las carteleras o los espacios físicos tal como se muestra en el siguiente párrafo:

[...] los espacios deportivos son muy pocos [...] no contamos con espacios adecuados y no se puede dar clases de microfútbol por dificultades que uno tiene, se necesitan más recursos para hacer la práctica de la educación física más abierta, la educación física queda corta” maestro (e5 entrevista noviembre 7 de 2012).

El párrafo anterior presenta una problemática no necesariamente investigativa, ésta es más de orden de recursos y adecuación de los escenarios deportivos de la institución educativa, problemática que se evidencia en varias instituciones educativas de las zonas rurales en las cuales se desempeñan laboralmente los egresados de la IENSUR. Partiendo de esta realidad, la relación investigativa que se pueda establecer entre el desarrollo adecuado de la educación física y otros factores educativos, no se establece, ya que la preocupación se centra en conseguir recursos para

mejorar los espacios deportivos, específicamente para la práctica del microfútbol. Esta acción lleva al docente a generar un proyecto de gestión de recursos, no investigativo. Sin embargo este hecho lo convierte en un líder comunitario que se preocupa por mejorar los escenarios deportivos, los cuales no solo sirven para las actividades educativas, sino también para actividades comunitarias.

El liderazgo comunitario es una de las competencias que propone la IENSUR en la formación de los estudiantes, y con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos aplicados a los egresados, parece ser la competencia que más desarrollan y que es más reconocida en sus instituciones educativas, tanto por directivos como por los padres de familia. De esta forma lo expresa una madre cuando plantea:

Yo creo que ha hecho mucho pa' el tiempo que lleva, al principio algunas mamás estábamos inconformes por lo que no conocíamos a la maestra, me parece que ella ha estado con proyectos muy buenos, respecto a la institución han buscado pintarla, le han hecho muchos más arreglos que el año pasado. (Madre de familia entrevista 7 de diciembre de 2012)

Esta reflexión extraída de las entrevistas a los padres de familia de las instituciones educativas donde laboran los egresados, reafirma que la comunidad valora en gran medida las mejoras físicas, en cuanto son acciones que pueden percibirse directamente (pintar la escuela, lograr construir una placa polideportiva, entre otras). En cambio la investigación aporta como resultados productos menos tangibles (datos estadísticos o conclusiones, propuestas educativas, un informe de investigación, entre otras) y por tanto poco significativos para las comunidades educativas.

En general este trabajo permitió comprender que los egresados de la IENSUR, reconocen la importancia de la investigación para el desempeño docente, sin embargo, en sus prácticas profesionales, no logran elaborar una propuesta de investigación que cumpla con las competencias investigativas, a pesar de retomar algunos pasos de los desarrollados en la guía de práctica pedagógica de la IENSUR. Esta situación exige que se replantee la formación investigativa que ofrece la IENSUR en particular y las ENS en general.

También es relevante señalar que los egresados se han convertido en referente de liderazgo en las instituciones educativas, en cuanto se preocupan por gestionar recursos para mejorar los escenarios educativos. Competencia que fue desarrollada por la IENSUR, y que para el desempeño laboral se convierte en un componente esencial, máxime, cuando se enfrentan a contextos educativos rurales, ya que en ellos es más evidente el abandono estatal, pues se encuentran instituciones educativas con instalaciones deterioradas, sin materiales para realizar las actividades educativas de la mejor manera. Lo cual obliga a los maestros y maestras a ingeniar la forma de gestionar recursos para adquirir y adecuar estas instituciones.

En relación a los dos puntos señalados anteriormente, es pertinente reflexionar qué tan relevante resulta para una comunidad educativa que los maestros desarrollen efectivos procesos de investigación, tal como se logra mostrar en este capítulo. Los padres de familia valoran las mejoras en las instalaciones educativas, en tanto estas se perciben sensorialmente, sin embargo, si los docentes pudieran desarrollar proyectos investigativos que les permitieran comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de estas comunidades, no sólo se podrían justificar las mejoras en las condiciones físicas de las instituciones, sino que también se podrían respaldar apoyos para cualificar los procesos académicos de los estudiantes.

Para finalizar este capítulo a continuación se presentan, a manera de esquema, las

ideas que muestran los puntos que sintetizan los aportes a las conclusiones de este proyecto.



Figura 1. Aportes a las conclusiones del proyecto

## 5.2 La Investigación Docente desde las Instituciones Educativas: Aspectos que Favorecen y Limitan la Investigación de los Egresados de la IENSUR

En este capítulo se analizan y contrastan las entrevistas realizadas a tres docentes egresados de la IENSUR, con algunas normativas educativas en cuanto se relacionan con la investigación, las competencias investigativas y el desempeño docente. Para este ejercicio se retoma la ley 115 de 1994 o Ley general de educación, la Ley 715 de 2001 o el Sistema nacional de participaciones, decreto ley 1278 de 2002 o de la función docente y otros documentos de obligatorio cumplimiento, como los lineamientos para la evaluación de desempeño de los docentes regidos por el decreto 1278 y los segmentos de documentos de acompañamiento pedagógico del Proyecto

Todos a Aprender (PTA), al igual que algunos eventos académicos que fomentan la participación y divulgación de las investigaciones educativas y pedagógicas.

Al aproximarse a las normativas educativas que respaldan la investigación, se encuentra que la Ley General de Educación propone enseñar a investigar a los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo, lo cual exige a los maestros formarse en investigación. Con una mirada socio crítica se le pide a las instituciones que formen a los maestros con la estructura de un plan que supere la concepción de formar maestros investigadores sin compromiso de construir teorías o desarrollar las competencias investigativas.

En este sentido se reglamenta para la educación superior la ley 30 de 1992, la cual establece que todas las universidades deben ser investigativas. De igual forma la investigación se establece como criterio obligatorio para las ENS con el Decreto 3012 de 1997, derogado por el decreto 4790 de 2008, en el cual se ratifica la investigación como un aspecto central de la formación normalista. En este orden de ideas la ley 115 responsabiliza al Estado (art 4) y a las comunidades educativas de la evaluación institucional (art 6) y en cuanto a la evaluación de desempeño docente, le otorgan esta competencia a las entidades territoriales; todo ello bajo el marco del Sistema Nacional de la Evaluación de la Educación (art 80).

Esta competencia de regular, verificar y acreditar a las Instituciones de Educación Superior donde se exige la fundamentación investigativa tiene tres instancias: la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CONACES y la Comisión Nacional de Acreditación CNA para las Universidades. Para las ENS el ente encargado es la Sala Anexa de las Escuela Normales (SACEN). Como se puede ver existe una estructura dentro del sistema

educativo que soporta y reglamenta la formación investigativa inicial y posgraduada de

los profesionales docentes.

En contraste con lo anterior, según el MEN, (2008a) se encuentra que en la guía metodológica número 31 sobre la evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes del estatuto de profesionalización docente, Decreto Ley 1278 de 2002 donde se evalúan las competencias de los docentes clasificadas en dos categorías: funcionales y comportamentales, las que a su vez se distribuyen según otros criterios de la gestión institucional, no tiene como criterio evaluativo las competencias investigativas, tal como se expone a continuación:

Para el proceso de evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes se han definido dos tipos de competencias: las funcionales (que representan el 70% de la evaluación) y las comportamentales (que representan el 30% de la evaluación). (MEN, 2008a)

[...] la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes valora sus competencias funcionales en tres (3) áreas de la gestión institucional [...] se distribuyen en tres áreas académicas (Dominio curricular, planeación y organización pedagógica y didáctica. Evaluación del, aprendizaje, administrativas (uso de recursos, seguimiento de procesos) y comunitarias (comunicación institucional comunidad), (p 41)

En el instrumento de seguimiento de evaluación de desempeño se encuentran los siguientes ítems:

- ✓ Rendimiento académico actual de los estudiantes y su perfil

✓ Metas de aprendizaje programadas para la clase

- ✓ Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase
- ✓ Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase
- ✓ Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase (MEN: 2008a, p 56-567)

Como se observa, tanto en las competencias como en los ítems a evaluar, en ninguno se indaga por desempeños que apunten hacia la práctica investigativa. Con esta lectura es comprensible que docentes y directivos egresados de las ENS e incluso de las facultades de educación, sean indiferentes a los procesos investigativos y se decidan por la formación investigativa que sólo posibilita el acercamiento de los futuros docentes hacia las prácticas pedagógicas investigativas.

En este sentido inciden desfavorablemente las políticas del sistema educativo, específicamente los documentos de evaluación de desempeño docente, puesto que las competencias investigativas no son evaluadas en su desempeño profesional.

Es esta otra realidad que entra en tensión con la ley 115 y con las normas reglamentarias de las IES y las ENS, a las cuales se les exige formar maestros investigadores que deben estar comprometidos con el mejoramiento continuo de las instituciones y de las situaciones que afectan sus prácticas, tal como se ve en las pautas evaluativas de las instituciones que se exige aplicar en la guía número 34 en el aspecto denominado de la planeación y planeación del trabajo en el aula observación de clase.

Estas orientaciones de obligatorio cumplimiento, se articulan con el decreto 1278 de junio 19 de 2002 de la profesionalización docente en el artículo 5 al darles a los maestros, dentro de sus responsabilidades “la investigación de asuntos pedagógicos y además a la investigación la caracteriza como actividad curricular no lectiva complementaria de su función en el aula”. Esta caracterización vuelve la acción investigativa una actividad que se desarrolla por fuera del aula, es decir, para maestros y maestras será otra tarea más.

Visto así, para el egresado de la IENSUR y de cualquier institución formadora de maestros que se desempeñan en instituciones de educación básica y media, la investigación no recibe apoyo claro por parte de dichas instituciones; si el docente logra desarrollar una investigación, esta se asume a riesgo personal y se hace posible en aquellos que han recibido una fuerte fundamentación investigativa, algo que para el caso de los egresados de la IENSUR no se cumple tal como se ha mostrado en capítulos anteriores. Esta realidad indica una contradicción político normativa, a la vez se convierte en un limitante para el desarrollo investigativo de los egresados de las ENS y facultades de educación que laboran en Instituciones educativas de básica y media.

De otro lado el MEN, (2008b) cuando se revisa la guía 34 para el mejoramiento institucional, se encuentra que el MEN le propone a las instituciones educativas de básica y media la necesidad de autoevaluarse.

Entre los procesos que deben ser evaluados, esta guía plantea los de la gestión académica, en la cual se recomienda que:

Un establecimiento educativo con buenos resultados y que mejora continuamente:

incentiva la conformación de comunidades de docentes, así como su trabajo profesional y creativo, propicia el intercambio sistemático de experiencias y búsqueda conjunta de soluciones a los problemas encontrados, fomenta la investigación y la identificación de las prácticas más apropiadas para lograr más y mejores aprendizajes (p. 22)

Para el MEN la institución que continuamente mejora es aquella que en su política institucional ha establecido estrategias para incentivar y promover la conformación de comunidades académicas, la creatividad de sus docentes, fomentar la investigación y la evaluación de este proceso así como la divulgación del conocimiento entre otros aspectos. Tales criterios responden a presupuestos teóricos de la investigación y la demanda de maestro(as) formadores(as) en investigación, es decir, para el sistema educativo colombiano todos los maestros que se vinculan al Estado tienen las competencias para sostener en una institución la vocacionalidad investigativa en tanto su perfil corresponde a esta exigencia de formación, tal como se ha reglamentado para las IES y ENS.

Lo anterior es una paradoja en relación al estatuto docente (Decreto 1278 de junio 19 de 2002), en el cual se establece la función docente, tal como se señalaba anteriormente.

En este decreto la investigación es una actividad lectiva, la pregunta es ¿cómo la institución puede estimular a sus docentes para que además de cumplir con una serie de acciones docentes (preparar clases, atender padres de familia, hacer seguimiento a los estudiantes, entre otras) desarrollen procesos de investigación y logren configurar comunidades académicas que

investiguen sobre sus propias prácticas, sabiendo que esto lo deben realizar por fuera de su tiempo laboral o plan de trabajo?.

Desde la Guía 34 documento obligatorio de evaluación institucional del Ministerio de Educación Nacional, podría decirse que las instituciones cuentan con un recurso financiero para ello, ya que al revisar los criterios del área de gestión administrativa y financiera, se encuentra un componente denominado apoyo a la investigación, de lo cual se deduce que las instituciones educativas deben tener un rubro para estimular la investigación. Sin embargo este no se identifica en las instituciones educativas en las que laboran los egresados de la IENSUR.

En correspondencia con los recursos para la gestión educativa, es pertinente revisar la ley 715 de 21 de diciembre de 2001, en la que se regula el Sistema Nacional de Participaciones, el cual tiene que ver con la forma como se destinan los recursos financieros para las entidades territoriales y la forma como se destinan los recursos para la educación, la salud y el agua potable y saneamiento básico (artículo 3 de la ley 715). En cuanto a la educación esta ley define en qué se invierten los recursos y especifica que el pago de personal docente se establece a partir de:

La asignación por alumno se multiplicará por la población atendida con recursos del Sistema General de Participaciones en cada municipio y distrito. El resultado de dicha operación se denominará participación por población atendida, y constituye la primera base para el giro de recursos del Sistema General de Participaciones.

La población atendida será la población efectivamente matriculada en el año anterior, financiada con recursos del Sistema General de Participaciones

## ARTÍCULO 23. RESTRICCIONES FINANCIERAS A LA CONTRATACIÓN

Y NOMINACIÓN. Ningún departamento, distrito o municipio podrá vincular o contratar docentes, directivos docentes, ni empleados administrativos, con recursos diferentes de los del Sistema General de Participaciones, sin contar con los ingresos corrientes de libre destinación necesarios para financiar sus salarios y los demás gastos inherentes a la nómina incluidas las prestaciones sociales, en el corto, mediano y largo plazo.

Como se observa en las directrices de la Norma, los recursos girados a los entes territoriales tienen una destinación específica como el pago de nómina, entre otros, lo cual lleva a los administradores municipales a contar con sus recursos propios para el fomento de la investigación. Además los recursos se distribuyen según la cobertura, más que sobre los procesos de calidad, lo que es una paradoja frente a la ley 115 de 1994, que le da prioridad a la calidad de los procesos pedagógicos articulada con la investigación como un asunto nacional (art 1), sin embargo para la destinación de los recursos en la ley 715 de 2001, se convierte en un tema territorial (art.76.8.2) y sin destinación de recursos.

Hasta aquí se presentan las tensiones desde la realidad gubernamental, que desfavorecen la cultura investigativa.

De lo anterior queda claro que, en materia de recursos para estimular la investigación por parte de las instituciones educativas de básica y media, estas no tienen apoyo a pesar de contemplarse en la Ley general de educación, en los planes decenales 2006-2016; 2016-2026 y en la Guía 34 de auto evaluación institucional. La pertinencia para desarrollar investigaciones desde las instituciones educativas de básica y media en las que los docentes sean los protagonistas,

entra en tensión con algunas normas reglamentarias como la ley 715. Desde esta premisa, y a pesar de las situaciones normativas contradictorias, el MEN promueve e invita a los docentes a participar en procesos de investigación en los que muestren sus experiencias pedagógicas, tal como se evidencia en programas como maestros al tablero, la promoción del premio compartir al maestro con la Fundación Compartir, entre otros.

Las anteriores iniciativas están encaminadas a promover procesos de cualificación educativa y docente, en aras de mejorar la calidad de la educación. En la actualidad y tratando de responder a los bajos desempeños educativos en las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional por parte de los estudiantes del país, el MEN viene liderando un programa denominado “Todos a Aprender (P.T.A) MEN (2012), con el cual se pretende brindar apoyo a las instituciones educativas que presentan bajo rendimiento académico. A dichas instituciones, además de ayuda para el mejoramiento de la infraestructura, se le asignan tutores que asesoren y acompañen a los docentes en sus prácticas cotidianas, tal como se expresa a continuación:

Es labor de formadores y tutores favorecer prácticas pedagógicas guiadas por la reflexión investigativa permanente, por esto, ellos mismos deben participar de procesos de formación situada permanente que les permitan revisar sus creencias y comprender mejor las implicaciones del acompañamiento que brindan en el marco de comunidades de aprendizaje y de práctica. (p. 15)

De esta manera el P.T.A, privilegia la investigación centrada en la práctica pedagógica de los docentes. Los asesores y tutores deben desarrollar proyectos de aula con los docentes beneficiados, en los cuales se sistematicen sus acciones para poder mostrar el proceso de

fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes y los docentes intervenidos.

Igualmente, se estaría fomentando la investigación tanto formativa como pedagógica, pues con ella se propicia el logro de las competencias investigativas, tanto para los docentes asesores como asesorados, además, los proyectos de aula pretenden que los estudiantes también desarrollen prácticas investigativas.

En cuanto al proceso de esta investigación, se encontró que tres de los egresados de la IENSUR entrevistados, son beneficiarios de este programa, frente a dicho proceso se interrogó a uno de los directivos de la institución educativa donde labora un egresado y el Rector, y se plantea que:

*[...] implementaron un proyecto de convivencia ciudadana y otro de lectoescritura con el P.T.A buenísimo, este proyecto llegó en buena hora como decimos y gracias a la Ministra de Educación y el apoyo que hemos tenido de Turbo. (Directivo. Entrevista realizada el día 17 de octubre 2013)*

En la participación del directivo docente se lee la satisfacción por el trabajo pedagógico, en este sentido se encuentra implícita las categorías desempeño profesional y trabajo en equipo entendida como la habilidad de trabajar juntos hacia la resolución de los problemas que afectan el logro de metas comunes. Este a su vez es un desempeño que se suscribe a las competencias personales de las docentes egresadas asumidas para esta investigación, siguiendo a Castillo (2008) el acompañamiento del MEN y de la Secretaría de Educación de Turbo, sugiere para una posterior investigación indagar por los logros de los egresados con un acompañamiento tutorial.

Por ahora sólo se muestra este tipo de programas como una oportunidad para generar transformaciones en las instituciones, en tanto ofrecen personal capacitado para desarrollar

asesorías especializadas y desde esta realidad se puede asegurar que los docentes

egresados de las ENS y la facultades de educación pueden aplicar sus conocimientos en investigación y cualificarlos.

La participación de los tres egresados de la IENSUR en el P.T. A., muestra que ellos y ellas están interesados en fortalecer sus prácticas pedagógicas y afianzar su formación investigativa.

Esta afirmación se afianza con el relato de una de las egresadas que participó en el foro educativo del municipio, evento que además es un requisito legal para difundir las prácticas pedagógicas.

Este se convierte en un espacio que motiva a los docentes a presentar sus experiencias, tal como lo hace una de las egresadas, quien a continuación expresa que:

El proyecto ¿cómo influyen las competencias ciudadanas en la evaluación de los estudiantes? y fue el segundo proyecto que participé en el foro evaluar es valorar, quedó entre los tres primeros fue un proyecto que gusto mucho por la forma como yo *trabajaba en el aula de clase (Maestra 1 Entrevista realizada el día 7 octubre 2013)*

Este tipo de eventos obligados por la ley, convoca a las autoridades a reflexionar con la comunidad educativa sobre el estado de la educación, lo cual implica un trabajo de equipo que posibilite un mejor desarrollo educativo. En este sentido estos foros se toman como un recurso que favorece la investigación pedagógica en tanto que propicia encuentros de comunidades académicas en la que se reconocen las propuestas de los maestros y de paso sirven de incentivo para reafirmar y valorar las prácticas novedosas que ellos realizan en las instituciones educativas.

Sin embargo todo el ambiente favorable descrito a partir del P.T.A y el foro educativo de Turbo, continua mostrando que las políticas y acciones educativas que le apuestan a la

investigación como proceso de mejoramiento de la calidad, descargan esta

responsabilidad en los maestros, sin ofrecer recursos claros para el desarrollo de esta actividad.

Así se mostraba en la relación de la guía No. 34 de auto evaluación con la ley 715 del presupuesto participativo. En relación a esta realidad se les preguntó a los directivos docentes de las instituciones educativas donde laboran los egresados de la IENSUR, si en el PEI era clara la articulación entre docencia e investigación, al respecto respondieron que:

Estamos planeando para el próximo año para que estos proyectos sean incorporados al PEI y queden institucionalizados a nivel de la institución y a nivel del municipio de Turbo (Directivo1, entrevista realizada el 13 de mayo de 2013)

La institución como tal no. Yo soy honesta, no. No contamos. Porque el recurso es poco, porque ese recurso cuando llega es de acuerdo al tope de estudiantes y no es un colegio que tenga cinco mil [...] ya le tocaría al rector como cabeza visible, como líder tocar puertas y apoyar este grupo de maestros que tienen esa característica, ese compromiso (D. Proyecto2 (Directivo 2, entrevista realizada el 17 de octubre de 2013)

Se dice que hay que hacer un trabajo en equipo pero no se ha dicho como, entonces ha faltado compromiso y vemos que un egresados de la normal entra con la chispa investigativa pero se ve que solo no lo puede hacer se necesita el apoyo del rector y de sus propios compañeros.(Directivo 3.entrevista realizada el 30 de mayo de 2013)

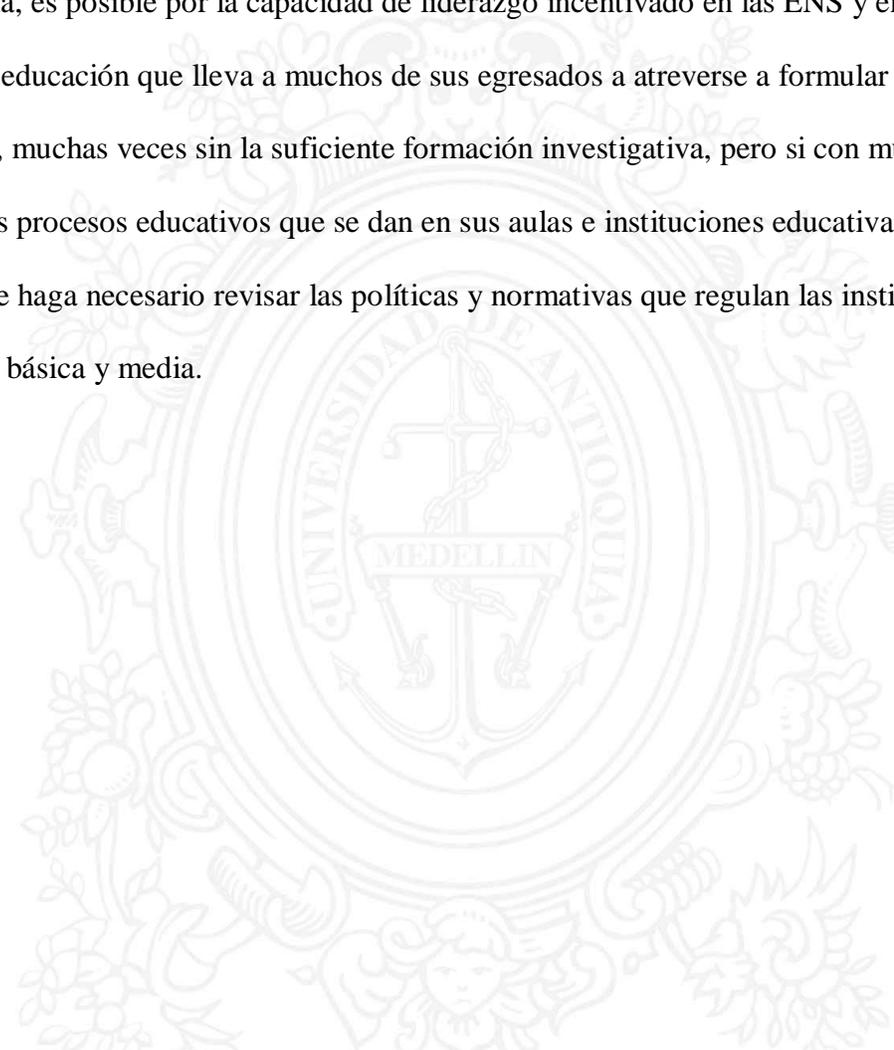
En las anteriores respuestas de los directivos docentes se evidencia que en el PEI no se tiene clara la articulación docencia - investigación, que es una tarea por hacerse, y también que no hay claridad frente a como orientar procesos de investigación en las instituciones educativas,

lo cual devela que los directivos docentes no están preparados para ello. Por último, queda claro que no hay recursos económicos para apoyar a los docentes que por iniciativa personal quieren liderar procesos de investigación. Por ello se puede concluir que los maestros investigadores no cuentan con apoyo real traducido en tiempos, materiales y recursos financieros que les respalde esta práctica. Esta carencia es más visible en las escuelas rurales, tal como se evidencia en las experiencias de los egresados de la IENSUR.

A modo de cierre, es importante señalar que si bien, de un lado la Ley general de educación de 1994, la guía No 34 de autoevaluación institucional de 2008 y algunos programas de apoyo al mejoramiento de la calidad liderados por el Ministerio de Educación, como también los concursos para presentar experiencias pedagógicas exitosas, exponen la importancia que tiene el hecho de que los maestros de las instituciones de educación básica y media desarrollen prácticas pedagógicas investigativas, no se cuenta con apoyos concretos para ello y desde la función docente legitimada en el estatuto docente (MEN, 2002) la investigación es considerada una actividad curricular no lectiva, lo cual implica que esta se desarrolla por voluntad e iniciativa personal de los maestros.

Y en cuanto a la ley 715 la cual determina los recursos financieros para la educación, tampoco se establecen recursos financieros que apoyen la investigación en las instituciones educativas de básica y media, lo cual confirma que efectivamente los maestros que le apuesten a la investigación les toca asumirla con sus propios recursos, tiempos, espacios e inversión económica.

La situación descrita señala que la investigación en las instituciones educativas de básica y media, es posible por la capacidad de liderazgo incentivado en las ENS y en las facultades de educación que lleva a muchos de sus egresados a atreverse a formular propuestas de investigación, muchas veces sin la suficiente formación investigativa, pero si con muchas ganas de mejorar los procesos educativos que se dan en sus aulas e instituciones educativas. Lo que implica que se haga necesario revisar las políticas y normativas que regulan las instituciones educativas de básica y media.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## **6. Conclusiones Generales Sobre el Análisis y algunas Orientaciones para Mejorar las Condiciones del Maestro Investigador**

A continuación se presentan las conclusiones con las cuales se cierra el ejercicio de análisis desde el enfoque crítico social en que se enmarcó esta investigación, que busca mostrar la relación de la formación investigativa de la IENSUR con la práctica pedagógica de sus egresados durante el periodo 2003-2010, los cuales laboran en la básica primaria de seis instituciones rurales del municipio de Turbo. En estas conclusiones se precisan los aspectos más relevantes del análisis con respecto a la formación investigativa, las competencias investigativas, el desempeño profesional, el trabajo en equipo y el liderazgo comunitario; bajo el enfoque crítico social que permitió la identificación de las categorías emergentes como una nueva forma de interrelación investigativa, tema obligado para el desarrollo de esta investigación.

Lo anterior permitió alcanzar los objetivos de esta investigación al encontrar las relaciones entre la formación investigativa de los egresados de la IENSUR con sus prácticas pedagógicas, especificando cuáles son sus lógicas investigativas o su pensamiento sobre la importancia de la investigación en su desempeño profesional e identificar los factores que favorecen o limitan la investigación de los docentes egresados en el desarrollo de prácticas investigativas a partir de los problemas de la cotidianidad institucional. No sin antes afirmar que con este estudio se confirma la dimensión y trascendencia del problema en la formación de los maestros investigadores, tema que es relevante en el ámbito mundial, nacional, regional y local, ya que se le considera de gran importancia en la formación de todo tipo de profesional.

En cuanto a la formación inicial propuesta por la IENSUR ésta se centra en los fundamentos teóricos relacionados con la investigación educativa con énfasis en el paradigma cualitativo y el enfoque etnográfico y se concluye que es una tendencia que genera vacíos teóricos que afectarán a los egresados en tanto restringen las posibilidades para proponer y diseñar propuestas de investigación en las que se apliquen otros enfoques.

En lo relacionado a las competencias investigativas que potencia la IENSUR se encuentra una estructura que pretende abarcar todos los aspectos de la investigación, sin embargo en los egresados se evidencia que sólo logran realizar diagnósticos amparados en la observación en el aula, pero al contrastar esta competencia en los trabajos de grado de los estudiantes, se encuentra que no alcanzan a realizar contrastación de lo observado con las problemáticas desarrolladas en las teorías pedagógicas y educativas, y sus propuestas se quedan limitadas a la mirada ingenua de alguien que necesita mayor formación teórica para analizar las problemáticas educativas.

A sí mismo, se puede aseverar que existen limitantes epistemológicos y metodológicos en el proceso de formación para la lectura de las problemáticas que se presentan en la cotidianidad escolar, resaltando además que la IENSUR, tiene una deuda con la formación en competencias investigativas y en la problematización de asuntos que afectan el ambiente educativo, tales como la función de la escuela, la ruralidad, la infancia, la interculturalidad y los problemas de convivencia que ello conlleva. Sin desconocer que la institución ha dado algunos pasos hacia este camino, al estructurar un proceso formativo enmarcado en la investigación pedagógica y no de investigación educativa como lo plantea en la teoría.

Es relevante señalar que a partir del encuentro con los egresados se pudo identificar que la IENSUR logró afianzar el liderazgo comunitario como una competencia que los caracteriza. Ésta se ha convertido en un componente esencial, ya que en contextos marginados como los rurales, los maestros son los llamados a generar propuestas para mejorar las dinámicas educativas, y a gestionar acciones y proyectos que permitan adquirir materiales educativos y adecuar las instalaciones en las que laboran.

En cuanto a la formación investigativa que brinda la IENSUR, se logra concluir que presenta las mismas problemáticas que han señalado otros estudios, entre otros (MEN, 2007), Calvo et al. (2008), Bondarenko, (2009), Múnevar et al. (2008), y Flórez (1995) en cuanto estas no logran desarrollar procesos de investigación propiamente dichos.

El desempeño profesional consolida a los egresados como líderes en su comunidad dado los proyectos que desarrollan en sus instituciones, los cuales si bien no cumplen con los protocolos de una investigación rigurosa (Achilli, 2000) han impactado favorablemente en sus comunidades.

En este sentido la formación investigativa de los egresados se evidencia como una competencia personal que se fortalece con el trabajo en equipo y se consolida en la interrelación cotidiana de los egresados, quienes están convencidos de la calidad de su formación con disposición para aportar al desarrollo cultural y educativo de sus contextos. Esta es a su vez una visión que se ha generado en la región y por ello los docentes normalistas se unen para autoformarse, colaborar o para emprender juntos proyectos que apunten hacia la transformación social de su contexto.

Con una mirada crítica de la realidad educativa de Urabá, fue posible identificar que las apuestas por desarrollar proyectos investigativos en las IENSUR y en las escuelas donde se desempeñan los docentes egresados, se restringen en cuanto dichas instituciones no cuentan con una estructura administrativo financiera que le permita consolidar recursos para favorecer la investigación, situación que se agrava por el aspecto jurídico de las ENS, pues se consideran como instituciones de básica y media sin recursos para el Proyecto de Formación Complementaria y para otros de educación superior que deben someterse al sistema de acreditación como institución de educación superior.

A esta situación se le suma la falta de políticas que apoyen la formación continuada de los docentes de las ENS en maestría y doctorado, para tener las herramientas necesarias con las cuales lideren procesos de investigación, lo cual se refleja también en los procesos de formación que pueden brindar a los estudiantes en cuanto a la investigación se refiere.

Por lo anterior se llega a la conclusión de que la formación pedagógica e investigativa de la IENSUR ha sido un compromiso heroico de sus integrantes, hecho que valoran los egresados y les moviliza a mantener su compromiso social con la comunidad.

Al revisar la ley 115 de 1994 y la guía 34 de autoevaluación institucional de 2008, se encuentra, explícitamente que la investigación es un asunto relevante para mejorar la calidad de la educación de los ciclos de la básica y media, pero se observa en la ley 715 de 2001 la ausencia de una destinación presupuestal que pueda soportarla. No obstante, cabe resaltar la insistencia de las normas que regulan la formación de maestros por fortalecer la formación investigativa de

estos, pero aún persisten otras que la minimizan, tal como sucede con el estatuto docente que regula la función de los mismos, (Decreto 1278 de 2002) donde la investigación es una acción complementaria y no prioritaria del docente, lo que implica que los maestros la realicen en su tiempo y espacio a modo personal.

Por lo tanto se puede concluir que la investigación de los maestros de básica y media es un asunto de actitud y voluntad personal, que en dichas instituciones no se cuenta con condiciones que favorezcan la potenciación de la investigación, tal como lo declaraban los directivos docentes. Esta tensión es evidente también en los aplicativos para la evaluación de desempeño docente en los que no considera las competencias investigativas como parte de éste.

### **6.1 Algunas Orientaciones para Mejorar las Condiciones del Maestro Investigador**

Partiendo de los hallazgos y conclusiones que arrojó esta investigación, se plantea a continuación unas orientaciones generales que intentan aportar en la cualificación de la formación investigativa de maestros en las ENS y específicamente en la IENSUR, para articular esta formación con las prácticas pedagógicas que desarrollan los egresados de estas instituciones formadoras de maestros en los contextos educativos donde laboran, y por último hacer un llamado para que se generen condiciones reales para que en las instituciones de educación básica y media se puedan desarrollar proyectos de investigación liderados por los docentes que laboran en ellas.

En cuanto a la cualificación del proceso formativo que ofrecen las ENS en el

Proyecto de Formación Complementaria se hace necesario contar con maestros de altos niveles de formación investigativa, es decir con título de Magister o Doctor en educación, que tengan experiencia investigativa, con lo cual puedan liderar proyectos de investigación en el campo pedagógico y educativo desde los cuales se articule a los estudiantes del ciclo de formación complementaria, comprendiendo que a investigar se aprende investigando, y que las investigaciones en pedagogía y educación que se deben desarrollar en la ENS deben aportar a los procesos educativos de las instituciones educativas de preescolar y básica que hacen parte de su contexto.

Lo anterior implica que a las ENS se le asignen recursos concretos para la cualificación de los maestros del Proyecto de Formación Complementaria, de tal manera que estos docentes puedan realizar estudios de maestría o doctorado o se vinculen a las ENS profesionales con un alto perfil investigativo y un compromiso ético social en el que el análisis de las problemáticas regionales sea el fundamento para lograr la emancipación de las personas que forma.

En este sentido el enfoque crítico social lleva a esta investigación a proponer los procesos investigativos rigurosos como la herramienta conceptual y metodológica que desarrolla conciencia social. Esta conciencia se evidencia en el análisis anterior donde emergen las categorías: desempeño profesional y liderazgo comunitario en la práctica pedagógica investigativa de los egresados.

Además de contar con docentes cualificados, se requiere de la generación de condiciones para desarrollar proyectos de investigación, esto es asignar recursos para el desarrollo de las

investigaciones que se traducen en tiempos y materiales para ello, en otras palabras crear un rubro y una coordinación de investigaciones que se encargue de promover, regular y orientar la investigación en las ENS. De igual modo esta coordinación de investigaciones debe articularse con las secretarías de educación municipal y departamental que hacen parte del contexto de actuación de la ENS, con redes y comunidades de maestros que se han fortalecido institucionalmente para configurar la cultura investigativa en las ENS y así generar espacios de promoción y divulgación de los resultados de los proyectos de investigación que se generen en la institución.

De allí que se insista en la necesidad de revisar la formación investigativa que ofrecen las ENS y la articulación de estas con instituciones educativas donde laboran sus egresados, para brindarles capacitación permanente en el campo educativo y pedagógico. Acciones que estarían renovando permanentemente tanto a las ENS como a sus egresados, y consolidando estas instituciones formadoras como centros de investigación pedagógico-educativas en sus regiones.

Al respecto de la vinculación con otros entes, la coordinación investigativa debe apropiarse de los encuentros masivos como foros y simposios institucionalizados en la IENSUR y el municipio para cualificarlos; y así fortalecer la promoción y divulgación de los ejercicios investigativos en los que se puedan socializar, discutir y analizar con rigor académico, las problemáticas educativas en torno a la infancia, la diversidad cultural, la ruralidad y las tensiones sociales que alrededor de ellas se generan.

En lo relacionado a la articulación de la investigación con las prácticas pedagógicas de los egresados, las ENS desde la coordinación investigativa, pueden promocionar a través de

convocatorias, la cofinanciación de proyectos de investigación en el cual los egresados puedan participar como investigadores, a la vez que brindar cursos, seminarios, diplomados, entre otras modalidades de formación que permitan cualificar a los egresados en investigación pedagógica y educativa. También puede convertirse en un espacio de articulación con los programas de formación y capacitación docente promovidos por el MEN, como el P.T.A.

Por último, y en relación a las políticas y normativas educativas, es necesario hacer un llamado a que se revise la ley 715 de 2001, en relación a la asignación de presupuesto para educación y se asignen recursos concretos para las instituciones de educación de básica y media. Igualmente destinar para las ENS un rubro específico que les permita desarrollar proyectos de investigación liderados por sus docentes. De otro lado, revisar el decreto 1278 de 2002, en cuanto a la función investigativa de los docentes, con el ánimo de precizarla para otorgar los tiempos, materiales y espacios que los docentes requieran para realizar proyectos de investigación que aporten al mejoramiento de la educación en las instituciones educativas en las que laboran.

Las anteriores orientaciones se presentan teniendo en cuenta los vacíos encontrados en la IENSUR, los cuales se reflejan en el desempeño de sus egresados. En este sentido se comprende la dimensión de esta problemática pues no se presenta como una falencia exclusiva de esta institución, sino que en forma generalizada se ha evidenciado en otras investigaciones que han estudiado la formación investigativa de las ENS, y de las Instituciones Educativas. Dichas orientaciones pretenden ser un aporte para la IENSUR, ASONEN y el MEN, pero lograr materializarlas implicará un esfuerzo conjunto en el que participen todos los maestros y maestras del país.

## Lista de Referencias

- Alvarado, L. & García, M. (diciembre de 2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *SAPIENS*, 9(2), 187-202. Recuperado de [http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152008000200011&lng=es&nrm=i](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152008000200011&lng=es&nrm=i)
- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Aldana, E., Chaparro, L. F., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R. R., Palacios, M....Vasco, C. E. (1994). *Colombia al filo de la oportunidad: informe de la misión de sabios*. Santa Fe de Bogotá: Colciencias, Tercer Mundo Editores.
- Avalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti Fanfani. (Comp) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ayala, A. (2006). *Las competencias dentro de la investigación científica escolar en primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/download/1001/1013>.
- Baracaldo, M. (2006). *Estudio modalidades de formación del talento humano para la atención y educación en la primera infancia en centros e instituciones de educación superior, en escuelas normales y en escenarios sociales y comunitarios y de análisis. Borrador sobre el taller realizado el 27 y 28 de abril*. (Material sin publicar).

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M.M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final proyecto Tunning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Bondarenko, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios Pedagógicos*, 35(1): 253-260.
- Briones, G. (Abril, 1999). Por qué formar a los profesores como investigadores. En Universidad de Antioquia, *Memorias del Seminario Investigación– Docencia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Calvo, G., Rendón, D. B. & Rojas, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 47: 201-217.
- Calvo, G., Camargo, M., Franco, M. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. & Garavito, C. (2004b). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*. 7: 79-112.
- Calvo, G., Camargo, M., & Pineda, C. (2008, julio-diciembre). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Revista Internacional de Educación*, 1(1), 163-174. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/3362/2567>
- Castillo, S. (2008, jul-dez). Competencias investigativas desarrolladas por docentes de matemática. *Acta Scientiae*, 10 (2), 57-73. Recuperado de <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/download/64/64>

Castro, E. (2006). Una reflexión sobre la educación y la investigación pedagógica; la investigación debe ser una práctica transversal en la escuela. *Entramado*, 2(1), 94-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2654/265420388009.pdf>

Chaverra, Y. M. Villalba, J. D., Quinto, Y. M. (2009). *Factores que obstaculizan las relaciones interpersonales en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Normal Superior de Urabá sección, "Las Garzas"*. (Proyecto de grado. Formación Complementaria. Turbo: Escuela Normal Superior de Urabá.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax* Cambridge: Ma. the mit. Press. Congreso de Colombia. (2001). *Ley 715 del 21 de diciembre de 2001*. Bogotá: El congreso

Consejo Nacional de Acreditación. (1998). *La evaluación externa*. Bogotá: El Consejo.

Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo [UNICIENCIA]. (s.f). *Sistema para la Formación de Competencias Investigativas –PICE*. Bucaramanga. Recuperado de <http://201.221.128.62:3000/Pagina/images/stories/investigacion/politicas%20PICE.pdf>.

Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNSECO de la Comisión Internacional de la educación para el siglo XXI. Compendio*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Dewey, J. (1883). *Experiencia y educación*. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.

Echeverry, J. A. (1996). Proyecto de restructuración de las Escuelas Normales en el Departamento de Antioquia. *Revista Educación & Pedagogía*, 8(16), 19-28.

Echeverri, A. (2010). Clotilde, personaje que encarna la formación. En J. Sáenz. (Ed.) *Pedagogía, saber y ciencia* (p. 18). Bogotá: Taller editorial Goth's.

Elliott, J. (2002, septiembre). La reforma educativa en el Estado evaluador. *Perspectivas*, 32(3), 1-20. Recuperado

de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/elliots.pdf>

Flórez, R. (Agosto, 1995). Convenios con facultades de educación. En Asonen, *Hacia el Rescate de la Pedagogía. Memoria Seminario Taller*. San Pedro de los Milagros, Antioquia.

Galeano, M. E. (2004). Investigación documental: una estrategia no reactiva de investigación social. En M. E. Galeano. *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada* (p. 21, 113, 116,120-123). Medellín: Lealón.

Gelvez, H. (2007). *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas Revolución educativa*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504\\_anexo\\_14.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_14.pdf)

Gil, M. (2008) *Una experiencia de enseñar a investigar y producir conocimiento pedagógico didáctico con estudiantes de grado once de la Escuela Normal Superior de Medellín. REDMENA. Investigación y formación de maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Giraldo, E. (2013). *El conocimiento situado y su importancia para las prácticas de educación superior en las regiones*. (Documento inédito). Medellín: Universidad de Antioquia.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativo*. Barcelona: Paidós

Gutiérrez, B. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos: El grupo de discusión*. España: Universitat Politècnica de Catalunya. Centre de Política de Sòl i Valoracions. Recuperado de [http://upcommons.upc.edu/e-prints/bitstream/2117/12384/1/Report1\\_BlancaGuti%C3%A9rez.pdf](http://upcommons.upc.edu/e-prints/bitstream/2117/12384/1/Report1_BlancaGuti%C3%A9rez.pdf)

- Huerta, J. J., Pérez, I. S. & Castellanos, A. R. (2007). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Recuperado de <http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>.
- Institución Educativa Normal Superior de Urabá. (2008). *Políticas de Evaluación de la formación complementaria. En Instituciones Educativas Urabá, Manual de Convivencia*. Medellín: Litografía Alex Halcón.
- Jiménez, W.G. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *Studiositas*, 1(1), 36-43. Recuperado de [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1\\_33\\_reflexian.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_33_reflexian.pdf).
- Llopart, P.X. (1997). *La gestión de los recursos humanos en base a competencias*, (Tesis Doctoral inédita), Departamento de Economía y Organización de Empresas, Universidad de Barcelona. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- McLagan, P. (1997). Competencies: the next generation. *Training & Development*, 51(5), 40.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Nacional Decenal de Educación. (1996). Plan decenal 1996-2005*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997*. Santa Fe de Bogotá: El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002*. Santa Fe de Bogotá. El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800\\_archivo\\_pdf\\_libro2.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_libro2.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (2008a). *Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral, guía No. 31. Docentes y directivos docentes del estatuto de profesionalización docente Decreto ley 1278 de 2002*. Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento guía No. 34* Santa Fe de Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional. (2008c). *Decreto 4790 de diciembre 19 de 2008*. Santa Fe de Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional (2012]. *Programa todos a aprender (PTA) para la transformación de la calidad educativa*. Bogotá: El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. (2009). *Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-208800\\_archivo\\_pdf\\_marco\\_decreto4790.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_marco_decreto4790.pdf).
- Miyahira, I. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*. 20(3), 119-122. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>
- Moreno, E.A. (2004). *Concepciones de práctica pedagógica*. Bogotá: UPN. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/foll16\\_11inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/foll16_11inve.pdf).
- Morse, J. M. (2003). *La investigación cualitativa ¿realidad o fantasía?* En Morse, J. (Ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 25-33). Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería.

- Múnevar, R. A. & Quintero, J. (2000.). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *OEI–Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF>.
- Múnevar, R. A., Muñoz, J. F. & Quintero Corzo, J. (2001). *Como desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Múnevar, R. A., Muñoz, J. F. & Quintero, J. (2002). Experiencias en investigación acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1) Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Munévar, R. A., Quintero, J. & Munévar, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42 Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/105>
- Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2006) *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. España: OREALC/UNESCO SANTIAGO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (Octubre, 1998a). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1998b). Actas de la 29ª reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura & Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

(2006). *Informe sobre la educación superior en América latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: UNESCO, IESALC

Ortiz, R., & Suárez, J. (2009). *La formación de maestros y la noción maestro investigador 1996 2005. Un espacio para la reflexión y el debate*. (Tesis Maestría inédita). [CD-ROM] Medellín: Universidad de Antioquia.

Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7: 57-77

Parra, R. Parra, F. & Sandoval, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Patiño, R. A. & Santos, J. (2009). La investigación formativa en los programas de contaduría pública, caso Colombia. *CAPIC Review*, 7: 23-34. Recuperado de <http://www.capic.cl/capic/images/vol7tema2.pdf>

Pereyra, A. E. (2011). Investigación y formación docente: reflexiones desde la práctica en la universidad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/24/aep.htm>.

Pilonieta, G. (2008). Educación del futuro y espacios dinámicos de formación: Una aproximación al manejo de competencias para la productividad, la convivencia y la construcción de Nación. Conferencia. Universidad Pontificia Javeriana. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia

Plan Nacional Decenal de Educación. Pacto social por la educación. (2006-2016). Lineamientos del plan nacional decenal de educación (PNED) sobre investigación, ciencia y tecnología. . Recuperado de [http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-183191\\_INV\\_CIENCIA\\_TECNOLOGIA.pdf?binary\\_rand=9200](http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-183191_INV_CIENCIA_TECNOLOGIA.pdf?binary_rand=9200)

Proyecto Educativo Institucional & Institución Educativa Normal Superior de Urabá [IENSUR] (2008). *Guía de práctica pedagógica*. Uraba: IENSUR

Quintana, L. Aguilar, D. Rivera, D. Vanegas, O. Alzate, M. Roldán, M. ... Machuca, Y. (2010). *Informe final los egresados normalistas en el departamento de Antioquia*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Convenio Escuelas Normales Superiores -ENS- y Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia.

Real Academia Española de la Lengua. (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. España: Espasa

Restrepo, B. (1988). *Introducción a la investigación*. Medellín: Centro de Educación a Distancia, Universidad de Antioquia.

Restrepo, B. (2001). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad*. Recuperado de:  
[http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas\\_18\\_18\\_inv\\_formativa.pdf](http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_18_18_inv_formativa.pdf)

Restrepo, B. (2002). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Santa Fe de Bogotá: CNA.

Restrepo, B. (2006). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. *Nómadas*. 195-202 Recuperado de:  
[http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico5.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf)

Restrepo, B. (2008). *Formación investigativa e investigación formativa: acepciones y operacionalización de esta última y contraste con la investigación científica en sentido estricto*. Recuperado de <http://web.unap.edu.pe/web/sites/default/files/Formacion-investigativa-e-Investigacion-formativa.pdf>

- Robledo, A. M., Castro, E. M., Julio Julio, E., Mosquera, E. & Rentería, M. N. (2005). *Fortalecimiento de la motivación en la escritura en los docentes del grado 3 de la Institución Educativa Rural el Totumo sección, "La Ceibita"*. (Proyecto de grado Formación Complementaria. Turbo: Escuela Normal Superior de Urabá.
- Ruíz, R. & Sequeira, V. (2010). Estudio de seguimiento de egresados y empleadores de formación inicial docente de educación primaria o básica de Nicaragua de 2002 a 2006. *Patria Grande, Revista Centroamericana de Educación*, 1(1), 2-9.
- Schon, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schroder, H. (1989). *Managerial competence: the key to excellence*. Estados Unidos: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación y desarrollo del curriculum* Madrid: Morata.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2000). *Práctica innovación y cambio*. Santafé de Bogotá. UPN. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1257458473documento%20pedagogico\\_07.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1257458473documento%20pedagogico_07.pdf)
- Vasco, C. (2012). *Los retos de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Recuperado de <http://acaciencia.wordpress.com/2012/08/17/los-retos-de-la-investigacion-en-educacion-y-pedagogia-en-colombia/>
- Vitale, M. C (s.f). *La investigación educativa*. Recuperado de <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscpcion.htm>



Facultad de Educación

Zuluaga, O. L (1987). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Apéndices

### Apéndice 1.

#### Descripción general de la formación continuada de egresados participantes

Descripción	Nro.	%
Estudia	11	36,6%
licenciados	14	46,6%
Posgrado	2	6,6%
No estudian	2	6,6%
Otros estudios	1	3,3%
Total	30	100%

### Apéndice 2.

por	Mujeres	Nro.	%	Descripción
egresados	Estudia	7	33.3	género de la formación continuada de participantes
	licenciados	12	57.1	
	Posgrado	1	0,47	
	No estudian	0		
	Otros estudios	1	0,47	
	Total	21		

**Figura 2**

Hombres	Nro.	%
Estudia	4	44,4
Licenciados	2	22,2
Posgrado	1	11,1
No estudian	2	22,2
Otros estudios	0	
Total	9	

Del total de participantes el 36,6 % estudia, el 46,6% es licenciado, el 6,6% estudia un posgrado (Maestría), en igual porcentaje no estudian; otros estudios lo cursa el 3,3% de los egresados participantes.

33,3% de las mujeres estudia una licenciatura en las áreas de español, filosofía, Educación Física y ciencias naturales, al igual que el 44% de los hombres, el 57,1 de las mujeres ya tiene título de licenciada y solo el 2,2 % de los hombres ha terminado su licenciatura, el 4,7% de las mujeres estudia un posgrado y 1 % de los hombres también, el 22% de los hombres no ha iniciado estudios y el 0.47 de las mujeres estudia otra carrera diferente. Además de los estudios de licenciatura dos egresados han hecho otros estudios y los han culminado.

### Apéndice 3.

#### Propuesta conceptual y metodológica del PFC Escuela Normal Superior de Urabá

##### NÚCLEO TEMÁTICO O PROBLEMÁTICO

¿Cómo entender la investigación educativa, los diferentes diseños metodológicos que existen y los paradigmas que la orientan?

Temáticas:

La investigación educativa.

Paradigmas de la investigación educativa.

[Diseños metodológicos cualitativos.](#)

La etnografía en la visión cualitativa de la educación

##### NUCLEO TEMATICO O PROBLEMATICICO

¿Cómo lograr que los estudiantes comprendan el lugar de diagnóstico en la investigación y los aspectos esenciales que lo constituyen?

Temática:

El diagnóstico

##### NUCLEO TEMÁTICO O PROBLEMÁTICO

¿Cómo lograr que los estudiantes identifiquen las diferentes etapas del proceso de investigación con diseño etnográfico?

Temáticas:

- ❖ Documentos. Etapas del proceso de investigación. Capítulos 1, 2,3
- ❖ El proceso de la investigación
- ❖ La idea: Nacimiento de un proyecto de investigación.
- ❖ Planteamiento del problema: objetivos, preguntas de investigación y justificación del estudio.
- ❖ La elaboración del marco teórico. Revisión de la literatura y construcción de una perspectiva teórica.

### **NÚCLELO TEMÁTICO O PROBLEMÁTICO**

¿Cómo lograr que los estudiantes elaboren una descripción detallada del diseño de la investigación, teniendo en cuenta las diferentes etapas por las que atraviesa?

Temáticas:

- ❖ El diseño en la investigación social cualitativa.
- ❖ Momentos del proceso investigativo cualitativo
- ❖ Componentes del diseño cualitativo.
- ❖ Características

### **NÚCLEO TEMATICO O PROBLEMÁTICO**

¿Cómo configurar el equipo investigador para la recolección de la información?

Temáticas

- ❖ Configuración del equipo investigador
- ❖ Montaje y preparación del trabajo de campo.
- ❖ Herramientas para la recolección de información

### **NÚCLEO TEMATICO O PROBLEMÁTICO**

¿Cómo evaluar el impacto en la convivencia de las escuelas de práctica del proyecto AULAS EN PAZ?

Temáticas

- ❖ La convivencia escolar
- ❖ Fundamentos antecedentes Estructura curricular del proyecto aulas en paz.

### **NÚCLEO TEMATICO O PROBLEMÁTICO**

¿Cómo conformar los comités de conciliación escolar para reforzar la formación ciudadana de los estudiantes y su entorno familiar?

Temáticas

- ❖ La ayudantía
- ❖ La conciliación escolar
- ❖ Estrategias para el manejo de conflictos

### **NÚCLEO TEMATICO O PROBLEMÁTICO**

¿Cómo interpretar los datos obtenidos?

Temáticas:

- ❖ Sistematización análisis e interpretación de información.
- ❖ (Transcripción, categorización, triangulación)

### **NUCLEO TEMÁTICO O PROBLEMÁTICO**

¿Cómo presentar el informe final a la comunidad sobre las formas de interactuar de los estudiantes?

Temáticas:

- ❖ El informe final
- ❖ El ensayo
- ❖ Las normas del ICONTEC
- ❖ Foros
- ❖ simposios

Como producción intelectual los docentes y estudiantes han elaborado Blog, artículos en revistas, informes en borrador de los proyectos de investigación. Así como cartillas y revista fotográfica y un boletín informativo y el informe sistematizado de la autoevaluación. (PEI & IENSUR 2008, p. 64 -65)

#### Apéndice 4.

### **Cuestionario Guía para el Análisis de los Documentos del Plan de Formación Complementaria PFC**

A continuación se presenta el cuestionario guía con el que se leyeron los documentos que soportan las políticas, desarrollos teóricos y estrategias de formación investigativa que soportan el plan de formación para identificar las competencias investigativas desarrolladas. Este cuestionario se estructura desde el enfoque crítico social con el cual se hace una mirada reflexiva de los enunciados y conceptos que dialogan en clave de la investigación, la investigación educativa, la investigación pedagógica y la formación investigativa que se ha planteado en esta investigación.

Igualmente se buscan elementos epistemológicos y ontológicos que puedan fortalecer la construcción contextualizada del PCF para la IENSUR

- ❖ ¿Cuáles teorías fundamentan el plan de formación?
  - ❖ ¿Cuáles competencias investigativas que se fomentan desde la formación y se evidencian en los documentos de formación investigativa?
  - ❖ ¿Cuál es la conexión entre las políticas y el plan de formación?
- Qué dicen de investigación, investigación pedagógica, investigación educativa y formación investigativa construidos y desarrollado en los documentos del PEU

Apéndice 5.

Herramientas para el Análisis del Proyecto Relación de la Formación Investigativa en el Desempeño Profesional de Maestras y Maestros Egresados de la ENS

Cuadro de Análisis. Pregunta 1.

Pregunta problematizadora	Política Nacional	PEI, Política Institucional	PEI Fundamentos	PEI. Guía didáctica	Proyecto de grado	Instrumento Cuestionario temático	
<p>Basados en el plan de formación de la IENSUR ¿Cuales competencias investigativas se considera debe haber desarrollado un egresado?</p>	<p>“Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico”. [...] (MEN. Decreto 3012 1997 Art. 2, numeral b, p. 2 derogado )</p> <p>Innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo.( Artículo 3. condiciones básicas de calidad. decreto 4790 de 2008, numeral 3)</p> <p>Con el propósito de facilitar el reconocimiento de</p>	<p>Apoyar preferentemente la investigación aplicada y formativa</p>	<p>“El maestro investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser él mismo constructor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión y el estudio de los trabajos de otros profesionales y la comparación de sus ideas mediante la investigación en el aula”. Stenhouse (1985)</p>	<p>Ausencia de un desarrollo teórico en los fundamentos</p> <p>Se tiene actividades de lectura con fuentes biográficas de teóricos experimentados e igualmente estas fuentes hacen parte de la bibliografía de las guías</p>	<p>Siendo la investigación una tendencia natural del ser humano, que lo lleva a aplicar o a producir conocimiento; cada vez que las circunstancias le presenten situaciones inciertas.</p>	<p>¿Cuáles teorías fundamentan el plan de formación?</p> <p>¿Cuáles competencias investigativas que se fomentan desde la formación y se evidencian en los documentos de formación investigativa?</p>	
			<p><i>Comentario:</i> Las fuentes nos son visibles en los argumentos de los fundamentos del PEI, se infiere que los estudiantes y docentes leen documentos sin articularlos al plan de formación, es decir es una lectura aislada, pero que da elementos para afirmar que se recibe información teórica sólida y fundamentada, queda la pregunta sobre las comprensiones en torno a las fuentes y las producciones que se generan a partir de las mismas en los proyectos de grado</p>				<p>¿Cuál es la conexión entre las políticas y el plan de formación?</p>
			<p><i>Comentario</i> nivel nacional se busca desarrollar capacidades investigativas, a nivel institucional en investigación pedagógica, intención diferente en el PEI institucional. Tampoco es interés político institucional, la celebración de convenios con facultades de educación. La pretensión de generación de conocimientos desde la investigación educativa no es clara en la guía, por el contrario se pretende obtenerlos pero sin intención investigativa. En coherencia con la idea de Stenhouse (1985)</p>				



	<p>saberes, logros y competencias, la Escuela Normal Superior celebrará convenios con instituciones de Educación Superior que cuenten con una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación. Parágrafo único, Art 7 dec 4790)</p>		<p>“eje que transversaliza los procesos educativos en la IENSUR, la columna vertebral de la institución”.</p> <p>“la investigación educativa se ha posicionado a nivel institucional, facilitando... para generar producción de conocimiento”</p>	<p>“De alguna manera el "salón", el "aula" es el espacio físico más cercano a la experiencia cotidiana del maestro, motivo por el cual los maestros en formación direccionan proyectos de investigación educativa con un enfoque cualitativo y diseño etnográfico”.</p> <p><b>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b>, Es el procedimiento por el cual se llega obtener conocimientos científicos, pero no existe un método absolutamente seguro para eliminar el error de la elaboración y validación de las teorías científicas, sino que tal procedimiento es relativo, según cada momento histórico, incluso según la naturaleza del conocimiento que se trata de lograr</p>	<p>Reconozcan aula de clase y la escuela como escenarios propios para la investigación educativa. (guía de Practica : p.5)</p>	<p>¿Qué dicen de investigación, investigación pedagógica, investigación educativa y formación investigativa construidos y desarrollado en los documentos del PEU?</p>
--	---	--	---	--	--	---

## Apéndice 6.

### Herramientas para el Análisis del Proyecto Relación de la Formación Investigativa en el Desempeño Profesional de

### Maestras y Maestros Egresados de la ENS

#### Cuadro de Análisis. Pregunta 1.

Instrumento Cuestionario temático	¿Cuáles competencias investigativas que se fomentan desde la formación y se evidencian en los documentos de formación investigativa?		Codificación
	<p>En la guía para la presentar el proyecto de investigación y la propuesta pedagógica se presentan la siguiente pauta para que un futuro maestro desarrolle un proceso de investigación: el diagnóstico, planteamiento del problema el cual a su vez consta de la formulación del problema: (en forma de pregunta afirmativa o negativamente); a partir del cual se establecerá el objetivo general. La descripción del mismo y los objetivos. La justificación, los Antecedentes (en este aspecto se piden las producciones anteriores que han abordado la misma temática y las conclusiones que se construyeron), el Marco teórico (subdividido en Conceptual y Legal), el diseño Metodológico (en el que se pide: Descripción técnicas e instrumentos de recolección de información. unidad de trabajo, unidad de análisis, análisis e interpretación de la información). Y las Conclusiones: Este deber ser un informe en el que el autor, destaque los aspectos más relevantes e indique los hallazgos más significativos (guía de practica II). (fuente diario de campo)</p>	<p>capacidades de investigación pedagógica</p> <p>reconocimiento de saberes, logros y competencias,</p> <p>. Tampoco es interés político institucional, la celebración de convenios con facultad de educación</p> <p>Fuentes con información teórica sólida y fundamentada, nos son visibles</p> <p>Proyectos de investigación educativa con un enfoque cualitativo y diseño etnográfico”. competencias investigativas investigación educativa</p>	<p>Protocolo de investigación</p> <p>Formas de enseñar la investigación</p>

	<p>de los elementos que yo aprendí ..., y eso los que les digo a mis estudiantes que siempre que vayan a iniciar un proceso de investigación en el aula partan de los intereses y necesidades desde su diagnóstico que realicen en el aula y que este realmente contextualizado, y a la hora de organizar la información para presentar un proceso de investigación ya es lo que a uno le enseña de que haga los registros, como hacer las observaciones, las entrevistas, como la forma de recopilar la información que tenemos que escribir todo lo que hagamos en el aula . De pronto en eso si siento que he fallado no de escribirlo, en publicarlo cuando uno investiga la idea es que genera un conocimiento y que ese conocimiento yo también lo dé a conocer a las personas a los cuales yo investigue y que las otras personas se enteren de lo que uno hace digo. De la investigación en generar un conocimiento y darlo a conocer estoy quedada(entrevista a una Asesora de Practica y egresada)</p>	<p>Fuentes con información teórica sólida y fundamentada, competencias investigativas <i>reconocimiento de saberes, logros y competencias,</i></p>	<p>Formas de enseñar la investigación</p>
<p>Instrumento Cuestionario temático</p>	<p>¿Qué dicen de investigación, investigación pedagógica, investigación educativa y formación investigativa construidos y desarrollado los documentos del plan de formación?</p>	<p>Codificación</p>	<p>Tematización</p>
	<p>“eje que transversaliza los procesos educativos en la IENSUR, la columna vertebral de la institución”. “la investigación educativa se ha posicionado a nivel institucional, facilitando... para generar producción de conocimiento”</p>	<p>posicionado a nivel institucional</p>	<p>la investigación educativa</p>
	<p>El componente de investigación pertenece al campo de formación pedagógica y al principio de educabilidad[...] El desarrollo del componente de Practica investigativa I conlleva al estudiante en formación en primera instancia a que conciba la investigación y la Innovación educativa como ejes de la formación del nuevo educador en los problemas fundamentales de la enseñanza , en segunda instancia a que reconozca la investigación como el camino que posibilita grandes descubrimientos y grandes innovaciones y en tercera instancia a que conceptualice sobre la investigación cualitativa y el diseño metodológico apropiado , de tal forma que desarrolle la capacidad de iniciar procesos investigativos al interior del aula</p>	<p>reconocimiento de saberes, logros y competencias, competencias investigativas capacidades de investigación pedagógica Proyectos de investigación educativa con un enfoque cualitativo y diseño etnográfico”.</p>	<p>ejes de la formación del nuevo educador Política de investigación Nacional Formas de enseñar la investigación</p>
	<p>“De alguna manera el "salón", el "aula" es el espacio físico más cercano a la experiencia cotidiana del maestro, motivo por el cual los maestros en formación direccionan proyectos de investigación educativa con un enfoque cualitativo y diseño etnográfico”. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA , Es el procedimiento por el cual se llega obtener conocimientos científicos , pero no existe un método absolutamente seguro para eliminar el error de la elaboración y validación de las teorías científicas, sino que tal procedimiento es relativo, según cada momento histórico , incluso según la naturaleza del conocimiento que se trata de lograr</p>	<p>Error en la conceptualización El aula Espacio físico cercano obtener conocimientos</p>	<p>Formas de enseñar la investigación INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</p>

<p>Instrumento Cuestionario temático Proyecto de grado</p>	<p>¿Qué dicen de investigación, investigación pedagógica, investigación educativa y formación investigativa construidos y desarrollado los documentos del plan de formación?</p>	<p>¿Cuál es la conexión entre las políticas y el plan de formación?</p>	<p>Cuáles competencias investigativas que se fomentan desde la formación y se evidencian en los documentos de formación investigativa?</p>	<p>Codificación</p>
<p><b>PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS</b></p> <p>¿es la integración escolar, una posibilidad formativa para los niños con limitación auditiva?</p> <p>¿qué factores pedagógicos dificultan la producción de textos narrativos escritos (cuentos y fábulas) en los estudiantes del grado 3<sup>o</sup>a de la institución educativa central sección el tancon?</p> <p>¿cuales son los factores que obstaculizan las relaciones interpersonales en los estudiantes del grado terceo de la institución educativa normal superior de uraba sección las grazas?</p> <p>¿cuales son los factores que intervienen en la no producción de textos con sentido, en los estudiantes del programa de aceleración del aprendizaje de la institución educativa normal superior de uraba del municipio de turbo?</p> <p>¿que percepción tienen los niños del grado segundo acerca de la ortografía y que incidencia puede tener ello en el desinterés por desarrollar esta habilidad específica de la escritura en el grado segundo</p> <p>¿cómo inciden las estrategias metodológicas, en la desmotivación de los docentes del 3 de la escuela rural "la ceibita" sección (institución educativa rural el totumo)?</p>		<p>Los sujetos a investigar pertenecen al nivel de básica primaria tal como se establece en la ley 115, en el decreto 3012 (derogado) y 4790 de actual vigencia y en las políticas y metas institucionales</p>	<p>identificar, estudiar, esta acción es recurrente y pertinente para la acción de investigar, se identifican los sujetos a investigar y los espacios donde se desarrollara la acción investigativa</p> <p>las preguntas son abiertas</p>	<p>Protocolo de investigación</p> <p>Formas de enseñar la investigación</p>



<p>de primaria de la institución educativa normal superior de Urabá sección las garzas, el grupo investigador vio pertinente trabajar gracias a la observación ejecutada por los maestros se puedo captar que los estudiantes el grado 3 A , a pesar de que están interesados por s proceso de formación poseen aun problemas como la desmotivación</p>		<p>investigación</p>		<p>fundamentada,</p>
<p>Diseño Categorías. Comunicación interpersonal ,Limitación auditiva (hipoacusia).Comportamiento .LINEA DE INVESTIGACION Habilidades comunicativas en la convivencia escolar</p> <p>el tipo de investigación que se tuvo en cuenta para realizar este proyecto, fue el Cualitativo con enfoque etnográfico, paradigma interpretativo, la cual permitió describir cada una de las características que posee la comunidad estudiada, al igual que las situaciones en las que están. Para ello se utilizaron algunas técnicas de recolección de información: • Observación participante, Observación no participante, Entrevista no estructurada: • Entrevista focalizada:</p> <p>El estudio profundo de nuestro proyecto está basado en la investigación cualitativa con enfoque etnográfico, atendiendo que la etnografía como rama de la Antropología se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de un pueblo como lo son el idioma, la cultura, la religión. Línea de investigación Habilidades comunicativas en el rendimiento académico de los estudiantes. Sub-línea de investigación Aspectos que contribuyen en los procesos escriturales de los estudiantes del grado 4B. Referente teórico; algunos referentes conceptuales nos indica que los conceptos de escritura y lectura se encuentran asociados en la construcción del lenguaje del hombre, lo que quiere decir que se necesita recopilar los conceptos y darle una definición a cada una de ellas</p>	<p>Descripción y definición del enfoque</p> <p>Es común el enfoque sin mayor desarrollo teórico</p>	<p>Los proyectos presentan una línea y sublíneas que no aparecen en el plan de formación ni se desarrolla como política institucional</p> <p>La denominación de las línea es diferente</p>	<p>tipo y enfoque de investigación según se direcciona en la guía del plan de formación</p> <p>Se identifican categorías de acuerdo a la temática de los problemas</p>	

**Apéndice 7.**

**Herramientas para el Análisis del Proyecto Relación de la Formación Investigativa en el Desempeño Profesional de Maestras y Maestros Egresados de la ENS**

**Cuadro de Análisis. Pregunta 2**

Pregunta problematizadora	Maestros egresados	Otros actores	Codificación
<p>¿Qué problemáticas se le plantea a un maestro en formación en relación a la investigación y cuáles son las problemáticas que encuentra en su realidad cotidiana como docente profesional?</p>	<p>me di cuenta que la institución tenía una gran falencia en cuanto la identidad institucional, realizamos un proyecto en el que nos tocó investigar el origen en si para organizar la reseña histórica de la institución porque se cayó en el error de que la institución eh tenía menos años(EGRESADA)</p>		<p>Identidad institucional desde su origen Error en la conceptualización reconocimiento de saberes, logros y competencias,</p>
	<p>no tenemos iniciativas por parte del docente egresados de la normal, para saber por qué el estudiante en nuestro entorno, en nuestro contexto no tengan el rendimiento que nosotros queremos a través de nuestra práctica docente.(rector)</p>		<p>Sin iniciativas por el rendimiento escolar Estudiantes Entorno Práctica docente Error en la conceptualización</p>
	<p>¿Cómo incentivar los hábitos de higiene, presentación personal y cuidado de la salud mediante el uso de herramientas novedosas, que permitan la integración social de los niños por causar estas gran impacto en nuestra población infantil?(proyecto porque me quiero me cuido)</p>		<p>Hábitos de higiene y presentación personal Población infantil Integración social Error en la conceptualización reconocimiento de saberes, logros y competencias,</p>
	<p>¿por qué los estudiantes de la institución educativa Puerto Cesar son desertores escolares? estuvimos investigando con Entrevistas, visitas domiciliarias, ver todos los procesos y por qué los niños se retiraron, hicimos un sin números de descubrimientos como que los niños trabajaban que la mama salía a la parte urbana y el niño cuidaba, nos pusimos con unas compañera a explicar que los niños no pueden trabajar</p>		<p>Institución Desertores escolares Niños trabajadores reconocimiento de saberes, logros y competencias, Protocolo de investigación</p>
	<p>Proyecto ornamentación de la institución Educativa Puerto Cesar II. OBJETIVO GENERAL Fortalecer los procesos comunitarios y de extensión a la Comunidad educativa de la institución educativa puerto cesar a través del embellecimiento del establecimiento (proyecto institucional PEI</p>		<p>Procesos comunitarios Comunidad educativa Institución educativa embellecimiento</p>
	<p>Encuesta para estudiantes. IE el Dos. 2010. Grado 4B, a continuación se presenta un ejercicio al que la egresada muestra como un ejercicio de sistematización para hacer el diagnóstico del proyecto. (Fuente. Entrevista in situ) Propósito: Hallar con los estudiantes, posibles causas del bajo nivel de higiene y presentación personal, que presentan algunos de ellos de los grados cuartos y quintos de la I.E. EL DOS. Responde con una x 1. ¿Quién lava tu uniforme? _tu mama. _tú mismo_ otra persona ¿quién? 2. Quien te peina.; tu mama. _tú mismo_ otra persona ¿quién? 3. Por qué te demoras tanto al motilarte. Pereza. Tus padres no tienen plata, no te gusta 4. Cada cuanto embetunas tus zapatos. Los fines de semana, cada dos o tres días, nunca, no compran betún</p>		

**PREGUNTA 1**

**Maestra 1. Lilia**

Más que fundamental, es indispensable aun mayormente cuando se trabaja con determinadas poblaciones en las que se hace uso de tiempos a largo plazo

La investigación es una puerta única que tiene una sola salida y es trabajar desde todas sus obligaciones

**Maestro 2. Fred**

Es fundamental, porque en nuestra profesión nos enfrentamos a diferentes problemas de manera constante, y por medio de las investigaciones que realizamos damos solución a dichos problemas

**Maestro3, Sadith**

Demasiado, teniendo presente que cuando se investiga y se llega al origen de algo se puede plantear estrategias que van en pro del subsanar la problemática

**Maestra 4. Adali**

Es demasiado primordial debido a que gracias a esta podemos ir más allá, podemos descubrir el porqué de las cosas, sus orígenes y aplicar lo descubierto en pro de nuestro quehacer.

**Maestra 5. Baliska**

Es necesario desde muchos puntos de vista, puesto que el desempeño laboral este estrechamente ligado a la investigación porque a través de las indagaciones que hacemos podemos realizar reflexiones pedagógicas para implantar necesidades a mejorar

**PREGUNTA 2**

**Maestra 1.**

En total acuerdo y satisfacción la lógica es un elemento y también un área invisible que se hace tangible al momento de llevarla a la práctica de la cual se hace un uso diario.

A pesar de las debilidades de cualquier sujeto profesional y por encima de las exigencias laborales existe ese elemento transversal que básicamente lo identifica en los momentos de reflexión sobre mi trabajo

**Maestra 2.**

Si, y no solo como profesional porque a diario nos enfrentamos a problemas y de manera indirecta practicamos la investigación.

**Maestra3.**

Si, pues en cada momento de la vida especialmente en mi lugar de trabajo se hace dispendioso investigar para poder planear y saber cuál es la forma más adecuada de llevarle a los niños y propiciar un aprendizaje significativo en ellos



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Apéndice 8

### Fotos

#### Segundo Taller



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3