

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA O LA POSIBILIDAD DE GENERAR CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MARGARITA MARÍA OSORIO ÁLVAREZ

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Educación: Línea Didáctica
Universitaria

Asesora Dra. Elvia María González Agudelo Doctora en Ciencias Pedagógicas

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN 2008

Tabla de contenidos

FICHA TÉCNICA .	1
LIMINAR . .	5
INTRODUCCIÓN .	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA, ESCENARIOS Y CONTRADICCIONES .	11
2. ESTADO DEL ARTE: LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EL DESARROLLO DE LA CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR . .	19
2.1. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE .	19
2.2. LA UNIVERSIDAD INVESTIGATIVA O LA APUESTA POR EL CONOCIMIENTO . .	25
2.3. LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN: UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN EL PREGRADO .	30
2.4. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO EJE MEDULAR DEL CURRÍCULO . .	31
2.5. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA .	35
2.6. NODOS PROBLÉMICOS QUE OBSTACULIZAN LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA . .	38
3. MARCO DE REFERENCIA: TEJIENDO REDES CONCEPTUALES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA . .	41
3.1. EL CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR . .	41
3.2. RELACIONES ENTRE EL CURRÍCULO, LA DIDÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA . .	49
3.3. EL CONCEPTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA .	54
3.4. LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS .	55
4. PROCESO METODOLÓGICO: DE LA HERMENÉUTICA A LA PRAGMÁTICA . .	61
4.1 LA PREGUNTA, LOS OBJETIVOS Y SU HIPÓTESIS .	61
4.2 EL DISEÑO CUALITATIVO Y SU ENFOQUE HERMENÉUTICO . .	63
4.3 DESCRIPCIÓN DEL CASO .	66
4.4. FASES . .	70
4.4.1. Fase teórica .	70

4.4.2. Fase de trabajo de campo . .	70
4.4.3. Fase de interpretación .	78
4.4.4. Fase de síntesis: .	87
5. RESULTADOS: COMPRENDER ES FUSIONAR HORIZONTES .	89
5.1. RESULTADOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL . .	89
5.2. RESULTADOS DE LAS CONVERSACIONES . .	93
5.2.1. Conversaciones con los/as maestros/as en formación: .	93
5.2.2. Conversaciones con los/as asesores(as) de la Práctica Pedagógica .	98
5.3. ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS DE GRADO . .	102
5.3.1. ¿Cómo están respondiendo los trabajos de grado de los/as maestros/as en formación a las exigencias de la investigación? .	107
5.3.3. ¿Cómo se evidencia el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias investigativas en los trabajos de grado? . .	112
6. PROPUESTA: HACIA LA FORMACIÓN DE MAESTROS/AS INVESTIGADORES/AS EN LENGUA CASTELLANA . .	119
6.1. EL CURRÍCULO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO .	119
6.2. APROXIMACIONES AL PERFIL DEL MAESTRO/A INVESTIGADOR/A: una apuesta desde la abducción y la literatura . .	127
7. CONCLUSIONES . .	131
BIBLIOGRAFÍA CITADA . .	135
Cybergrafía: .	139
Bibliografía de Referencia . .	141

FICHA TÉCNICA

PREGUNTA

¿Cómo se está desarrollando la investigación formativa en el espacio de conceptualización de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?

OBJETO DE ESTUDIO

La relación currículo/didáctica a partir del diseño y ejecución de la Práctica Pedagógica.

CAMPO DE ACCIÓN

La investigación formativa como eje articulador de la Práctica Pedagógica.

OBJETIVOS

GENERAL

Analizar, comprender e interpretar las propuestas de investigación formativa que se desarrollan en el espacio de conceptualización de la Práctica Pedagógica del Programa de Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

ESPECÍFICOS

1. Describir el concepto de investigación formativa en la Educación Superior.
2. Indagar por el concepto de investigación formativa en el Plan de Estudios del

Programa de Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

3. Analizar los productos que se obtienen en investigación formativa en la Práctica Pedagógica del Programa de Lengua Castellana.

4. Establecer cómo se están dando las relaciones entre el currículo, la didáctica y la investigación formativa en la Práctica Pedagógica del Programa de Lengua Castellana.

5. Diseñar una propuesta curricular cuyo eje sea la investigación formativa para que contribuya a la formación de maestros/as investigadores/as en Lengua Castellana.

HIPÓTESIS

El diseño de la Práctica Pedagógica posibilita la inserción de los maestros/as en formación del Programa de Humanidades, Lengua Castellana en la cultura de la investigación mediante la cual puedan desarrollar competencias comunicativas e investigativas necesarias para la investigación formativa.

METODOLOGÍA

El diseño cualitativo: el objeto de estudio la didáctica se enmarca en la Universidad como una institución socio-cultural.

Enfoque hermenéutico: se centra en el análisis, comprensión e interpretación de la investigación formativa en el Programa de Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. En este enfoque la investigadora vive su experiencia a partir del círculo hermenéutico en el cual se dan relaciones entre el todo y las partes: Universidad-Programa, investigación formativa-espacio de la Práctica Pedagógica. Estas relaciones se contextualizan y recontextualizan continuamente gracias a la fusión de horizontes entre la experiencia de la investigadora y su objeto de estudio, entre el pasado reciente de la historia de los conceptos y el estado del arte en el presente.

Estrategia tipo caso: el espacio de la Práctica Pedagógica del Programa de Humanidades, Lengua Castellana.

FASES

Teórica: revisión de fuentes bibliográficas para analizar, comprender e interpretar los conceptos: investigación formativa, formación en investigación, competencias científicas en educación (competencias comunicativas e investigativas), currículo, didáctica y práctica pedagógica.

De campo: desarrollo y aplicación de instrumentos. Técnicas para la recolección de información: la investigación documental y la conversación. La información fue interpretada mediante el análisis del discurso.

Interpretación - traducción de los resultados a través del proceso hermenéutico.

Síntesis: revisión teórica y construcción de una propuesta curricular para el espacio de la Práctica Pedagógica del Programa de Humanidades, Lengua Castellana.

RESULTADOS ESPERADOS

Contribuir al proceso de autoevaluación del Programa de Humanidades, Lengua Castellana.

Aportar teóricamente al concepto de investigación formativa en la Educación Superior.

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA O LA POSIBILIDAD DE GENERAR CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LICENCIATURA EN

LIMINAR

A María José, mi ángel.

Siempre me gustó la palabra investigación porque me remitía a los libros, a la lectura, a un mundo lleno de conocimiento. Sin embargo, en la formación que recibí estudiando Español y Literatura en la Universidad de Antioquia esta palabra estuvo ausente en los discursos académicos: nosotros/as los/as estudiantes no hacíamos investigación, era un privilegio de los/as profesoras vinculados a la Universidad de quienes sabíamos habían estado en el extranjero estudiando, escribiendo, haciendo investigación. Para esa época me resigné y pensé *algún día será*.

Más adelante en la especialización y ya en la maestría ese vacío se ha sentido con mucha fuerza porque, si bien todo el tiempo hemos hablado y leído sobre investigación, la mente se resiste y sólo paulatinamente empieza a asimilar y procesar las teorías, los métodos y las técnicas de aquella palabra que fue un día tan lejana y que hoy se impone con tanto rigor. Por tal razón, ahora como profesora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, comprendo las dificultades de mis estudiantes cuando tienen que evidenciar competencias requeridas en los procesos investigativos. Para mí ha sido un alivio, después de conversar con los/as asesores/as de práctica comprender que mi angustia es la de todos/as porque este empeño de formarnos y formar en y para la investigación no es individual: es un compromiso que nos atañe a quienes hacemos parte de la cultura académica.

En estos momentos, cuando veo este cúmulo de páginas que han emergido de mi

experiencia hermenéutica, de ese ir y venir que te inserta en el círculo hermenéutico y te posibilita habitar en los prejuicios para analizarlos, comprenderlos, interpretarlos, en una cadena que no se agota y que te lleva a crear síntesis, a crear conocimiento; siento que ese conocimiento que puede ser invisible a los ojos de los demás, está demasiado claro ante los míos porque he aprovechado al máximo las teorías y las he convertido, a la manera del alquimista, en una amalgama, la cual en relación simbiótica con mi experiencia ha nacido del contacto con los/as otros/as, se ha nutrido y ha devenido en nuevo saber.

La Maestría en Educación, Línea Didáctica Universitaria me brindó no sólo la oportunidad de leer e investigar; sino de conocer a Cuba: allí estuvimos en una experiencia única reunidos con los/as académicos del mundo hablando de “La universalización de la universidad, por un mundo mejor”. En uno de los salones de Convenciones de la Habana, expuse la síntesis de mi marco conceptual titulado: *El concepto de investigación formativa en el desarrollo de cultura investigativa en la Educación Superior: el caso del Programa de Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia*.

De Cuba serán inolvidables la amabilidad y generosidad de sus gentes, la lucha por sus convicciones y la belleza de “la Habana Colonial” y de “Varadero”¹. Tampoco se puede dejar atrás la alegría que nos invadió a todos/as tomando “mojito”² recordando a Hemingway en la Bodeguita del medio donde nos deleitamos bailando al compás del son cubano.

Finalmente, es un imperativo agradecer a todas las personas que hicieron posible culminar este sueño, el sueño de sentirme investigadora. Un reconocimiento especial a mi familia por su apoyo incondicional, a mi hija María José porque a sus escasos ocho años comprendió que las oportunidades no dan espera; a la Dra. Elvia María González, quien siempre creyó en nuestras capacidades. Agradezco, también, a mi rectora: Alicia María Marín por su confianza y comprensión, a mi amigo y colega Miguel Yepes por su afecto, paciencia y asesoría oportuna; al Dr. Bernardo Restrepo, a las profesoras Mónica Moreno, Edilma Gómez, a los/as asesores/as de práctica y maestros/as en formación que compartieron conmigo su experiencia investigativa y al Programa de Lengua Castellana, a la cabeza de Alexandra Villa, que siempre me ha acogido.

¹ Junto a la Habana Colonial es el lugar más turístico de Cuba.

² Cóctel cubano, preparado a base de ron y yerbabuena.

INTRODUCCIÓN

En la llamada sociedad del conocimiento y de la información es innegable la importancia de la investigación en todos los ámbitos del conocimiento; pero sin lugar a dudas, es en los procesos educativos donde se requiere con más apremio que su presencia atraviese cada espacio, cada resquicio para que deje de mirarse como algo destinado a los científicos y se convierta en una experiencia significativa, en una forma de vida, en una cultura de la investigación en la que todos y todas investigadores/as e investigados/as participemos y seamos creadores de mundos posibles. Ese cometido, sólo se logrará en una universidad en la cual la docencia y la investigación sean el “eje de la vida académica”, porque es en esta relación donde se gestan las transformaciones sociales en tanto como lo dijo Stenhouse: “Sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo. Este es el caso en la investigación como base de la enseñanza” (1987, p.37).

En consecuencia, este trabajo de investigación es fruto de una preocupación constante por la manera en que en la Universidad de Antioquia y, más concretamente, en la Licenciatura en Lengua Castellana, estamos asumiendo la formación de maestros/as investigadores/as que respondan a las necesidades educativas de sus estudiantes con pertinencia, excelencia y calidad humana para que desde allí, en el roce continuo con sus realidades sociales, puedan contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas de sus comunidades.

En tal sentido, enseñar de manera inteligente implica repensarnos en nuestros

deseos, acciones y aspiraciones, reflexionar sobre nuestra historia para comprender por qué hemos llegado hasta aquí, cómo nos han formado y cómo estamos formando a las nuevas generaciones. Por esta razón, fue necesario emprender un itinerario que permitiera dar cuenta de nuestras visiones e intencionalidades acerca de la investigación en el pregrado. De acuerdo con esto, en un primer momento se abordaron los fundamentos de una problemática común en las universidades colombianas: el marginamiento de la investigación y sus nefastas consecuencias para la consolidación y producción de nuevos conocimientos. De acuerdo con esta problemática, no debe extrañar que la investigación, no obstante estar latente en nuestros imaginarios, ha incursionado con más fuerza, de manera reciente en la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana donde, también, presenta algunas falencias que es necesario hacer tangibles para proponer soluciones viables.

En un segundo momento, se presentan los antecedentes de la investigación formativa en un estado del arte cuyo objetivo central es mostrar cuáles son los nodos problemáticos desde los que se está abordando la investigación formativa, los conceptos, los enfoques y estrategias metodológicas con las cuales se están desarrollando competencias investigativas en la Educación Superior.

En un tercer momento, se encuentra un marco referencial que pretende recoger los conceptos que atañen a la investigación en el pregrado con el fin de sentar posturas frente a los mismos y hacer explícitas sus relaciones. Por lo tanto, se retoma la investigación formativa como hilo conductor de una red conceptual en la que necesariamente aparecen nociones tales como formación investigativa, cultura de la investigación, currículo, didáctica, competencias comunicativas e investigativas y práctica pedagógica.

La metodología, en cuarto momento, se refiere a la explicación del enfoque cualitativohermenéutico que condujo la investigación, cuyo estudio de caso se centra en la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Lengua Castellana como espacio para la investigación y la consolidación de saberes. Además, se presentan las fases de desarrollo del mismo y las técnicas que se aplicaron en el análisis de la información. Estas técnicas se basan esencialmente en la investigación documental y el análisis del discurso con enfoque pragmático. En este punto es relevante mencionar que se realizaron conversaciones con los/as maestros/as en formación y con los/as asesores con el fin de dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo se está desarrollando la investigación formativa en el espacio de conceptualización de la Práctica Pedagógica del Programa de Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?

Más adelante, se presentan los resultados de la investigación y se dan las conclusiones según los hallazgos encontrados. Además, se presenta una propuesta que plantea un currículo problematizador cuyo eje transversal es la investigación formativa a través del cual se desarrollen la competencia comunicativa y las competencias investigativas con miras a la formación de maestros/as investigadores/as en el área de lenguaje.

Finalmente, se espera que este trabajo abra puertas a nuevas investigaciones orientadas a la formación de maestros/as en todos los campos del conocimiento con el ánimo de reflexionar en torno a los procesos investigativos que cada vez irán adquiriendo matices diversos acordes con los imaginarios de las nuevas generaciones y con las vivencias de una cultura de la investigación que haga posible una nueva cultura académica para el cambio y la transformación educativa y social.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA, ESCENARIOS Y CONTRADICCIONES

“Vivimos tiempos complejos y difíciles. Las incertidumbres nos llevan a compartir con Octavio Paz la sensación de vivir en una gran intemperie espiritual.”(Arellano, 1996:79). Las nuevas exigencias a la educación y a la enseñanza que traen consigo el reconocimiento de una crisis global se afrontan desde múltiples perspectivas que buscan viabilizar propuestas encaminadas a las transformaciones de índole social mediatizadas por el sistema educativo. Es en el marco de este panorama en el cual se gestan nuevos retos para la Educación Superior debido a que ésta tiene la misión de formar profesionales para dar solución a problemas sociales con fines altamente humanos y productivos por lo que aquellos deben ser capaces de mantener una actitud de cambio y transformación continua en beneficio de la humanidad.

Según Restrepo (2006), las cuatro nuevas tendencias que afectan la educación mundial y, por ende, la educación en Colombia, hacen referencia a la globalización porque con ésta se imponen normas universales que inciden en la educación, al mejoramiento de calidad de la educación superior a través de la preparación de talento idóneo para el desarrollo de la investigación, a las transformaciones pedagógicas en la enseñanza superior que suponen cambios a nivel curricular y didáctico y, al emprendimiento, el cual exige a las universidades crear el espíritu de empresarismo para

contribuir así al desarrollo de la sociedad a través de múltiples mecanismos que jalonan el desarrollo social y cultural de los pueblos.

Las tendencias mencionadas plantean nuevos retos a la Educación Superior que necesariamente deben ser enfrentados a partir de las funciones de la universidad como institución social, ellas son: la docencia, la investigación y la extensión. De acuerdo con González (2006: 39), “el propósito de la docencia universitaria es educar hombres y mujeres integralmente que intervengan en el desarrollo social y humano, y que garanticen, en lo fundamental, el mantenimiento de la cultura. La investigación tiene como propósito descubrir nuevos conocimientos científicos, artísticos, técnicos y tecnológicos, para garantizar el desarrollo de la sociedad; y la extensión tiene como propósito establecer los nexos de la universidad con su entorno y de éste con aquella, y garantizar la proyección de la universidad en la sociedad, a nivel nacional e internacional”.

Si bien la universidad debe girar en torno a la docencia, la investigación y la extensión, de acuerdo con la UNESCO (1997) y el proyecto denominado 6X4UJELALC que reunió a Europa, América Latina y el Caribe en el 2004, es necesario analizar las estrategias de formación para la innovación y la investigación en los diferentes programas de estudio, así como el aprovechamiento de los mecanismos y programas internacionales para la formación del recurso humano para la investigación.

En este sentido, Colombia ha hecho grandes esfuerzos por integrarse a la sociedad del conocimiento lo cual se evidencia en el número cada vez más creciente de grupos de investigación adscritos a Conciencias; sin embargo, todavía queda mucho por hacer con el fin sacar la investigación del “marginamiento” que, de acuerdo con autores como Villareal & Tono (1970), la Subdirección de estudios científicos de Colciencias (1978), Lander (2000) y Mockus (1995), sienta sus bases en múltiples causas que van desde políticas nacionales hasta las consecuencias de “la estructura de la racionalidad cognitivo instrumental diseñada e implementada en la escuela desde la modernidad” (Berrouet, 2007:15).

En nuestro país, el escenario de la investigación en el pregrado, está reglamentado por la Constitución Política, la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994, y el Decreto 272 de 1998 el cual señala los criterios para la acreditación previa de los programas de educación a cargo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Por lo tanto, gracias a la ley 29/90 y a los decretos 393, 585, 591, el país adopta una legislación en materia de ciencia, educación y tecnología, hecho que se traduce en la Universidad de Antioquia en un mayor impulso a la investigación a través de organismos tales como Centros de Investigación y el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI). Más adelante, la Universidad reitera su compromiso con la investigación tanto el plan de desarrollo: “La universidad del siglo de las luces” (1995- 2006), “donde se define la visión de la investigación como una actividad que deberá vincularse a los y las estudiantes por medio de los currículos ya sea de pregrado o postgrado” (Berrouet, 2007: 17) como en su Plan de acción 2006-2016.

Entre las problemáticas que más afectan el desarrollo de la investigación en el pregrado, según el CNA (1998), se encuentran: la deficiencia en los logros de aprendizajes científicos y tecnológicos, la ausencia y rechazo a las tecnologías de

informática y de comunicación, los esquemas pedagógicos dogmáticos y autoritarios resistentes al cambio y, principalmente, la ausencia de comunidades académicas consolidadas en educación y pedagogía. Así mismo, se suman a la problemática mencionada, otras dificultades que tienen su origen en modelos educativos profesionalizantes, a la preponderancia de una educación que ha privilegiado la transmisión de conocimientos más que la producción de los mismos en detrimento de la formación de sujetos autónomos; al divorcio entre la docencia y la investigación y, por último, a la existencia de una estructura pensada para la enseñanza, mas no para la organización que exige la investigación. Estos problemas no han sido ajenos a la vida académica de la Universidad de Antioquia, en la cual, según el diagnóstico de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1995) se adolece de currículos flexibles que fomentan la interdisciplinariedad e incorporen microcurrículos que integren los saberes científicos y humanísticos.

La problemática expuesta también ha permeado la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la cual ha sido objeto de varias reformas curriculares a partir de 1980. La primera reforma dada en esta época buscó el fortalecimiento del saber científico y el saber pedagógico; dicha reestructuración se realizó bajo una modificación de la reforma administrativa que permitió la viabilización de la misma. Sin embargo, según Lopera (1985, citado por Isaza, Henao y Gómez, 2005) la organización de las áreas de las diferentes licenciaturas, se basaba en una concepción en la cual la profesionalización y la especialidad estaban escindidas.

En 1990 se inicia la reforma administrativa de la Facultad de Educación, la cual pretende formar un maestro con identidad que se diferencie del resto de profesionales; en consecuencia, se plantea la necesidad de buscar nuevas estrategias y formas de enseñanza para los distintos saberes. Como resultado de la reforma académica mencionada, los planes de estudio, según Lopera (1989, citado por Isaza, et. al., 2005:21), se estructuran alrededor de campos y núcleos del saber. Ellos son: el campo pedagógico-didáctico; el campo socio-educativo y el campo específico.

En el año 2000 comienza una nueva reforma curricular, bajo las directrices emanadas del Decreto 272 de 1998 y los lineamientos para la Acreditación Previa promulgados por el Comité Nacional de Acreditación-CNA- y el Ministerio de Educación Nacional –MEN-. Esta reforma curricular está sustentada en la crisis que para el momento afrontan las facultades de educación del país debido a que no han sido formadoras de “sujetos pedagógicos” que, además de conocer su saber específico logren articularlo a los conceptos de enseñanza y formación (Echeverri, Flórez, Quiceno y Zuluaga, 1999, citado por Isaza, et al., 2005).

Asimismo, el Programa de Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia ha sido objeto de varias reformas académicas que, desde la década del ochenta, han tratado de responder con calidad y pertinencia social a los desafíos a los que se ha visto avocada la Educación Superior con miras a la asunción de su responsabilidad en la formación de maestros/as idóneos comprometidos con el cambio social. Estas transformaciones han apuntado a la formación de maestros/as investigadores/as que contribuyan a la generación de conocimiento aportando soluciones a las múltiples problemáticas que se presentan en relación con los procesos de

enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana. Sin embargo, a pesar de las múltiples reformas académicas de que ha sido objeto, no se cuenta con una investigación que muestre cómo está respondiendo dicho Programa a las exigencias de la investigación en el pregrado. Los análisis que hay en este sentido son el resultado de los talleres que el Comité de Autoevaluación ha venido realizando, entre el año 2005 y el 2007 con la participación de estudiantes y profesores/as de la modalidad presencial, así como de las reflexiones que se han hecho en cada uno de los núcleos que conforman el Programa.

De acuerdo con ello, el Proyecto Pedagógico del Programa de Lengua Castellana, (PPP), el Informe Oficial de Autoevaluación del mismo, y los documentos emanados de las reflexiones al interior del Núcleo de Integración Didáctica (NID), se constituyen en referentes obligados para dar cuenta de las diversas miradas a partir de las cuales se están direccionando los procesos investigativos en cada uno de los espacios de conceptualización.

Al respecto, en el Informe de Autoevaluación del Programa se presenta una visión positiva acerca del estado de la formación investigativa y se enumeran acciones que van desde una preocupación creciente por el fomento de “un espíritu investigativo” en los/as maestros/as en formación hasta propuestas que involucran a docentes y estudiantes del mismo en proyectos de investigación de mediano y largo alcance; este panorama contrasta con la realidad que se vive en las aulas en donde los/as estudiantes adolecen de referentes teóricos sólidos en los campos pedagógico, didáctico y disciplinar, así como de escasos conocimientos y poco desarrollo de competencias investigativas que, a las puertas de su práctica pedagógica, “les permitan aportar al mejoramiento de la educación a nivel local, departamental y nacional, en el ámbito social y científico, desde un conocimiento pedagógico y el de las disciplinas del lenguaje y la literatura aportadas y construidas en el área específica”³ (p. 85).

Como se ve, desde la situación descrita, es utópico pretender que “los maestros en formación aporten a la construcción de nuevos paradigmas de conocimiento didáctico a partir del cuestionamiento de los existentes y de su experiencia pedagógica orientada por un espíritu investigativo”⁴, si mientras algunos docentes del NID aducen que se da formación investigativa en algunos cursos aunque de manera no explícita y sin mucha rigurosidad, otros, por el contrario, “de manera crítica y contundente, indican que en el plan de formación de la Licenciatura es evidente la ausencia de la formación en investigación como eje transversal del currículo, pues las microprácticas no están bien reguladas, además el curso Proyecto Didáctico se “desperdicia” en elaboración de propuestas sin fundamentación y sólo hay dos semestres de práctica donde de forma arbitraria se brindan nociones básicas de investigación. De lo anterior queda claro que falta pensar más el componente investigativo en la licenciatura y más en el NID, donde este componente es primordial”⁵ (p. 14).

³ Ver Informe oficial de Autoevaluación del Programa de Lengua Castellana. 2007

⁴ Ibid.

⁵ Primer borrador del Informe del Núcleo de Integración Didáctica. Febrero 11 de 2008.

Desde los aspectos mencionados, los/as docentes del NID plantean la necesidad de abordar más la investigación en el programa no desde la idea tener cursos sobre la metodología de la investigación, sino, más bien, de la claridad en relación investigación-educación desde los primeros semestres. “Para ello, son claves las didácticas y pensar más las microprácticas, pues hay una idea errónea tanto desde los/as docentes como desde los estudiantes, quienes expresan que sólo hay dos semestres de práctica en la Licenciatura, esto se debe, principalmente, a que no hay una adecuada estructuración de estas microprácticas y su relación con los dos semestres de la práctica pedagógica...”⁶ (p. 14).

De esta manera, mediante el diálogo y la participación de profesores/as y estudiantes se han evidenciado las falencias de la licenciatura, entre las cuales la más relevante es la escasa preparación en investigación formativa por parte de los estudiantes de Humanidades, Lengua Castellana. Lo anterior se debe, entre otros aspectos, a que la estructura curricular actual es poco propicia para que, a lo largo de su proceso formativo, los/as maestros/as en formación, además de desarrollar competencias investigativas necesarias para emprender su práctica pedagógica con rigor investigativo, logren establecer una relación más estrecha entre la teoría y la práctica que conduzca a una mayor articulación entre los componentes pedagógico, didáctico y disciplinar.

Tales aseveraciones se sustentan a partir de la crítica que el profesor Yepes (2002) hace al área de las ciencias del lenguaje, servida desde el Departamento de Lingüística y Literatura adscrito a la Facultad de Comunicaciones, debido a que no estructura sus programas teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes de la licenciatura como maestros/as en formación, además de que sus contenidos se encuentran desactualizados y desarticulados. Esta afirmación, se encuentra justificada en su monografía, acerca de la enseñanza de la lingüística en la Universidad de Antioquia, en la cual se lee: “Es notable, en esta Área, la falta de trascendencia de la Lingüística como ciencia y la ausencia de dinamismo en su objeto de estudio: el lenguaje. La intrascendencia teórica se evidencia en los contenidos de los programas vigentes, los cuales están referidos a los aportes de la Lingüística Estructural estudiados fragmentariamente, sin un norte teórico, investigativo y práctico que legitime su presencia en el currículo, y a la presencia de planteamientos de la Lingüística Tradicional introducidos indiscriminadamente...” (p.14).

De igual modo, las anteriores afirmaciones encuentran eco en el texto titulado *Práctica Pedagógica: Horizonte intelectual y espacio cultural* (2005)⁷, en cual se dice que los estudiantes de lengua castellana señalan que, con mayor frecuencia, han recibido formación investigativa en las asignaturas y el trabajo de grado, afirmación que se contradice cuando se indaga por las actividades de investigación, en cuyo punto “se presenta una frecuencia alta en la opción de “no contesta”, aspecto que demuestra, una

⁶ Ibid.

⁷ Este texto es producto de la investigación: “La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros” realizada entre los años 2001 y 2002 por las docentes: Luz Estella Isaza, Bertha Lucila Henao, Maria Edilma Gómez, Mónica Moreno, Diana Posada y Astrid Facnory García.

vez más, la escasa formación que ofrece este programa en investigación, y el reconocimiento que tiene esta carencia entre los maestros en formación y los egresados” (Isaza, et al., 2005: 23).

En tal dirección, en “*el informe de interlocución de los pares académicos*”⁸, se reconoce que la investigación en el Programa es uno de los ejes de menor desarrollo, aunque se vienen haciendo esfuerzos por mejorar en este aspecto. “De acuerdo con nuestras percepciones y según lo expuesto por el grupo de profesores y por los estudiantes de la licenciatura existe la tendencia a asumir la investigación como una práctica subyacente y transversal en los distintos cursos, pero esto no se ha materializado en sus desarrollos y no es lo suficientemente visible. Es decir, percibimos que la investigación como tal no es una acción que impregna e influye en los discursos sobre lo pedagógico y sobre las disciplinas, aunque muchos profesores hayan participado o estén participando en proyectos de investigación” (p. 3).

Algunos de los efectos más preocupantes derivados de la problemática planteada, se evidencian en la deficiente preparación de los futuros maestros/as en cuanto a procesos de investigación, desarticulación al interior del Programa entre los contenidos y los componentes pedagógico, didáctico y disciplinar; así como la descontextualización entre lo aprendido y las demandas impuestas una sociedad en constante transformación.

No obstante la problemática mencionada, el comité de prácticas del Programa se ha venido fortaleciendo como comunidad académica con el fin de cualificar la Práctica Pedagógica a través una intensa articulación con las prácticas investigativas⁹. En este sentido, los pares evaluadores dicen que “esta relación, entre investigación y prácticas, quizás sea la mejor alternativa para que las prácticas no sean un mero agregado y una mera formalidad, en donde el futuro docente va a dictar unas clases mientras el profesor titular hace algunas diligencias. El asunto central aquí es el de cómo lograr una interacción con propósitos investigativos en la relación Universidad-Escuela” (...) Por lo tanto, continúan expresando en su discurso que “es necesario retomar el debate en seminarios de profesores, en torno a la relación entre investigación y prácticas pedagógicas, explicitando visiones y enfoques pertinentes” (p. 4). En consecuencia, la presente investigación centra todo su interés en la pregunta: ¿Cómo se está desarrollando la investigación formativa en los espacios de conceptualización de la Práctica Pedagógica del Programa de Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia? con el fin de hacer explícitos los enfoques que la están direccionando, así como las fortalezas y dificultades que subyacen en el

⁸ Este informe, realizado por los pares externos Gloria Rincón y Fabio Jurado, da cuenta de las actividades programadas entre los días 5 y 6 de marzo de 2008, en la Universidad de Antioquia, en torno a la autoevaluación adelantada en la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades-Lengua Castellana.

⁹ Muestra de ello, son las actas de dicho comité en las que comienza a discutirse la relación entre investigación pedagogía, didáctica y saberes específicos, y en las cuales se pone en marcha el Plan de mejoras del Programa que buscan propiciar la participación tanto de profesores/as como de maestros/as en formación en redes y grupos de investigación y en eventos académicos a nivel local, nacional e internacional. (Ver actas del comité de Prácticas: diciembre 22 de 2007 y acta del 5 de febrero de 2008).

proceso para, desde un análisis interpretativo, contribuir no sólo al proceso de autoevaluación de la Licenciatura, sino propiciar la búsqueda de nuevos horizontes conceptuales y metodológicos que enriquezcan los imaginarios colectivos en torno a la formación investigativa de los/as futuros maestro/as de lengua castellana.

2. ESTADO DEL ARTE: LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EL DESARROLLO DE LA CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE

El estado del arte se construyó mediante un proceso de investigación documental a través del cual se rastrearon, compararon y categorizaron, fundamentalmente, las investigaciones referidas a la investigación formativa en los programas de licenciatura en educación producidas en los últimos cinco años. Para tal efecto, se buscaron materiales como artículos de revistas, libros producto de investigación, tesis, monografías e informes de investigación. No obstante, se retomaron, también, algunos títulos que perteneciendo

a otras áreas como la salud se ocupan de estrategias propias de este tipo de investigación. Por tal razón, y de acuerdo con las diferentes acepciones de la investigación formativa, a saber: la investigación exploratoria, la formación en y para la investigación y la investigación para la transformación en la acción o práctica, fue necesario delimitar el trayecto con el fin de ubicar producciones investigativas que de manera directa plantearan el tema de la investigación formativa y que, además, apuntaran a la segunda acepción con el ánimo de valorar los esfuerzos que la universidad realiza para formar capital humano en y para la investigación. Sólo de esta manera fue posible detectar tendencias, problemáticas, acepciones, temáticas, metodologías y estrategias que redundaran en la operacionalización de dicha modalidad investigativa, esencialmente en el campo pedagógico y didáctico.

De acuerdo con las directrices anotadas, es un imperativo, además, dejar sentado que en el presente estado del arte, se asumirá la investigación formativa en estrecha relación con la formación de maestros/as investigadores/as, por lo que es necesario preguntarse por autores que como Kemmis (1988), Elliot, (1994), André (1998) postulan líneas de investigación en las que los/as maestros/as reflexionen sobre su quehacer en las aulas, en aras al mejoramiento de sus propias prácticas. Por tanto, el tipo de formación que le permite al futuro maestro/a resolver los problemas que se le presenten y generar conocimiento en el aula, se logra, entre otros, a través de currículos atravesados por la investigación formativa.

Es de anotar que en múltiples búsquedas que se realizaron empleando motores de búsqueda como Google, por ejemplo, de 30 títulos revisados sólo una investigación se encontró pertinente, esta corresponde a:

Orozco Amanda, Lindo Mónica, Jinete Miryam y Vélez Lucía. Acerca de la formación investigativa en la Educación Superior: un caso en los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Física, Recreación y deportes de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico, 2005.

También se acudió a las bases de datos relacionadas en la tabla 1, sin embargo, la búsqueda fue infructuosa porque después de revisar uno a uno los títulos se encontró que la totalidad de las investigaciones registradas pertenecen a otros campos del conocimiento, en especial al campo de la salud y de las ciencias aplicadas. A partir del recorrido se pudo deducir que la investigación formativa se lleva a cabo en universidades de otros países cuyas investigaciones se circunscriben a divulgaciones referidas a proyectos de investigación institucional y, en su gran mayoría, a trabajos de grado en los que se emplean metodologías que privilegian los enfoques cualitativos. Al respecto no se consideró pertinente dejar registro, pues los títulos revisados no se relacionan con la formación de licenciados en educación a través de la investigación formativa.

2. ESTADO DEL ARTE: LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EL DESARROLLO DE LA CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

BASE DE DATOS	Palabra clave N°1		Palabra clave N°2	
	Investigación formativa		Investigación pedagógica	
	Español	Inglés	Español	Inglés
Oxford Scholars Hiponline	0	104 lib-/3 art	0	0
Icontec internacional	No permite la entrada			
Gestion Humana	0	0	0	0
Cielo	10	40	34	0
Doaj	0	0	0	0
Black Well Synergy	3	2	0	0
Science AAAS	101	101	103	1119
Emeral	0	50	0	43
Springerlink	5	5696	17	5093
Web of science	No permite la entrada			
Informe	No permite la entrada			
Diaknet	10	40	271	25

TABLA 1. Resultados de búsqueda en bases de datos

En el Sistema de Bibliotecas y centros de documentación de la Universidad de Antioquia la palabra clave: investigación formativa arrojó 58 títulos de los cuales sólo nueve se encontraron pertinentes. Los títulos restantes se descartaron porque la investigación formativa se asume desde un nivel muy particular en relación con objetos de conocimiento muy distantes de los que presenta esta investigación. A continuación, se relacionan los títulos sobre los que se construyó este estado de arte:

TABLA 2. Títulos revisados a partir de texto completo

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA O LA POSIBILIDAD DE GENERAR CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LICENCIATURA EN

Título de la investigación	Autor	Universidad	Fecha de publicación
1. Práctica Pedagógica: Horizonte Intelectual y Espacio Cultural. 252 p.	Isaza M. Luz Stella, Henao S. Bertha Lucila y Gómez G. María Edilma.	Universidad de Antioquia: Vicerrectoría de Docencia- Facultad de Educación.	2005
2. La investigación formativa y la Práctica Pedagógica como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros.	Isaza M. Luz Stella, Henao S. Bertha Lucila y Gómez G. María Edilma, Moreno Mónica, Posada Diana y García Astrid Fancory.	CODI-Universidad de Antioquia.	2002
3. La evaluación del aprendizaje basado en problemas –ABP- Experimentación y validación.	Restrepo Gómez, Bernardo y otros.	Universidad de Antioquia.	2002
4. Acerca de un sistema de evaluación por competencias en la formación por ciclos propedéuticos. Universidad de Antioquia.	Vergara Isaza, Beatriz. La Senda de las Competencias o el estado del arte. En: González Agudelo, Elvia María, Echeverri Cruzana, Galindo Leonor, Duque Sandra y Bedoya Maria Eugenia.	Universidad de Antioquia.	2008

TABLA 3. Títulos revisados a partir de monografías y/o tesis

Título de la investigación	Autor	Universidad	Fecha de publicación
1. De cómo los procesos abductivos posibilitan la investigación formativa en la Educación Superior.	Alzate Salazar, Yazmin y Vásquez Leidy.	Universidad de Antioquia.	2006
2. La formación de la competencia investigativa en los estudiantes del Instituto Tecnológico Metropolitano. 143 p.	Bedoya Toro, María Eugenia.	Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.	2002
3. Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación.	Berrouet, Marimon, Félix.	Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.	2007
4. Cómo hacemos lo que hacemos en investigación formativa: el caso del Departamento de Psicología. Medellín. (tesis).	Vélez Osorio, María Isabel.	Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y humanas.	2005
5. Acerca de la formación investigativa en la Educación Superior: un caso en los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Física, Recreación y deportes de la Facultad de Educación de la	Orozco Amanda, Lindo Mónica, Jinete Miryam y Vélez Lucía.	Universidad del Atlántico.	2005

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA O LA POSIBILIDAD DE GENERAR CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LICENCIATURA EN

Título de la investigación	Autor	Universidad	Fecha de publicación
Universidad del Atlántico.			

TABLA 4. Títulos revisados a partir de revistas

Título de la investigación	Autor	Revista	Fecha de publicación
1. Un compromiso con la investigación formativa para la transformación de praxis educativas	Herrera Ordoñez, Carlos Gabriel	Revista Docencia Universitaria. Vol. 6	Noviembre de 2005
2. El compromiso y la responsabilidad del maestro universitario	Corredor Montagut, Martha Vitalia y Vallejo Arbeláez, Juan Carlos.	Revista Docencia Universitaria. Vol. 6 Universidad Industrial de Santander.	Noviembre de 2005

Como puede observarse, aunque se hayan registrado muchos títulos bajo las palabras claves investigación formativa y formative research, fueron muy pocos los textos que se encontraron adecuados de acuerdo con el objeto de estudio de la presente investigación. De lo anterior puede deducirse que la investigación formativa ha tenido mayores desarrollos en otras áreas del conocimiento y que en educación en el ámbito nacional y local, ha cobrado fuerza de manera reciente debido a que las universidades públicas y privadas se han acogido a los lineamientos que en materia de investigación ha promulgado el CNA.

Por tanto, de acuerdo con las investigaciones revisadas ¹⁰ se encuentran dos tendencias marcadas en relación con la operacionalización de la investigación formativa ya sea desde un nivel extracurricular o curricular. En la primera tendencia, se encuentran los semilleros de investigación, los grupos de estudio, los grupos de discusión y el grupo redactor de textos. Además, los programas de jóvenes investigadores/as que trabajan en torno a un profesor/a investigador/a, las convocatorias sobre proyectos de investigación formativa de carácter institucional e interinstitucional que buscan motivar e incentivar en los jóvenes estudiantes la pasión por la investigación.

La segunda tendencia está dada por la investigación formativa como eje articulador del currículo, en ésta la investigación se inscribe en un campo estrictamente pedagógico y los componentes investigativos se truecan en medios que activan y dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de esta tendencia, se inscribe el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), como estrategia didáctica. Un aspecto muy notorio en la justificación que hacen de la investigación formativa radica en la conocida premisa:

¹⁰ Ver tablas 3, 4 y 5

“se aprende a investigar, investigando”. (Isaza, et al., 2005). En este sentido, las universidades han propuesto diferentes alternativas que buscan fortalecer la relación docencia-investigación a través del desarrollo de competencias investigativas en el aula que se desarrollan en todas las asignaturas del plan de estudios mediante la puesta en práctica de estrategias tales como: el ABP, el portafolio, el ensayo teórico, el seminario investigativo, la elaboración de estados del arte, los proyectos, los cursos de metodología de investigación y las prácticas profesionales.

2.2. LA UNIVERSIDAD INVESTIGATIVA O LA APUESTA POR EL CONOCIMIENTO

Algunos de los conceptos centrales que abordan las investigaciones sobre las cuales se construyó este estado de arte son: la investigación formativa en contraste con la investigación científica o de alto nivel, la cultura de la investigación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, la formación y la pedagogía y el concepto de competencia en relación con los procesos investigativos desarrollados en el aula.

Por su parte, la investigación formativa está justificada desde la misión de la universidad, la cual debe avanzar hacia una Universidad Investigativa, con un alto compromiso social, y para hacerlo debe trascender el concepto de universidad profesionalizante. En este contexto, la investigación formativa se concibe como Pedagogía investigativa (Hoyos, 2002; citado por Vélez, 2005) y se denomina investigación formativa porque en el proceso de construcción sigue pautas idénticas a la investigación científica: construcción de un problema, adopción de métodos, obtención de resultados y publicación de los mismos.

Tal modalidad de investigación, se asume a partir del decreto 272 de 1998, a través de la cual se busca la reflexión constante y disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico. Así mismo, Isaza et al., (2005) y Orozco et al., (2005), enfatizan que, desde “el deber ser”, la propuesta de formación de maestros hoy está anclada en la práctica pedagógica y fundamentada en la investigación como punto de articulación entre el saber pedagógico y el saber disciplinar.

En la tesis *Acerca de la formación investigativa en la Educación Superior* (Orozco, et al., 2005), se abordan conceptos como interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. En relación con la interdisciplinariedad, según Roza Gauta (1999), citado en el mismo texto, se deja de lado el paradigma clásico en el cual ésta se entiende, no a partir de una base epistemológica y de unidad del conocimiento; sino a partir de la necesidad de solucionar problemas complejos y prácticos que requieren un enfoque global. La interdisciplinariedad clásica se limita al aporte que hace cada disciplina en relación con un problema complejo, sin diálogo de saberes pues cada experto hace lo suyo sin preocuparse por lo que piensan los demás, en ésta sólo trata de reunir especialistas y no de conjuntar lo heteróclito del conocimiento. Por tanto, también es multi o poldisciplinariedad porque su problema es de cantidad, muchas o varias disciplinas, mas

no de cualidad; es decir, de producir nuevo conocimiento.

En el mismo texto, se dice que en el paradigma clásico no se produce conocimiento global, complejo, sino conocimiento fragmentado, cada disciplina hace lo suyo sin rozar a las demás, cada especialista conserva su punto de vista egocéntrico. En cambio los nuevos paradigmas piensan y ejercen la interdisciplinariedad y la interculturalidad a través del intercambio, de la cooperación entre las disciplinas (Morin, 1982).

En lo concerniente a la transdisciplinariedad, se dice que el desarrollo de las ciencias desde el siglo XVII ha mantenido al mismo tiempo un desarrollo disciplinar y transdisciplinar, en cuanto han compartido ciertas características como los métodos, la eliminación del problema del sujeto, el uso de las matemáticas como lenguaje y como modo de explicación común y la búsqueda de formalización, entre otras. Cuando se trabaja de manera inter y transdisciplinar se produce un nuevo conocimiento integrado, unificado, mucho más propicio para la solución de problemas globales y complejos. Transdisciplinariedad hace alusión a aquel tipo de conocimiento y de principios fundamentales que están más allá de toda disciplina única, esto es, aquello que las atraviesa a todas. Lo anterior se refiere a que un “sistema objeto” puede ser abordado y discutido por varias disciplinas, las cuales interactúan unas con otras compartiendo sus saberes, discursos y explicaciones.

La cultura de la investigación es definida en el trabajo de Berrouet (2007), como “prácticas de un campo, que hace que los sujetos que están inmersos en ella, acepten los significados, y las normas propias no sólo del campo específico sino también, los rituales y estrategias que le den sentido y validez a la experiencia del sujeto que se inicia” (p. 30). Pero, sin lugar a dudas, el concepto más generalizado es aquél que asume la cultura de la investigación como escenario propicio para el aprendizaje y práctica de la investigación, como conjunto de organizaciones, normas, actitudes y valores que hacen posible la preparación en y para la investigación.

Por otra parte, en Alzate y Vásquez (2006); Bedoya (2001) y Vergara (2008), el concepto de competencia se presenta de manera amplia mostrando el recorrido histórico del mismo y sus múltiples acepciones según el campo de conocimiento donde éste se inserte. En el ámbito pedagógico, por ejemplo, se asume el concepto desde tres dimensiones: el saber ser, el saber conocer y el saber hacer. Además, se dice que las competencias no se enseñan ni se aprenden, sino que se construyen y que buscan desarrollar procesos creativos, estéticos, flexibles e innovadores. En este sentido, se le da especial relevancia a la construcción de competencias investigativas en relación con la competencia comunicativa debido a la importancia que éstas revisten cuando se trata de insertar a los futuros maestros/as en la cultura de la investigación.

Al respecto, es necesario mencionar el trabajo monográfico de Alzate y Vásquez (2006), en el cual desde el abordaje de la abducción como alternativa del método científico se concibe la competencia como posibilidad de actuar sobre el mundo y transformarlo. Además, en esta investigación, después de hacer un recorrido histórico por el concepto de “abducción”, se despliega todo un sistema de competencias, habilidades y destrezas que se desarrollan a partir de la puesta en práctica de procesos abductivos que dan cuenta de competencias tales como la percepción, la adivinación y la creación de

hipótesis. Así, mediante el desarrollo de estas competencias, los estudiantes pueden explicarse los hechos sorprendentes de una manera intuitiva, no certera, lo que les permite adivinar un origen cuya función es guiar la investigación. De esta manera, se generan nuevas formas de acceder al conocimiento empleando estrategias no convencionales que se convierten en retos estimulantes para los/as futuros/as investigadores/as.

Desde el punto de vista metodológico, las investigaciones seleccionadas, en general, comparten diseños cualitativos porque su interés es observar, describir y encontrar sentido a los fenómenos sociales en su medio natural. En este tipo de modelos no se trata de confirmar o legitimar hipótesis como se hace en los estudios cuantitativos; se trata de investigar la realidad social a través de la cual se accede a una comprensión de los problemas, generando categorías mediante la información recolectada.

La recolección y análisis de la información de las investigaciones abordadas se apoyó en variadas fuentes de indagación cualitativa, entre ellas fueron relevantes la revisión y análisis de documentos, la sistematización de experiencias y la observación directa o participativa. Algunas de las técnicas empleadas fueron la observación con base en categorías, el análisis de contenido de productos como el portafolio, los diarios de campo y los trabajos de grado.

La metodología empleada para el análisis de los trabajos de grado, según Orozco, et al., (2005) y Vélez (2006), se desarrolló bajo la estrategia de investigación documental en la modalidad estado del arte el cual “es una investigación de carácter documental, que tiene como objetivo recuperar sistemática y reflexivamente el conocimiento acumulado sobre un objeto de estudio” (p. 8).

El estudio concerniente a los trabajos de grado, parte de reconocer lo investigado sobre las investigaciones formativas efectuadas en las facultades de educación del país o en los programas de Ciencias Humanas, en un proceso denominado, “Estado de Arte” para lo cual se realizó un inventario y, posteriormente un análisis crítico sobre las mismas. En contados casos, este trabajo se denominó: “Estado del Arte de la investigación formativa” y tomó periodos de tiempo que no sobrepasaban los ocho años.

Los estados del arte sobre trabajos de grado pretenden, en su mayoría, hacer un análisis de las concepciones pedagógicas, de las diversas posturas paradigmáticas que subyacen en ellos, así como de los saberes predominantes en los marcos conceptuales, la caracterización de la investigación, la práctica y la formación con sus logros, propuestas y dificultades, la metodología empleada, resultados e impacto desde parámetros de calidad y pertinencia establecidos por las universidades y sus dependencias. Adicionalmente, se identificaron y analizaron la pertinencia y continuidad de las líneas de investigación explícitas en los programas de las facultades y que están implícitas en los trabajos de grado y otras actividades investigativas y pedagógicas. De igual forma, estos estados del arte se aprovecharon para caracterizar y sistematizar tendencias en el desarrollo de la investigación formativa.

En relación con las fuentes de indagación cualitativa empleadas, se tuvo en cuenta tres condiciones: la recuperación de la subjetividad, porque a través de ella se manifiestan las creencias y el sentir desde la voz del sujeto; la reivindicación de la vida

cotidiana, de la cual interesa la experiencia-vivencia del sujeto y los significados que se le asignan a esas vivencias, y la intersubjetividad como medio para acceder a la cultura y su contexto (Berrouet, 2007).

Además, en los trabajos referidos a la formación de maestros y al análisis de sus prácticas, la información se recolectó empleando variadas técnicas orales a través de las cuales se logró la participación activa de todos los sujetos involucrados en la investigación. Por tanto, se realizaron tertulias, conversatorios, seminarios, talleres, encuentros con estudiantes y socialización de documentos lo cual generó discusiones, comentarios y reflexiones en torno al quehacer del docente desde el acto de la formación investigativa y para la investigación proyectada hacia la comunidad. Las acciones descritas fueron vitales para la recolección de datos que se complementaron con los datos conceptuales, las experiencias de vida profesional de los/as investigadores/as y las vivencias en el campo referenciado, tanto de docentes, como egresados, estudiantes de los últimos semestres y de aquellos incluso que iniciaban su proceso de formación investigativa (Orozco Amanda, et al., 2005).

Al analizar los trabajos de grado de los maestros/as en formación se encontró que mientras unos apuntaron al paradigma interpretativo el cual abarca un abanico de corrientes humanísticointerpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social bajo las nociones de comprensión, significado y acción, para desarrollar un conocimiento ideográfico que acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística; otros optaron por el paradigma socio crítico que agrupa una familia de enfoques de investigación que surge como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa, porque admite la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa, además, introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento.

Desde el paradigma socio crítico se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia y, por ende, de la investigación, a la que atribuye un carácter emancipatorio y transformador. En las dimensiones conceptuales y metodológicas existen similitudes con el paradigma interpretativo, al que añade un componente ideológico con el fin de transformar la realidad además de describirla y comprenderla (Arnal et al., 1992; citado por Orozco, et al., 2005).

El pluralismo metodológico es de vital importancia en la investigación educativa y, a diferencia de las perspectivas empírico-analítica y humanística-interpretativa, la finalidad esencial de la investigación orientada a la práctica educativa más que explicar y/o comprender la realidad educativa, es “aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos para mejorar la práctica educativa. Dado el contexto aplicado desde esta perspectiva, la investigación orientada a la práctica educativa no suele poseer una metodología con entidad propia y, en consecuencia, puede utilizar las dos grandes vías metodológicas que predominan respectivamente, en las orientaciones empírico-analíticas y humanístico-interpretativas” (Orozco Amanda, et al., 2005).

Las prácticas descritas tienen sentido porque involucran los actores de diversas maneras, aspecto que, unido a los procedimientos de construcción de las categorías de análisis y al origen de dicha construcción, son indispensables para darle validez a los

estudios cualitativos. De esta manera, la importancia y el sentido de la acción social son adecuadamente interpretados cuando la interpretación es congruente con el sentido que le dan los actores.

Otro aspecto interesante, desde la perspectiva que tomará el presente trabajo de investigación, tiene que ver con los trabajos que sientan sus bases en los presupuestos epistemológicos de la teoría crítica con respecto al sujeto, la etnografía y la etnometodología. Berrouet (2007), por ejemplo, retoma “el paradigma crítico bajo el presupuesto de que todas las relaciones humanas están influenciadas por las relaciones de poder que están presentes en el contexto en que los sujetos desarrollan su vida cotidiana. Además porque considera que el conocimiento se construye a partir de las interacciones entre el investigador y lo investigado” (p. 47).

La hermenéutica, como postura metodológica, también fue recurrente en el análisis de los trabajos de grado, por tanto, se constituyó en un pilar fundamental para el análisis, la comprensión y la interpretación de los marcos históricos, sociales, teóricos y culturales en el cual se produjeron los textos, de las hipótesis y posibilidades de acción que se originaron, de sus características de tipo metodológico y técnico, de la fusión de horizontes entre autor e intérprete, del papel desempeñado de los diferentes actores que participaron y los diferentes contextos en los que se dio la investigación; e igualmente la importancia de tal investigación en relación con la vida escolar, grupo o colectividad determinada.

En cuanto a la elaboración de las categorías se optó por aquellas que orientan un proyecto de investigación, teniendo como referente el objeto investigado, acorde con el problema a resolver y el proceso de investigación definido. De esta manera, las categorías emergieron y se llenaron de contenido, “desde un análisis reflexivo que condujera a identificar tendencias de pensamiento epistemológico, teórico y metodológico, de escuelas de pensamiento y de la influencia del contexto, expresadas tanto en los procesos investigativos como en las propuestas de acción que del trabajo de grado se pudieron haber derivado” (p.24).

Con base en dichas tendencias se dio paso a cada una de las fases, primero se realizó la descripción de los datos encontrados, luego, la fase interpretativa permitió crear la reconstrucción teórica de los trabajos de grado, posteriormente se compararon los problemas planteados, la fundamentación teórica, sus hipótesis, objetivos, marcos teóricos y conceptuales con el fin de encontrar acercamientos o distanciamientos en relación con los autores abordados y las experiencias descritas ya fueran pertenecientes a investigaciones cualitativas o cuantitativas. Esta confrontación posibilitó tomar decisiones sobre cada una de las categorías, replantearlas, ampliarlas, precisar algunas y descartar otras.

Como puede observarse, los diseños de corte metodológico son los más empleados para abordar el desarrollo de la investigación formativa en las universidades del país porque permiten un mayor acercamiento a los diversos contextos en los que interactúan los sujetos. De esta manera, es posible a través de multiplicidad de técnicas y estrategias cualitativas analizar esas interacciones, penetrar en los significados que los sujetos tienen sobre los fenómenos estudiados y dar cuenta de la manera cómo éstos asumen su

compromiso con la investigación en el pregrado.

2.3. LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN: UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN EL PREGRADO

Como se dijo antes, la primera tendencia mediante la cual se operacionaliza la investigación formativa se inscribe en un nivel extracurricular. En este sentido, se nota en el país la creciente importancia que las universidades están concediendo a los semilleros de investigación como uno de los mecanismos más pertinentes para el florecimiento de la actividad investigativa y la proyección de jóvenes investigadores. Las investigaciones halladas giran en torno a la conformación y consolidación de semilleros de investigación, emplean esta estrategia para insertar a los jóvenes investigadores en la denominada cultura investigativa. A través de los semilleros de investigación se busca el desarrollo de competencias académicas, éticas, científicas e intelectuales capaces de articular Docencia, Investigación y Proyección social, como tareas sustantivas, para contribuir a la construcción y afianzamiento de los sujetos que aprenden en la sociedad del conocimiento. Por tanto, uno de los objetivos fundamentales de los trabajos seleccionados “es comprender e interpretar la experiencia de iniciación en cultura investigativa de estudiantes de pregrado, desde un semillero de investigación, con miras a deliberar desde los estudios poscoloniales los presupuestos que guían esta propuesta formativa como una experiencia significativa para el pregrado” (Berrouet, 2007: 4).

Según el autor citado, el semillero de investigación como alternativa para desarrollar procesos de investigación formativa en el pregrado, se convierte en un esfuerzo por el fomento y construcción de la cultura investigativa, además de que remite a la valoración de la construcción colectiva del conocimiento, al reconocimiento de la formación y la investigación como una propuesta que busca empoderar al sujeto a partir de la reflexión constante sobre sí mismo y su entorno, a la comprensión de su propia historia y al encuentro de saberes para, de esta forma, generar espacios diversos para reconocernos en la diversidad.

Desde ese ángulo, el autor propone el semillero de investigación como un espacio dinámico de trabajo “que permite y busca modificar la actitud frente al conocimiento, pero también, articular este conocimiento con la propia existencia, convirtiéndose en una alternativa pedagógica que posibilita el inicio de una formación científica” (p. 21). En este marco, se aborda la pedagogía crítica y su relación con los estudios culturales y poscoloniales, horizonte que brinda las bases para nombrar el semillero de investigación como una experiencia significativa y como metodología de investigación descolonizadora.

De acuerdo con Berrouet (2007), como consecuencia de su investigación, se pretende generar discusión en la comunidad académica y los grupos de investigación en torno al significado de la investigación formativa en el pregrado. Además, se espera diseñar propuestas formativas de carácter extracurricular, dirigidas a estudiantes, egresados y docentes universitarios.

2.4. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO EJE MEDULAR DEL CURRÍCULO

La investigación formativa como estrategia curricular apunta en las investigaciones seleccionadas a un producto final: los trabajos de grado. Estos cada vez se convierten en objetos de estudio más interesantes para las facultades o programas que buscan evaluar la formación investigativa que imparten a través de la calidad, la pertinencia, la rigurosidad conceptual y metodológica que alcanzan los estudiantes en los mismos. Por esta razón, Orozco, et al., (2005) y Vélez (2005), apuntan a la elaboración de estados de arte de monografías de pregrado. En estas investigaciones se plantean criterios que orienten la evaluación de estos productos de la investigación formativa.

La investigación formativa en los trabajos seleccionados no sólo es interrogada desde su presencia en el currículo como punto de encuentro de los campos o núcleos del saber propios de los programas abordados; sino desde el papel que juega la didáctica debido a que a través de ésta se incorporan nuevos métodos, técnicas y estrategias que posibilitan el desarrollo de competencias y habilidades investigativas necesarias para el fomento de la cultura de la investigación en el pregrado.

En relación con las prácticas, ritos o experiencias investigativas los cuestionamientos son reiterativos en dos sentidos: el primero tiene que ver con los “presupuestos culturales” que pueden ser considerados en el ejercicio de “apropiación” de la investigación por parte de los/as estudiantes de pregrado y con aquellos que son “excluidos” en la práctica de las propuestas de investigación formativa desde el currículo. El segundo sentido cobra interés en tanto, se trata de analizar cómo se está potenciando una adecuada interacción comunicativa con el conocimiento científico desde las aulas sin dejar de lado la relación teoría-práctica y cuál es el impacto transformador que dichas prácticas están teniendo en los contextos sociales donde se están desarrollando.

Otro aspecto fundamental que estuvo presente en todas las investigaciones fue la pregunta por la manera en que las universidades están respondiendo a la misión investigativa que se les ha conferido y desde la cual han asumido un compromiso ético con la realidad social. En este sentido, los interrogantes que rodearon los estados del arte realizados sobre los trabajos de grado apuntaron a concretar qué factores o aspectos principales trascienden la concepción profesionalizante haciendo que esas prácticas se acerquen cada vez más al ideal de universidad investigativa.

Como se dijo al inicio, uno de los obstáculos que enfrenta la investigación formativa está evidenciado en la baja calidad de los trabajos de grado como productos resultantes de la misma, hecho que amerita la revisión de las prácticas investigativas que se están dando en todo el territorio nacional en el pregrado. Es el caso del estado del arte elaborado a partir de los trabajos de grado realizados por maestros/as en formación de la Universidad del Atlántico (Orozco, Amanda, et al., 2005) el cual presenta resultados bastante alarmantes en relación con la calidad de los mismos debido a que la práctica

pedagógica está muy alejada del proyecto de grado, en sus palabras, ambos están separados “por barreras infranqueables en el tiempo y el espacio”. Algunas de las problemáticas encontradas en torno a la formación en y para la investigación se han caracterizado con base en tres aspectos fundamentales: la investigación, la práctica pedagógica y la formación (Berrouet, 2007; Orozco, et al, 2005).

En Orozco et al., (2005), se arguye que los trabajos no poseen un marco problémico bien definido en el que el problema surja de la práctica, o de un buen diagnóstico, pues los trabajos están descontextualizados. Por tanto, este procedimiento es mecánico, sin sentido porque se pretende formar investigadores de un día para otro que carecen de una estructura académica sólida en relación con teorías y enfoques de investigación, además de la ausencia de marcos sociales que den vida a la reflexión. Estas falencias conducen al reduccionismo pedagógico, didáctico y disciplinar porque al desconocer las teorías se niega la posibilidad de generar nuevo conocimiento, a partir de un diálogo productivo de saberes. En cuanto a la formación, se dice que prevalecen muchas dificultades relativas al desarrollo de competencias comunicativas e investigativas, imprescindibles para generar procesos cognitivos y metacognitivos que favorezcan en los estudiantes un aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo vital para la investigación.

Tales aspectos encuentran sus puntos más álgidos en la falta de criterios claros frente a los procesos de investigación por parte de la Facultad de Educación del Atlántico, lo cual se debe a un problema generalizado en las universidades colombianas: la dificultad para crear comunidades académicas, a partir de lo cual se entienden las incoherencias entre los programas y líneas de investigación adscritas a las facultades de investigación del país, situación que se agrava debido a las condiciones laborales de los docentes universitarios que cada vez están más disgregados por diferencias de contratación (Berrouet, 2007 y Orozco, et al., 2005).

Lo anterior, trae innumerables consecuencias, como la dificultad para asumir concepciones paradigmáticas y pedagógicas en ciencias sociales, la falta de claridad frente al perfil de estudiante investigador que se pretende formar, además se resta seriedad a los procesos de evaluación de los proyectos de investigación ante la premura de graduar a los estudiantes, muchas veces atendiendo a presiones de índole social, económica o política.

Por tanto, si se desea mejorar la calidad de los trabajos de grado como productos que dan cuenta de los procesos investigativos vividos en el aula, es necesario plantear cambios en relación con las políticas institucionales y con los currículos para que la investigación se convierta en un eje transversal en las instituciones universitarias del país; sólo así se garantizará aprendizaje, crecimiento y desarrollo mediado por la investigación.

En relación con la investigación formativa como eje articulador del currículo, Berrouet (2007), llama la atención acerca de cómo los currículos se constituyen en una pieza clave en la consolidación de sujetos interesados por y en la investigación. Esto último, desde los campos de la educación y las ciencias sociales, empieza a cobrar importancia debido a que plantea la búsqueda por la formación en investigación en el pregrado, desde la posibilidad de la existencia de epistemologías alternativas que, según el autor, definen un lugar epistémico-cultural que configura una especie de prácticas de iniciación en la

cultura investigativa. Este lugar epistémico-cultural está asociado a aquellos procesos formativos en investigación que son guiados por instituciones formadoras de maestros/as y que presentan una serie de problemas que deben ser superados y de los cuales se habló en un comienzo.

De acuerdo con la categorización planteada al inicio, la investigación formativa como eje del currículo atiende a las estrategias de enseñanza que se implementan en el aula con el fin de activar y desarrollar procesos investigativos en los/as maestros/as en formación. Por lo tanto, a continuación se presentan las investigaciones que trabajaron sobre este tópico.

El seminario investigativo con énfasis en competencias comunicativas, en la modalidad del seminario para todos (seminario sobre un tema determinado), es la estrategia metodológica propuesta por Bedoya (2001), en la cual se concibe la formación de la competencia investigativa dentro de una cultura investigativa que forme el espíritu científico y dentro del contexto de la sociedad del conocimiento.

Según la autora, el seminario investigativo con énfasis en competencias comunicativas, a través del acompañamiento tutorial del docente, promueve la cultura investigativa, permite la interdisciplinariedad, el desarrollo de competencias superiores: interpretar, argumentar y proponer, al tiempo que posibilita la participación activa de los estudiantes, crea ambientes cooperativos mediante comunidades de aprendizaje o comunidades de indagación. Por tanto, los estudiantes se nutren de las fuentes bibliográficas, se enriquecen a través del diálogo y de la confrontación de ideas con sus compañeros, a la vez que se posibilita la retroalimentación de los conocimientos en juego. Mediante el seminario investigativo, el docente cualifica su quehacer pedagógico en el aula a través de la docencia investigativa. Además la estrategia atiende necesidades y demandas educativas como los grupos numerosos; es pertinente, liberadora y humana porque potencia las competencias a partir del talento humano y porque el sujeto es quien construye y participa de manera productiva y creativa en su formación. Otro factor relevante, es que la estrategia contribuye al fortalecimiento del estudio independiente y colaborativo, familiariza a los estudiantes con los métodos de investigación y se convierte en un semillero, en una práctica que prepara a los estudiantes en procesos básicos de la investigación.

La estrategia descrita está anclada en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel, hace parte del aprendizaje por descubrimiento, por construcción; en oposición al aprendizaje por recepción, en la medida en que se planteen situaciones problemáticas para que el estudiante se forme en el trabajo científico y sistemático. La estrategia de aprendizaje por descubrimiento se operacionaliza a partir de los siguientes métodos: el método problémico, el aprendizaje basado en problemas con sus variaciones, el estudio de casos, el seminario investigativo y el método de proyectos.

En su investigación, Bedoya (2001), plantea como recomendaciones la implementación de la estrategia: Seminario investigativo dentro del pènsun académico a partir del primer semestre, así como la capacitación y actualización de los docentes en estrategias derivadas del aprendizaje por descubrimiento y el fortalecimiento de los procesos de la docencia investigativa para contribuir a la formación del/a futuro/a

investigador/a.

Otra de las estrategias metodológicas que están teniendo gran acogida para favorecer el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes al interior de los currículos, y que encuentra sus raíces en la enseñanza problémica, es el ABP. Por esta razón resulta interesante echar un vistazo a la investigación denominada: La Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas –ABP44 Experimentación y Validación (Restrepo, et al., 2002), porque es una investigación orientada al desarrollo de didácticas innovadoras en la educación superior realizada por un equipo interprofesional de investigadores que, en el caso particular, desarrolló un proyecto para probar estrategias alternativas de evaluación del desarrollo de la habilidad de solución de problemas en estudiantes de pregrado.

Otra característica especial de la investigación basada en el ABP, es que, debido a la carencia de técnicas para evaluar habilidades en la solución de problemas “esta investigación se orientó a probar la técnica del portafolio, dentro de un enfoque de evaluación basada en el desempeño, como una forma de evaluación del desarrollo de la habilidad en la solución de problemas y de las habilidades con ella relacionadas” (Restrepo, et al., 2002: 8). Por tanto, el objetivo principal fue diseñar y probar la técnica del portafolio como alternativa adecuada para la evaluación del desarrollo de habilidades y subhabilidades cognitivas específicas relacionadas con la capacidad de resolver problemas. Otro objetivo, fue determinar si existe alguna relación entre actitud y habilidad, que afecte el desarrollo de la capacidad de resolver problemas.

En el marco conceptual se desarrollaron conceptos relacionados con las concepciones evaluativas de vanguardia en contraste con las formas tradicionales de evaluación. De la misma forma, se abordaron otros métodos utilizados para evaluar resultados del ABP, como el método de los siete pasos, propio del método científico, y los mapas conceptuales. Además, se explicó ampliamente el enfoque de evaluación adoptado con base en la técnica del portafolio para la cual se fijaron los criterios de evaluación y seguimiento con el fin de determinar la maduración y progreso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual se evidenció en el desarrollo de habilidades y subhabilidades.

Por tanto, entre los hallazgos y conclusiones más importantes relacionados con la puesta en práctica del ABP están, por un lado, el que la investigación haya reafirmado su carácter pedagógico, en tanto, su objetivo era encontrar salidas alternativas a la evaluación de aprendizajes resultantes de una estrategia didáctica concreta y, por otro lado, está la verificación de la hipótesis que orientó el proceso ratificando el portafolio como técnica adecuada para monitorear el desarrollo de competencias en contextos socioculturales y disciplinares específicos. Así mismo, en relación con las habilidades analizadas en los portafolios se observó la habilidad de interacción social con mayor frecuencia, seguida de la habilidad de razonamiento crítico. En tercer lugar, se ubicó la habilidad de la metacognición y en cuarto lugar, apareció la habilidad para solucionar problemas. Otro de los objetivos alcanzados fue la alta correlación sobre la relación actitud y habilidad, aspecto básico en la metodología basada en la solución de problemas.

De acuerdo con Alzate y Vásquez (2006), Bedoya (2001) y Orozco, et al., (2005), es evidente la preocupación por encontrar estrategias didácticas innovadoras que puedan desarrollarse al interior de los currículos y, de esta manera, puedan favorecer el desarrollo de la cultura investigativa cuya consecuencia sea el mejoramiento de las prácticas investigativas de los/as estudiantes de pregrado en general, y en el caso particular de los/as maestros/as en formación para que a través de la constante articulación entre teoría práctica puedan enfrentar los retos que les plantea la sociedad del conocimiento y de la información.

En tal sentido, y con relación a la investigación formativa desarrollada en las facultades de educación, Berrouet (2007), plantea que, si bien los programas de licenciatura cuentan con unas estrategias que propenden por la formación del espíritu investigativo y el desarrollo del pensamiento autónomo, entre las cuales están: lectura de la realidad, formulación de preguntas y/o problemas de investigación, recolección de información mediante procesos como sistematización, encuestas, entrevista, fichas, rastreos bibliográficos; son necesarias otras lecturas o marcos de interpretación sobre el significado de investigar en el pregrado que permitan construir otras alternativas de cambio, pues no obstante este “deber ser”, no existe aún de forma explícita una concepción sobre investigación formativa que caracterice el ejercicio docente y la proyección social del estudiante.

2.5. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En el ámbito local, el estudio más reciente que da cuenta de las prácticas de investigación formativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y, más específicamente, en la Licenciatura en Lengua Castellana se recoge en el texto titulado *Práctica Pedagógica: Horizonte intelectual y espacio cultural*¹¹. La intención principal de este estudio cualitativo, tipo caso, fue responder a la pregunta: “¿ha logrado la práctica Pedagógica convertirse en un espacio de indagación, reflexión y acción donde se conjugan principios, hipótesis y teorías para superar la disyunción teoría práctica, o continúa siendo un espacio sin sentido formativo, aislado de los saberes pedagógico, didáctico, disciplinar e investigativo que no trasciende ni transforma el contexto social, cultural y educativo al que se debe?” (Isaza, et al., 2005: 11). La necesidad de responder a este interrogante tuvo sus motivaciones en las exigencias y retos que desde el sistema educativo se le vienen planteando, con más apremio, dos décadas atrás a las instituciones formadoras de maestros/as en todo el país.

¹¹ Este trabajo es producto de la investigación denominada “La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros” realizada entre los años 2001 y 2002 por las docentes Luz Stella Isaza M. Bertha Lucila Henao y María Edilma Gómez G, Mónica Moreno, Diana María Posada y Astrid Fagnory García.

El texto en mención se desarrolla en dos partes, la primera tiene tres capítulos, en primer lugar se describen las propuestas académicas de práctica y los elementos que la configuran; en segundo lugar, se estudian las tendencias curriculares que subyacen a las propuestas de formación y, en un tercer momento, se presenta lo que ha sido el panorama de la investigación visto desde la medida en que éste ha sido significativo como componente esencial en la formación de maestros y como eje transversal que, a la par con la práctica docente, ha permitido o no la articulación de los diferentes saberes al interior de cada una de las licenciaturas que hacen parte de la Facultad de Educación. La segunda parte del texto, hace un recorrido por las estructuras normativas y administrativas que fundamentan las propuestas de práctica de los programas de licenciatura. Por último, se presenta el producto de la investigación, el cual consiste en una propuesta de práctica pertinente con una fundamentación epistemológica, pedagógica, didáctica, científica y social.

La primera parte del texto se centra en las reformas de que ha sido objeto la Facultad de Educación. Al respecto, se analiza como a partir de la reforma administrativa de la Facultad de Educación en 1990, se construyeron los pilares sobre los que se gestaron cambios que, aunados a las recientes exigencias del CNA, han incidido en la cualificación de las diferentes licenciaturas adscritas a dicha facultad. En ese momento, para que la Facultad de Educación respondiera a la sociedad del conocimiento a través de la formación de un pedagogo transformador de su propia realidad, se planteó, esencialmente, “la creación de espacios apropiados para la investigación en el campo de la pedagogía y la educación” (Isaza, et al., 2000:21).

En el segundo capítulo, se realiza un análisis que da cuenta de la persistencia de características propias de currículos hegemónicos: tradicional y tecnológico en espacios de la práctica docente en algunas de los programas de la Facultad de Educación hasta bien entrada la década del 90. Sin embargo, se hace mención a la importancia de la reforma administrativa de la Facultad que movilizó cambios curriculares entre los cuales se destacan la creación de “Grupos de desarrollo académico por disciplinas” o núcleos del saber con múltiples funciones académicas y científicas bajo la consideración de “la pedagogía como disciplina fundante de los programas de formación de maestros y del papel primordial que debe desempeñar la investigación formativa en los mismos” (Isaza, et al., 2000: 23).

Según las autoras, los cambios promovidos en la Facultad de Educación incidieron en la adopción de tendencias curriculares de tipo investigativo. En este sentido se hace necesario enunciar aquí algunos de los rasgos más sobresalientes de la tendencia curricular de tipo investigativo, como características deseables a tener en cuenta en la construcción de un currículo para el Programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, lengua Castellana.

Entre los principales rasgos de un currículo investigativo están la construcción de un currículo participativo determinado por las características del contexto en el cual estén implicados procesos de investigación que busquen el equilibrio entre disciplinariedad e interdisciplinariedad, así como entre los referentes teóricos y la reflexión sobre la práctica, es decir, la investigación formativa.

Además, en esta tendencia, la ciencia se entiende como actividad cultural en donde el conocimiento científico es construcción humana que requiere de consensos y acuerdos intersubjetivos, En ella, el maestro es autónomo, facilitador del aprendizaje y debe ser propositivo. Finalmente, la tendencia de tipo investigativo, se caracteriza porque la evaluación es un proceso que incluye la valoración y continua cualificación de todos los elementos y procesos inherentes al currículo.

En relación con la presencia de la investigación en la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, el texto citado, dice que si bien durante los primeros años de la década de los noventa se plantea la necesidad de conocer las experiencias de los practicantes, sólo hasta 1998, en el marco de las reflexiones y las discusiones sobre el decreto 272 de 1998 y la acreditación previa, “es posible detectar que las actividades de sistematización de experiencias toman un papel central en las propuestas de práctica. En ese mismo año se incluyen como temas del programa de práctica el seminario investigativo y la investigación en el aula” (Isaza, et, al., 2000: 72).

En el capítulo tres del texto, se presenta un marco de referencia en y sobre educación. En este se retoman los principales aportes que autores como Elliot, Carr, Kemmis, Lewin, en el panorama internacional y De Tezanos, Rockwell y Mercado, Freire, Inestroza de Celis y Magendzo, en América Latina, han hecho en relación con la concepción del maestro investigador, a través de la investigación acción, la investigación acción participativa, los estudios de caso interpretativos, el enfoque etnográfico, el enfoque hermenéutico, entre otros, para dar cuenta de la reflexión-prácticateoría, por un lado, y por otro, del maestro como un investigador de la enseñanza y como enseñante, debido al conocimiento que tiene de su propia realidad escolar con el fin de intervenirla y transformarla.

Según el texto citado, la investigación acción y el estudio de caso tienen gran importancia en la formación de maestros porque propenden por la cualificación de la educación a través de la superación de la disyunción entre teoría y práctica partiendo de la comprensión del contexto social y escolar y de la participación activa de maestros y estudiantes quienes pueden actuar reflexiva y críticamente de manera intersubjetiva con miras a la construcción de currículos pertinentes más cercanos a la realidad social y, por ende, a la transformación de las prácticas educativas.

De acuerdo con las autoras, la investigación acción ha sido considerada por Carr y Kemis (1988) “como una línea que pretende ayudar al practicante investigador a establecer la relación entre su propia teoría de la educación y su práctica del día a día, mediante la adquisición de los conocimientos pedagógicos, los contenidos teóricos de las disciplinas y las estrategias didácticas para la intervención”. (Isaza, et al., 2000, 86). Para Magendzo (1999), por ejemplo, la práctica pedagógica es un objeto de investigación y reflexión la cual, gracias a nuevos aportes centrados en la formación ciudadana y en currículos problematizadores, genera un conocimiento sistemático de las prácticas vital para la transformación escolar.

Por último, se presenta una propuesta de práctica enmarcada en un currículo de tipo investigativo cuya meta sea formar a los maestros en procesos de investigación en los que la investigación formativa posibilite el desarrollo de competencias investigativas, así

como la articulación entre el pensamiento reflexivo crítico que fundamenta transformaciones de la cotidianidad de la práctica. Se plantea también la necesidad de establecer vínculos entre los trabajos desarrollados por los maestros en formación con los trabajos que desarrollan grupos de investigación en sentido estricto con el fin de intervenir desde diversas líneas en el mejoramiento de las propuestas de práctica en el contexto institucional.

En cuanto a las sugerencias explicitadas por las autoras del texto, en relación con la investigación están: la búsqueda de formas adecuadas para que el saber investigativo se articule coherentemente con otros componentes del currículo y la cualificación de la articulación entre la práctica pedagógica, la investigación y el saber específico. Además, en esta propuesta se aboga por la creación y el fortalecimiento de colectivos o comunidades académicas de formadores interesados y comprometidos con la investigación para que, a través de ésta, comprendan y contribuyan a la transformación de la realidad educativa y proyecten un nuevo horizonte para la práctica en el marco de las tendencias interpretativas y crítico-sociales.

2.6. NODOS PROBLÉMICOS QUE OBSTACULIZAN LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La fundamentación teórica que sustenta el problema sobre el cual sientan sus bases las investigaciones revisadas encuentran su punto de convergencia en el marginamiento de que ha sido objeto la investigación en nuestro país debido a múltiples factores que van desde una enseñanza de corte transmisionista avalada por currículos poco flexibles e interdisciplinarios que no responden a los avances de la ciencia, hasta el divorcio entre la docencia y la investigación aunado a las dificultades para conformar y consolidar comunidades académicas. Al respecto, se propone la construcción de currículos flexibles e interdisciplinarios que “combinen orgánicamente” docencia, investigación y extensión para el fomento de la investigación a través de las comunidades académicas como escenarios donde confluyan la cultura, la ciencia, el saber humanístico y científico.

Otro aspecto que ha ido en detrimento de una cultura pensada para la investigación y que se ha visto reflejada en los trabajos de grado que realizan los estudiantes de pregrado, de acuerdo con Vélez (2005) y Berrouet (2007), es la influencia de una concepción profesionalizante, la cual ha estado en el lugar una concepción investigativa que deje de lado el individualismo, la desigualdad, el deseo de poder, el desarrollo de personas hábiles en un puesto de trabajo, así como una concepción bancaria de la educación apoyada en métodos expositivos propios de una concepción fragmentaria o profesionalizante. En este sentido, la adopción de modelos educativos profesionalizantes en las universidades y la existencia de una estructura pensada para la enseñanza, mas no para la organización que exige la investigación, fueron factores que no permitieron la vinculación de la investigación al pregrado y a otras instancias universitarias.

Por el contrario, la concepción investigativa se vuelca hacia una ética y unos valores

donde prima el bienestar y desarrollo colectivo, la solidaridad y la cooperación. En ésta se da un tratamiento de pares e iguales que resuelven creativamente los problemas y, a su vez, generan conocimientos que contribuyen con un nuevo proyecto de comunicación social, de cultura y de nación.

De igual forma, Bedoya (2001), reivindica que el problema de la investigación tiene su punto nodal en la obsolescencia de los métodos empleados en la enseñanza y en la falta de innovación en la creación de estrategias conducentes al fortalecimiento de la investigación. Para la autora, entre algunas de las causas que afectan el desarrollo de la investigación están la baja calidad de la educación, su poca cobertura, la escasez de científicos e investigadores, además de bajos desempeños en lectura y escritura. Lo anterior, se debe a una inadecuada educación científica para el desarrollo, a la carencia de capital humano capacitado y de sistemas educativos de calidad.

Al respecto, Orozco (2006) y Vélez (2005), hacen énfasis en la baja calidad de los trabajos de grado que los/as estudiantes presentan como requisito para optar a su título de pregrado y en los cuales no se aprecian competencias y habilidades investigativas requeridas en la formación de profesionales investigadores.

Lo anterior tiene sus raíces en las problemáticas ya mencionadas y en el poco valor otorgado al conocimiento científico que trae como consecuencia la baja formación académica de los estudiantes de pregrado quienes describen la investigación que se enseña en el currículo como espacios “acríticos, lentos, estancados y antidemocráticos” en los que se desperdicia “el potencial y energía de los y las jóvenes en concepciones anquilosadas del conocimiento” (Berrouet, 2007: 26). Como agravantes están, además, la escasa articulación entre el currículo escolar y el contexto social, la falta de una adecuada orientación a los/as estudiantes que inician el pregrado y a la escasa existencia de programas nacionales que estimulen a los y las jóvenes a investigar.

A continuación, a manera de síntesis, se explicitarán algunas conclusiones en relación con la importancia que para la presente investigación tienen las investigaciones reseñadas para dar cuenta del estado del arte de la investigación formativa en el pregrado y, a la luz de lo planteado, se valida la pregunta que guía la presente investigación.

De las investigaciones seleccionadas, la que más aporta a esta investigación es el estudio que se hace de la práctica docente en los programas de licenciatura adscritos a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en tanto, dicha investigación responde a la pregunta por la práctica como espacio de indagación, reflexión y acción que posibilita la articulación de saberes y supera la disyunción teoría práctica en el Programa de Lengua Castellana.

De igual manera, las bases teóricas en las que se fundamenta dicho estudio han sido de vital importancia para comprender las crisis que ha afrontado la formación de maestros en el país y, por ende, a la Universidad de Antioquia, además de las reformas de que ha sido objeto la Facultad de Educación y la manera como éstas han incidido en la transformación de los Programas de Licenciatura, en especial el de Lengua Castellana. Otro aspecto relevante, es la propuesta que allí se plantea en relación con una práctica pertinente soportada en una fundamentación epistemológica, pedagógica, didáctica,

científica y social que responda a los retos que hoy se le hacen a las instituciones formadoras de maestros.

Como puede verse, las investigaciones reseñadas comparten una problemática común referida al marginamiento de la investigación en la educación superior de nuestro país. En este sentido, las tesis abordadas se constituyen en propuestas innovadoras que buscan el fortalecimiento de la investigación a través de variadas estrategias que involucran el desarrollo de competencias investigativas y, por tanto, son relevantes en la medida en que insertan a los/as estudiantes en la denominada cultura investigativa y los/as preparan para ser investigadores/as de su propia práctica y poder contribuir así a la transformación de su quehacer docente con miras al mejoramiento de la calidad de la educación en todos sus ámbitos de formación.

Con relación al alcance del objetivo enunciado, es necesario generar la infraestructura necesaria para el desarrollo de la investigación: acceso a nuevas tecnologías, bibliotecas, intercambios con otros países a través de convenios interinstitucionales, brindar estímulos e igualdad de oportunidades a docentes y estudiantes investigadores; hacer una revisión profunda de los marcos sociales, los procesos formativos, las metodologías con el fin de asumir un compromiso serio con la investigación que permita el diálogo de saberes, unifique criterios, evite las incoherencias, repeticiones, la poca continuidad entre un programa y otro, así como la deserción de los estudiantes que se sienten incapaces frente a las exigencias de la investigación. Es vital, también, generar fuertes nexos entre docencia e investigación para que el/a docente enseñe desde su actividad investigativa; demás, es necesario partir del perfil de estudiante investigador/a que se haya definido y actuar en consecuencia.

En lo referido a la formación de maestros/as, es imprescindible que los centros en los que se desarrolla la práctica pedagógica se conviertan en espacios en los que el/a futuro/a maestro/a, a través de su actividad investigativa, pueda mejorar los procesos de enseñanza y, por ende, favorecer los procesos de aprendizaje de sus estudiantes en los lugares donde se ejerce influencia.

Acorde con las conclusiones esbozadas, es un imperativo tratar de dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo se está desarrollando la investigación formativa en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia? debido a que es necesario profundizar en la manera cómo el Programa de Lengua Castellana está respondiendo a las exigencias que en materia investigativa se le están haciendo, desde diversos frentes, a las instituciones formadoras de maestros/as en todo el país.

3. MARCO DE REFERENCIA: TEJIENDO REDES CONCEPTUALES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

(...) el texto, (que) es indudablemente el único resultado “verdadero” de toda investigación (...) Barthes, 1974.

3.1. EL CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde el imperativo que se hace a las universidades en relación con la preparación de talento humano para la investigación, y desde los imaginarios que cada comunidad académica posee en torno al tema, se abre la discusión sobre las diferentes acepciones que rondan el ámbito académico alrededor de la formación de sujetos investigadores. A partir de aquí surgen algunos interrogantes que es necesario enunciar con el fin dar cuenta de los alcances y limitaciones del término “investigación formativa” para, desde su problematización, proponer un nuevo concepto más claro y pertinente que oriente futuros trabajos de investigación en la línea didáctica ¹².

Algunos de los interrogantes que darán cuenta de la discusión son: ¿qué se entiende

en nuestro contexto por formación para la investigación y formación por la investigación? ¿Qué se dice en relación con la producción de saber del maestro-investigador? ¿Qué diferencias señala el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), entre la investigación formativa y la investigación en sentido estricto?, ¿En qué consiste el debate acerca de la investigación formativa, cuáles son sus funciones y aplicaciones y qué estrategias deben privilegiarse para dar cuenta de la formación investigativa en el pregrado?

En cuanto a la pregunta ¿qué se entiende en nuestro contexto por formación para la investigación y formación por la investigación? Beillerot, en Calderón (2002), dice que la formación para la investigación es inherente al oficio del investigador, mientras que la formación por “medio” de la investigación, se da a través de los currículos cuya intención es formar profesionales que, además, sepan hacer investigación sobre su práctica profesional. Al respecto, el profesor Jorge Ossa (2002), señala las diferencias entre enseñanza de la investigación, enseñanza por medio de la investigación e investigación de la enseñanza. a) La enseñanza de la investigación presenta dos tendencias: la formación universitaria sustentada en el trabajo científico y la preparación de científicos en la universidad. b) La enseñanza por medio de la investigación tiene como objetivo la generación de cultura investigativa y, por último, c) se habla de la investigación de la enseñanza, la cual aborda la estrecha relación que debe existir entre docencia e investigación.

Partiendo de las anteriores precisiones, según Ossa (2002), se infiere que la formación en investigación en el pregrado en las facultades de educación se circunscribe tanto a la segunda opción: la enseñanza por medio de la investigación, como a la tercera: la investigación de la enseñanza, en tanto, la formación inicial del maestro-investigador debe darse desde la inmersión en una cultura investigativa para que, más adelante pueda indagar sobre la enseñanza, es decir, sobre su propia práctica. En este sentido, se asume que el propósito principal de formar un maestro-investigador es cualificar las prácticas pedagógicas, es decir, ayudar al maestro a ser mejor maestro. Según Calderón (2002), en la medida en que el nuevo maestro, “maestro investigador”, investigue sobre su práctica pedagógica o la de otros, “el conocimiento debe pasar de la retención a la comprensión, de la comprensión al uso y del uso a la producción” (p.33).

Pero ¿qué dice el CNA en relación con la formación investigativa en la educación superior? Recientemente, el CNA estableció como exigencias institucionales la incorporación de dos modalidades en los programas de educación superior: la investigación en sentido estricto y la investigación formativa. La primera es propia de los programas de posgrados en maestrías y doctorados, y la segunda, de los programas de pregrado y de las especializaciones.

El término investigación formativa comienza a ser empleado a mediados de la década de los noventa por el CNA para aludir a procesos de conocimiento propios del desarrollo curricular de un programa, lo que indica que este tipo de investigación está estrechamente relacionada con los procesos de aprendizaje de la misma por parte de los estudiantes y con la renovación de la práctica pedagógica de los docentes. El surgimiento

¹² El concepto de investigación formativa que emerge de esta problematización, se enuncia en este apartado y se desarrolla en el capítulo 6 de la presente investigación.

de esta modalidad en Colombia halla sus raíces, por un lado, en la necesidad del CNA de establecer diferencias entre niveles de rigurosidad y productos resultantes de los procesos investigativos y, por otro lado, está la exigencia que se le hace a las facultades de educación para que la formación de los docentes se desarrolle en un contexto de investigación formativa.

La investigación formativa, inicialmente, se concibió como parte de un proceso de preparación teórica, metodológica y técnica para la investigación, es decir, como formación de recursos humanos para la investigación. A este tipo de investigación se la identificaba erróneamente con los nombres de investigación educativa, didáctica o pedagógica y, a pesar de todos los argumentos que se esgrimieron para que se le reconociera al proceso de aprendizaje su condición de gestor y productor de nuevos conocimientos, en lo referido principalmente al aprendizaje por problemas, se consideró que en estos procesos se daba una generación de conocimiento menos estricta, menos formal, y, por tanto, no respondía a los requisitos de universalidad propios del método y la investigación científica.

Para el CNA tanto la Investigación Científica de alto nivel como la Investigación Formativa deben estar presentes en las universidades. La primera, se considera investigación en sentido estricto y su objetivo principal es producir nuevos conocimientos susceptibles de reconocimiento universal por parte de la comunidad científica internacional, esos conocimientos deben ser validados científicamente para que tengan un estatus científico. Su propósito es estudiar científicamente la realidad a través de un proceso sistemático, con métodos y técnicas rigurosas que garantizan la confiabilidad y la validez de sus productos. El punto de partida y de llegada es el conocimiento científico, validado y probado empíricamente. Su propósito es lograr la generalización para alcanzar una comprensión de mayor alcance.

Por el contrario, la segunda, denominada “Investigación formativa”, es un concepto pedagógico de la investigación que habla de la formación de los estudiantes en y para la investigación. Según el CNA, la investigación formativa no produce nuevos conocimientos, sino que trabaja con conocimientos validados y comprobados por los estudiantes o en el ámbito educativo donde se desarrolló el proceso. Sus propósitos son fundamentalmente educativos; sus métodos son flexibles y didácticos y se adecuan a las necesidades y exigencias de la enseñanza y el aprendizaje. Su validez está determinada por los efectos y resultados pedagógicos en la población estudiantil. Su punto de partida es el conocimiento pedagógico o “enseñado” y el de llegada es el conocimiento científico. Su preocupación se centra en un conocimiento concreto y específico que debe ser enseñado y aprendido, y utiliza la generalización como contexto de justificación pedagógica.

Es necesario aclarar en este punto que cuando el CNA dice que la investigación formativa no produce nuevos conocimientos, se refiere a ellos en el sentido estricto de la palabra, es decir, a que estos conocimientos no son validados por la comunidad científica internacional. Sin embargo, esta afirmación no implica que en la investigación formativa no se produzcan nuevos conocimientos, por el contrario, “es investigación porque genera nuevos conocimientos sobre un problema o una situación, como resultado de la aplicación metódica de unos cánones lógicos, desde una perspectiva o enfoque

determinado, enmarcado en una conceptualización y un método que permite el análisis y la comprensión de una realidad de acuerdo con propósitos definidos” (CNA, Pedagogía y Educación, 1999:140).

De hecho, el CNA (1998), en los Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y Especialización en Educación, afirma que la investigación formativa se diferencia de la investigación en sentido estricto en que,

aunque sigue las mismas pautas metodológicas y se orienta por los mismos valores académicos de la investigación en sentido estricto, no exige un reconocimiento por parte de la comunidad académica de la novedad de los conocimientos producidos y admite niveles diferentes de exigencias según se trate de tareas de largo plazo asumidas por los estudiantes, de un trabajo de grado o postgrado o del estudio sistemático y continuado de algún problema de la educación o de la pedagogía por parte de un equipo de docentes. A través de la investigación formativa la educación es objeto de reflexión sistemática por parte de los docentes, sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia, y quien enseña se compromete también en el proceso de construcción y sistematización del saber que corresponde a su práctica (p.31).

Además, para el CNA (1998), la investigación educativa y pedagógica, tomada en sentido estricto, no es menos exigente que la investigación en las ciencias cuyos paradigmas están claramente establecidos porque, también, en el terreno de la educación, y en particular en el campo de la pedagogía, existe una comunidad capaz de juzgar sobre la novedad y la pertinencia de los conocimientos que se producen. Esta aclaración es pertinente para reconocer las diferencias generadas por las tensiones ideológicas entre la investigación formativa y la investigación en sentido estricto las cuales, según Jaramillo (2007), han sido significativas en el desbalance de la relación docencia-investigación porque, pese a que dicha articulación conduce a una educación de calidad, se sigue pensando que en la docencia predomina la investigación formativa sobre la investigación científica. Este hecho se explica, de acuerdo con el CNA (1998), en tanto no todos los miembros que se ocupan de la educación tienen la investigación en sentido estricto como su actividad principal; en consecuencia, los docentes “no pueden responder a los retos que se les plantean, sin investigación formativa” (p. 31).

Según Cerda (2007), el término investigación formativa se ha empleado con frecuencia para referirse a la instrucción o a la capacitación donde se privilegia la enseñanza de técnicas o métodos, pero muy pocas veces se asocia con el desarrollo de una actitud y una cultura investigativa que, finalmente, va a determinar el desarrollo de la producción de conocimientos y la formación de investigadores.

En este estado de cosas, se entiende que la formación no es algo que se logra en un lapso de tiempo determinado; sino que se cultiva y se desarrolla a lo largo de la existencia. Por tanto, para alcanzar niveles de auténtica formación en investigación, por ejemplo, es necesario que las universidades y, específicamente las facultades de educación piensen en fomentar la denominada cultura investigativa, la cual, según Restrepo (2003) “comprende, como toda manifestación cultural, organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación, así

como la transmisión de la investigación o pedagogía de la misma” (p. 55). Por lo tanto, la investigación formativa posibilita el desarrollo de cultura investigativa porque permite “analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad, crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente” (p.30).

Según Cerda (2007), no han existido inconvenientes para definir en todos sus aspectos la investigación científica en sentido estricto, lo que sí ha ocurrido con la denominada investigación formativa, “que a pesar de que en el papel se la destacaba como una modalidad intrínsecamente inseparable de la actividad pedagógica, era un híbrido cuyo eclecticismo está muy lejos de poseer formas propias a nivel teórico, metodológico y técnico” (p. 61).

A la crítica de Cerda, se suma la posición de Berrouet (2007), quien propone superar, a través de los semilleros de investigación, las limitaciones de la investigación-formativa definida desde el CNA, en la cual “el estudiante es receptor pasivo, que se limita a almacenar información para después aplicar” (p. 21). Así mismo, dice el autor con respecto a la investigación formativa que ésta:

tal como está definida desde el Consejo Nacional de Acreditación, poco nos informa desde cuál perspectiva del conocimiento se orientan estas experiencias del currículo, poco nos dice sobre los mecanismos de poder que enfrentan los y las estudiantes de pregrado y su relación con sus posibilidades para desarrollar habilidades en investigación, y poco nos informa sobre experiencias organizativas y formativas, llámese comunidades académicas, comunidades científicas, redes de estudiantes u otros, que contribuyen a la construcción y desmitificación de estereotipos alrededor de la investigación (p. 13).

Del mismo modo, a nivel teórico, por ejemplo, autores como el profesor Jorge Ossa (2002), han introducido la controversia en relación con el término “investigación formativa” y a cambio proponen el término “formación investigativa” porque en ésta “queda claro que lo verdaderamente importante o sustantivo es la formación, mientras que la investigación se convierte en un método para lograrlo”. En cambio, “en la frase “investigación formativa” se invierte la ecuación y lo sustantivo pasa a ser el método mientras que la formación pasa a un lugar adjetivo” (p. 30). Por el contrario, Restrepo dice: “al hablar de formación investigativa e investigación formativa no se está haciendo un juego de palabras, sino de dos conceptos que comparten semejanzas, pero también ostentan diferencias. No se plantea el dilema de escoger entre los dos términos y su contenido conceptual; más bien se busca auscultar el sentido de uno y de otro” (p. 2).

Para Restrepo (2006) ¹³, aunque, la investigación formativa y la formación investigativa tienen como objetivo formar para la investigación, la diferencia entre ambas está en que la investigación formativa implica formar en y para la investigación desde propuestas y acciones investigativas pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal; la formación investigativa, por el contrario, no implica siempre actividad investigativa porque la formación puede darse a través de otras actividades no propiamente investigativas, como cursos de investigación y lectura y discusión de informes de investigación, entre otras.

Como puede observarse, la relevancia de la investigación formativa está en que se forma en la investigación o a través de ésta con el objetivo de “aprender a investigar investigando”.

Según Restrepo, las transformaciones pedagógicas en la enseñanza superior tienen como fundamento la investigación, la cual se desarrolla en dos escenarios: la formación investigativa y la investigación institucional. La primera está siendo evaluada por el CNA y la Conaces como investigación formativa y la segunda es evaluada como investigación científica propiamente dicha. Así mismo, Restrepo (2003), es categórico al afirmar que la práctica de la investigación se presenta de dos maneras: enseñar a investigar y hacer investigación. “La primera hace alusión al ejercicio de la docencia investigativa, esto es, a utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto” (p. 196).

A partir de lo expuesto se puede concluir que el CNA ha sido poco claro al referirse a la investigación formativa, tanto en el plano terminológico como metodológico, lo que ha traído como consecuencia malos entendidos que han dificultado el consenso por parte de quienes han teorizado sobre ella y, por ende, esto no ha permitido que aquella se consolide a nivel teórico-práctico como un camino válido y confiable que admite diferentes niveles de rigurosidad, según la función y la aplicación desde la cual sea abordada la investigación en la Educación Superior.

Por tales razones, es necesario remitirse a otras acepciones del término investigación formativa con el fin de hacer explícitos sus alcances y limitaciones en relación con sus funciones, aplicaciones y con las estrategias que la posibilitan para, de esta forma, obtener conclusiones fundamentales que servirán de marco a una nueva propuesta. En este sentido, Restrepo (2003), consciente de la problemática esbozada y luego de un recorrido por la literatura que aborda el tema de la investigación formativa, plantea tres acepciones con miras a una mejor comprensión del término, éstas son: *la investigación exploratoria, la formación en y para la investigación y la investigación para la transformación en la acción o práctica*.

En primer lugar está la investigación exploratoria, propia de los métodos y técnicas de la investigación científica, ésta cobra importancia cuando no existe suficiente claridad

¹³ Al respecto, el Dr. Bernardo Restrepo reitera: El término “Investigación Formativa” existe en inglés y francés, es decir, lo utilizan también en otros continentes, no fue un invento del CNA como lo quisieron decir en un momento dado (...). La investigación formativa es en parte formación investigativa, pero una formación investigativa basada en investigación, no en cursos, no en teoría. La formación investigativa puede darse de muchas maneras: puede hacerse a través de los cursos como se hacía antes siempre en el curso de métodos I, II, III, IV, curso de técnicas I, II, III, IV, curso de investigación cualitativa, en fin, cursos de estadística; todo eso es formación investigativa. Pero dentro de esa formación hay una especial que es aprender a investigar investigando, no huyendo de la teoría, eso es lo que significa investigación formativa, son pequeños proyectos de investigación que se realizan entre profesor y estudiantes con vías a que estos últimos capten el sabor de la investigación y aprendan a investigar, aprendan toda la lógica de la investigación aplicándola (...) esa es la diferencia. Conversación llevada a cabo el día 13 de abril de 2008, en el Colegio San Juan Eudes. Medellín.

acerca del problema o proyecto por ausencia de información porque permite indagar y explorar necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones; adicionalmente, aporta información que posibilita construir interrogantes y enfoques más precisos. Uno de sus propósitos fundamentales es dar estructura lógica y metodológica a un proyecto de investigación, por tanto, acá la investigación asume un enfoque “formativo”, es decir, se trata de la investigación en sí, no de la formación del estudiante.

En este contexto, en Restrepo (2003), Dikin y Griffiths (1997) definen la investigación formativa como “un término general que describe investigaciones que se llevan a cabo para diseñar y planear programas” (p. 60).

La segunda acepción, la formación en y para la investigación, se relaciona con uno de los propósitos iniciales de la investigación formativa porque su intención es la de “formar” a los estudiantes en y para la investigación, lo que implica familiarizarlos con ella, con su naturaleza como búsqueda con sus fases y funcionamiento. En otras palabras, el objetivo central de esta acepción es formar en la lógica y actividades propias de la actividad científica, por lo que, en sentido estricto, su misión es formar teórica, metodológica y técnicamente el investigador científico. Este es el concepto que asume el CNA en sus publicaciones sobre evaluación y acreditación (1998), por tanto, es el que más interesa en el presente texto, pues desde la posición de este organismo, cuando se hace investigación formativa estamos formando en y para la investigación. Sólo que la investigación formativa va más allá de la formación en y para la investigación, en tanto, se da desde una relación constante entre la teoría y la práctica.

A partir de la acepción de la investigación formativa como formación en y para la investigación, se desprenden otras concepciones propuestas por Restrepo y Berrouet. En primer lugar, para Restrepo (2003), “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, problema que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la de la docencia investigativa o inductiva, o también el denominado aprendizaje por descubrimiento” (p.57). En segundo lugar, de manera complementaria, Berrouet (2007), entiende la investigación formativa, como aquel proceso no pasivo que alude a la construcción de conocimientos no sólo en el trabajo en el aula, sino también aquella que guarda analogías con la investigación en sentido estricto, pero que se preocupa por el empoderamiento del sujeto en la medida en que cuestiona la forma y la manera cómo se concibe, se transmite y se aborda el conocimiento (p. 30).

Entre algunas formas de la implementación de la investigación formativa en el pregrado están los cursos de investigación, siempre y cuando sean objeto de prácticas y miniproyectos; las estrategias propias de la docencia investigativa: el Aprendizaje Basado en Problemas y en solución de problemas (ABP), el Seminario Alemán, el estudio de casos y el método de proyectos, entre otros. Otras aplicaciones son los trabajos de grado, el ensayo teórico y la participación en proyectos institucionales de investigación dirigidos por docentes e investigadores de los centros de investigación.

En tercer lugar, se encuentra la investigación para la transformación en la acción o la

práctica que, como su nombre lo indica, se refiere a la investigación-acción, la cual aplica sus hallazgos sobre la marcha con el fin de mejorar los programas durante su desarrollo. Esta acepción conserva analogías con los conceptos de evaluación formativa de Scriven y de investigación acción educativa de Corey, Stenhouse, Elliot, Kemis y otros. La función de este enfoque de investigación (Restrepo, 2003) “es la de dar forma a la calidad, efectividad y pertinencia de la práctica o del programa, usualmente mientras una u otros están siendo llevadas a cabo (p. 61). Esta acepción, según Cerda (2007), encuentra obstáculos no sólo en la escasez de personas dedicadas a la investigación, campo que constituye un privilegio, sino también en el poco conocimiento y experiencia investigativa de los estudiantes y aún de los docentes latinoamericanos.

Como puede verse, el recorrido que se ha hecho hasta ahora por la explicación del concepto “investigación formativa” muestra, según los usos encontrados que este término tiene que ver con el concepto de “formación”, de dar forma, de estructurar algo a lo largo de un proceso (Restrepo, 2003). Sin embargo, aún no se ha hallado el momento en el cual se acuñó el término ni definiciones precisas sobre el mismo, razones que pueden justificar las dificultades ya enunciadas debido a que la investigación formativa carece de una delimitación teórica que oriente su quehacer en el ámbito académico y universitario.

En consecuencia, la investigación formativa se presenta como un concepto “poliédrico” bajo el cual se agrupan realidades disímiles ya que, por un lado, se habla de la formación del estudiante, por otro, de dar forma, estructurar o refinar proyectos de investigación y, del mismo modo, se alude a la formación o transformación positiva de un programa o práctica. Este estado de cosas ha agudizado la controversia generada sobre el término, sus funciones y posibles aplicaciones.

En cuanto a la relevancia de la investigación formativa, el CNA (1998), dice que ésta permite que los docentes adelanten estudios sistemáticos en los campos de la educación y la pedagogía, exploren las relaciones entre la institución y el entorno social para que puedan responder a las demandas de una sociedad en constante transformación. Lo anterior se puede lograr si los docentes asumen un compromiso con su formación permanente, vinculando la teoría y la práctica y atendiendo al desarrollo de sus actitudes y competencias investigativas las cuales deben estar presentes en el currículo de manera continua. De esta forma, se daría cumplimiento al decreto 272 de 1998, cuando dice que los programas académicos en Educación deben comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible mediante el logro y fortalecimiento de la capacidad para “desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico” (p. 62).

En relación con lo anterior surge un interrogante: ¿cuándo se está haciendo investigación formativa? en palabras del CNA, se hace investigación formativa cuando se recoge la historia del problema, se involucra una discusión rigurosa sobre la formulación del mismo y sobre el enfoque metodológico asumido, así como sobre los resultados encontrados y, cuando, además, éstos se expresan en resultados sistemáticamente organizados y derivan en implicaciones y propuestas de desarrollos posteriores. En todo el proceso es muy importante el trabajo en equipo y el liderazgo de personas informadas

sobre el tema. Asimismo, en la Educación Superior se requiere un ejercicio riguroso de la investigación formativa, principalmente en el nivel de especialización en el cual debe contarse con docentes investigadores, en el sentido estricto del término, capaces de orientar una investigación formativa de alta calidad.¹⁴

En tal dirección, el presente trabajo de investigación pretende aportar teóricamente al concepto de investigación formativa en la Educación Superior. Por tanto, fruto de la revisión conceptual realizada y, especialmente, desde los planteamientos de Álvarez y González, la investigación formativa es entendida como proceso problémico, intencionado e interdisciplinario cuyo eje medular son los métodos de las ciencias humanas y/o naturales que propenda por el empoderamiento del maestro/a en formación y del/a docente a partir de su inserción en la cultura de la investigación en la que ambos desarrollen competencias comunicativas e investigativas con miras a la cualificación y transformación de su práctica pedagógica¹⁵.

En síntesis, después del camino recorrido, se hace visible la estrecha relación que existe entre la investigación formativa y la investigación en sentido estricto, en tanto, como dice el CNA (1999) “no hay un abismo entre investigación formativa e investigación en sentido estricto sino complementariedad, dando a cada una el nivel que le corresponde” (p. 139). De igual manera, parafraseando a Restrepo (2003), la investigación formativa se convierte en escenario imprescindible para la promoción de aquellos docentes y estudiantes que se dedicarán a la investigación en sentido estricto e integrarán los grupos de investigación porque, según el autor, “allí donde hay buena y variada investigación formativa hoy, florecerá mañana la investigación científica productiva” (p. 67).

3.2. RELACIONES ENTRE EL CURRÍCULO, LA DIDÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La educación es un escenario donde confluyen la pedagogía, la didáctica y el currículo. La educación es una práctica social, un proceso colectivo de carácter formal que

¹⁴ En relación con la rigurosidad que se debe dar en la investigación formativa, Restrepo arguye: la investigación formativa debe seguir metodologías rigurosas, obviamente; lo que no se está esperando es que en un proyecto de tres meses o de cinco, que es lo que suele ocurrir en los semestres universitarios, se pueda hacer investigación científica en sentido estricto por alguien que no tiene experiencia, (...) Pero no se puede pedir que haya métodos especiales para hacer la investigación formativa, ¡no! se hace de acuerdo con la metodología que se esté siguiendo; usted puede hacer investigación formativa para aprender metodologías cualitativas o para aprender el positivismo, por ejemplo, o para aprender la metodología teórica de la investigación, pero no se puede pedir que eso tenga una metodología distinta, lo que pasa es que la diferencia es el objetivo; el objetivo de la investigación científica es encontrar conocimiento, buscar conocimiento, generar conocimiento. El objetivo de la investigación formativa es aprender a investigar, esa es la diferencia. Pero ambos utilizan el método que sea, el método que haya escogido el investigador. Conversación: abril 13-08.

¹⁵ En el capítulo 6 de la presente investigación, se amplía este concepto desde los postulados de Álvarez y González.

propende por la formación. Educarse es una necesidad y una responsabilidad social que se da, esencialmente, en la escuela como lugar privilegiado para desarrollar las habilidades de pensamiento de los individuos y para hacerlos partícipes en el mundo de la vida. La educación desarrolla procesos de sensibilidad, valoración y creación por parte del individuo para actuar en sociedad; además, dinamiza la cultura porque es a través de aquella que ésta se transforma para beneficio de una sociedad que se legitima a través de sus instituciones.

El objetivo de la educación es la formación de las nuevas generaciones de acuerdo con los ideales y perfiles que demanda cada sociedad. Es aquí donde la pedagogía se hace más significativa porque, según Álvarez (1999), su objeto de estudio es el proceso formativo.

Pensar en una educación con calidad que forme a los hombres y a las mujeres del hoy y del mañana remite siempre a la manera como ésta responde al encargo u objetivo que la sociedad le ha conferido. Es aquí donde entra en juego el currículo porque es a través de él que se visiona y moldea el tipo de ser humano y de sociedad que se pretende formar. El currículo como metáfora de la transformación social postula la teoría crítica porque ésta encuentra su esencia en el razonamiento dialéctico entre educación y sociedad a través del aporte de los recursos de la ciencia crítica social a la realización de análisis históricos y sociales, que, a su vez, intentan entender las relaciones dinámicas entre la teoría y la práctica. Una de las potencialidades de la teoría crítica es que retoma la idea del maestro como investigador, propuesta por Stenhouse (1985), cuya finalidad es la transformación de la práctica pedagógica.

Por tanto, si desde la mirada de la teoría crítica se requiere un/a maestro/a investigador/a, se tendrá que hablar necesariamente de un currículo problematizador, en la medida en que éste se fundamenta en los planteamientos de la teoría crítica y del constructivismo como posturas epistemológicas (Magendzo, 1998). En este punto se hace necesario enumerar algunas de las características más relevantes de esta tendencia curricular, a saber: una visión holística, flexible, integradora, participativa y político-social que se construye mediante procesos de investigación; la inclusión de la cultura universal-ciencia y tecnología-, así como elementos del contexto, el sujeto educativo no se concibe sólo como sujeto productivo, sino como sujeto social crítico, activo y constructivo; en él se potencian el aprendizaje significativo, colaborativo y las soluciones cognitivas.

Además, los intereses del currículo desde tal perspectiva son emancipatorios, en él el maestro/a ostenta autonomía y debe ser propositivo/a porque su labor está atravesada por la investigación formativa debido al equilibrio que se pretende entre los referentes teóricos y la reflexión sobre la práctica; otra fortaleza desde esta mirada es que se da una marcada aceptación de los métodos de investigación cualitativa.

La visión planteada anteriormente es compartida por autores que, como Álvarez y González (2002), aducen que la pedagogía se desarrolla en la escuela a través de la didáctica y se regula a través del currículo. El currículo es el trayecto del estudiante por la cultura y el proyecto de vida que ello le posibilita. El currículo se constituye bajo tres parámetros: la traducción, la articulación y la proyección de la cultura. La traducción se

encarga de comprender e interpretar la cultura seleccionando lo que va a circular en la escuela. La articulación implica transformación en la medida en que la cultura de la humanidad se integra al sistema didáctico. La proyección implica la construcción de un proyecto de vida de todos los que habitan la escuela con el objetivo de transformar la sociedad.

De acuerdo con ello, desde la concepción teórica de Álvarez y González (2002), se advierte un currículo dinámico, mutable y flexible que resulte de un proceso de investigación al interior de la institución docente donde se construyan proyectos en los que interactúen estudiantes, comunidad y profesores. En consecuencia, el currículo es agente de cambio social si se construye desde la problemática cotidiana, en él se involucran valores sociales, posiciones políticas, económicas e ideológicas. Este tipo de currículo debe plantear la integralidad, la transversalidad y la interdisciplinariedad; en él el/a maestro/a debe ser un investigador/a de su práctica pedagógica y el salón de clase un espacio en el que se preparen las nuevas generaciones para intervenir los problemas sociales y, de esta manera, contribuir a la transformación de la sociedad.

Continuando en la misma dirección, está la posición de Gimeno (1996), quien presenta el currículo como el proyecto elaborado de la cultura seleccionada que debe ser multiplicada de manera intencional por los maestros a través de la enseñanza. La enseñanza es un proceso social complejo que se concreta en un conjunto de actividades pensadas por un profesor el cual es mediador de la cultura. La enseñanza se piensa como una práctica que proporciona a la escuela la posibilidad de comunicarse con la cultura y la sociedad. La enseñanza es el conjunto de actividades que transforman el currículo en la práctica para producir el aprendizaje.

Siguiendo al autor, el currículo como proyecto o propuesta pedagógica es un plan ordenado y secuenciado de acuerdo con unos códigos y contenidos en el cual interactúan procesos, agentes y contextos. El currículo se convierte así en configurador de la realidad educativa que se pregunta por el tipo de sujeto que se pretende formar de acuerdo con las necesidades y demandas sociales. Esta realidad es totalizante, no es unívoca; sino producto de multiplicidad de fuerzas que convergen en las aulas y en los centros educativos. El currículum como praxis requiere un maestro/a que sea un observador/a participante de su práctica pedagógica, que la moldee y la construya a partir de su propia experiencia para que pueda mejorarla.

Como ya se mencionó, la educación es un escenario donde confluyen la pedagogía, la didáctica y el currículo, conceptos que deben resignificarse en la medida en que se piensa en que el maestro/a contribuya a la transformación de los procesos educativos y sociales a través de la investigación formativa en la que se da una relación indisoluble entre la teoría y la práctica pedagógica. En esta dirección, Álvarez y González (2002), plantean que la función de la didáctica es desarrollar procesos educativos, instructivos y desarrolladores en los cuales se genere una interacción dinámica y constante entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida. De esta manera, la didáctica asume un tinte social y político que ha sido advertido por numerosos autores. Por tal razón, es necesario analizar con detalle algunos de los problemas que enfrenta la didáctica con miras al esclarecimiento de su campo de acción y de su responsabilidad social.

Para Camilloni (1998), la didáctica como problemática de la enseñanza implica un trabajo de intervención social en el cual es necesario recibir los aportes de otros campos del conocimiento para encarar su responsabilidad frente a la sociedad. La didáctica se ocupa de la acción pedagógica, dice qué tipo de intervención tiene que tener el docente sobre el aprendizaje de los alumnos en el marco de esa sociedad, por tanto, su finalidad es ofrendar teoría en el campo de la acción social y del conocimiento.

En esta tarea, según Litwin (1998), la didáctica ha revisado con enfoque crítico su agenda clásica para preguntarse por los límites entre la enseñanza y el aprendizaje, dos campos que estuvieron unidos en un mismo proceso en el cual podría reconocerse un espacio común entre la psicología y la educación, sin haber dado cuenta de dos naturalezas diversas que no deberían solaparse. En este caso, la primera debe recurrir a sus categorías de análisis para aprovechar las derivaciones de la segunda y, así, dar cuenta de las prácticas de enseñanza. En esta trayectoria, a partir de la década del 80, la didáctica, se empieza a consolidar como teoría de la enseñanza y renueva sus constructos gracias a autores que, como Apple, Carr, Kemmis, Popkewitz y Díaz Barriga hicieron valiosos aportes entre los que está “el reconocimiento del método imbricado en el contenido y las relaciones entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento” (p. 93).

Por tal razón, Litwin (1998), entiende “la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (p. 94). Las prácticas de enseñanza están determinadas por la subjetividad de los docentes quienes las organizan de acuerdo con sus historias, perspectivas y limitaciones. Además, estas prácticas tienen lugar en contextos que las significan y que dan cuenta de sus componentes y de su planificación.

En el marco de las prácticas de enseñanza, Litwin (1998), rescata dos constructos fundamentales: las buenas prácticas de enseñanza y la enseñanza comprensiva. Éstos apuntan, en su orden, a la recuperación de la ética y los valores, y al favorecimiento del desarrollo de procesos reflexivos, al reconocimiento de analogías y contradicciones y a la recurrencia continua al análisis epistemológico de la disciplina. Recuperar la ética y los valores en las buenas prácticas de enseñanza, implica pensar éstas desde los contextos en las que se encuentran inmersas atendiendo a las singularidades y contradicciones de los actores en los ámbitos escolares; es decir, es necesario pensar las prácticas de enseñanza inscritas en una perspectiva histórica y prospectiva. Desde la enseñanza comprensiva es básico recurrir a la psicología del aprendizaje en tanto ésta genera algunos insumos necesarios que deben ser abordados por la investigación didáctica con el objeto de favorecer las prácticas de enseñanza.

Siguiendo a la autora, en el contexto de las buenas prácticas se superan los malentendidos en el marco del campo disciplinario en cuestión. En este caso, “no se trata de métodos ajenos a los tratamientos de cada contenido, sino de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva” (p. 97). Superar los malentendidos, implica comprender las estructuras macro de las disciplinas y reconocer la importancia de la enseñanza de esas estructuras para construir puentes entre la denominada estructura sustancial o concepciones fundamentales y la estructura sintáctica o aquella que se

ocupa del método y de los criterios que validan cada disciplina.

Como se dijo antes, el fortalecimiento de la didáctica como teoría de la enseñanza tiene que ver con la indisoluble relación entre teoría y práctica cuando se trata de generar conocimiento y cómo al hacerlo es necesario reconocer el método imbricado en el contenido. Esta última aseveración, se sustenta en Gloria Edelstein (1998), cuando arguye que el método está “condicionado” por los fenómenos y las leyes propias de cada campo de la ciencia, por lo que según, Remedi (1985, citado por Edelstein, 1998), no es posible pensar en la continuidad de los contenidos y ruptura en lo metodológico. Surge aquí una problemática referida al énfasis que se le ha dado a los contenidos olvidando que “la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros” (Edelstein-Litwin, 1993, citado por Edelstein, 1998:84).

Siguiendo a Edelstein (1998), hoy no es posible pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos del conocimiento ni en la homogeneidad en el interior de cada uno de ellos. En este sentido, abordar las peculiaridades de las disciplinas

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica (p. 85).

Por otro lado, abordar los contenidos en la perspectiva de Álvarez de Zayas y González (2002), remite a la didáctica vista como un saber al interior del campo conceptual de la pedagogía que se ocupa de la interrelación entre el profesor, el estudiante y los diferentes saberes: científico, cultural, histórico, técnico y tecnológico. Por tanto, el objeto de estudio de la didáctica es el proceso docente educativo (P.D.E) cuya razón de ser es la formación de las nuevas generaciones con el fin de dar solución a un problema social. Los componentes que intervienen en el P.D.E., alrededor de los cuales se tejen relaciones complejas entre ellos y la sociedad que constituye su esencia, son el objetivo, el contenido, el método, la forma y el medio.

El P.D.E como sistema complejo busca formar a los sujetos en tres dimensiones: la educativa, la instructiva y la desarrolladora, éstas se van integrando a medida que se avanza en el proceso. La dimensión educativa se ocupa de la formación intersubjetiva del sujeto para que aprenda a vivir en comunidad. Mediante la dimensión instructiva se logra la articulación entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela porque el estudiante debe poner en juego sus habilidades para resolver los problemas sociales y el método a seguir debe ser el método investigativo de las ciencias. “El método de la ciencia en cada caso particular es la habilidad primordial que aparece en el contenido de las asignaturas, es la acción que el estudiante debe dominar, es el núcleo del objetivo a alcanzar” (Álvarez, 1999:98). Por último, en la dimensión desarrolladora se pretende potenciar todas las facultades espirituales y físicas de los sujetos para hacerlos competentes en la

sociedad del conocimiento.

La importancia del reconocimiento de las estructuras de las disciplinas prevista por Litwin (1998), es advertida también por Álvarez de Zayas (1999), cuando plantea los problemas de asistematicidad que pueden presentarse en el desarrollo del proceso debido al insuficiente dominio de la teoría de la didáctica, que limita la organización sistémica de cada nivel de estructuración: clase, tema, asignatura, disciplina, nivel, carrera o tipo de educación. Cuando se elaboran los planes de estudio y se reducen las disciplinas se alcanzan niveles de integración en este sentido, pero cuando no hay reestructuración en el nivel de las asignaturas, se pueden presentar problemas debido a que la desarticulación y la poca sistematicidad en el proceso no posibilitan la presencia de condiciones objetivas para producir cambios cualitativos sustanciales en la formación de los estudiantes. De acuerdo con el autor, la relevancia de las asignaturas y las disciplinas está íntimamente ligada al objetivo que posean en la formación del egresado.

Otro problema fundamental que no debe soslayarse en la formación de los/as futuros/as profesionales es la integración de lo académico, lo laboral e investigativo como propiedad inherente al desarrollo docente-educativo de excelencia. Este problema tiene sus raíces en la dificultad que afronta el P.D.E. cuando no hay articulación entre los temas, las asignaturas y las disciplinas debido a que al interior del sistema es claro que “el desarrollo específico de la lógica de una ciencia (...) se forma integrando lo académico, lo profesional y lo investigativo, es decir, la apropiación, la aplicación y la creación de cultura respectivamente” (González, 2005:34).

En relación con este aspecto, la selección de los contenidos es un aspecto fundamental en el P.D.E., ya que allí se determina el enfoque del proceso: “Laboral si se refiere a los objetos de la práctica social, del trabajo; académico, si se refiere a los objetos abstractos resultado de las ciencias, es decir, las modelaciones de esa realidad social; e investigativo, si se refiere a la presencia del proceso investigativo en el proceso docente” (Álvarez y González, 2002:50).

Recogiendo lo planteado hasta el momento, se tiene que cuando el proceso formativo, objeto de la pedagogía, se da en el marco de un currículo problematizador construido mediante procesos de investigación en los que la didáctica, además de atender a las prácticas de enseñanza significadas en los contextos histórico-sociales en las que se encuentran inmersas, posibilita la integración entre lo académico, lo laboral y lo investigativo; se están generando ambientes propicios para el desarrollo competencias necesarias en la investigación formativa; de tal modo que el/a maestro/a pueda cualificar y/o transformar su práctica pedagógica.

3.3. EL CONCEPTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El concepto de Práctica Pedagógica con el que se trabajará en la presente investigación se adscribe a los lineamientos que para la misma tiene la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia¹⁶. Por tanto, la Práctica Pedagógica comprende la docencia, la

investigación y los seminarios de práctica y “tiene como misión contribuir a la formación de profesionales de la pedagogía y de la educación, de la más alta calidad, cuyo objeto es la búsqueda, la experimentación, la aplicación, la innovación y el cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía, los saberes disciplinares específicos y la didáctica” (p. 4).

De esta manera se tiene que los principios que orientan la Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana son la formación personal, académica y docente, la cooperación, en tanto proyección social y cultural, la producción de saber pedagógico a través de la reflexión y sistematización de experiencias docentes, didácticas e investigativas y el impacto académico, social y cultural con criterios de calidad, cobertura, innovación, pertinencia identidad cultural para proyectarse a las comunidades locales, regionales y nacionales.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia entiende por Práctica Pedagógica “al conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar. Esta relación, dinámica y compleja, está cruzada por referentes éticos, culturales y políticos, en los cuales se involucra la lógica social, institucional y personal que le permiten al maestro (a) en formación, desde una actitud crítica y reflexiva consolidarse como un intelectual de la pedagogía (p. 4).

De igual manera, la práctica se asume como ejercicio pedagógico e investigativo mediante el cual el maestro/a en formación se pone en contacto con la realidad escolar desde diferentes teorías, enfoques y orientaciones con el fin de construir saber pedagógico a través de propuestas de innovación, de intervención o de apoyo pedagógico que pretenden coadyuvar a la solución de problemas propios del contexto donde se desenvuelve.

En conclusión, la investigación formativa necesita de un currículo problematizador y de una didáctica pertinente para que los/as maestros/as en formación desarrollen competencias comunicativas e investigativas y puedan, de esta forma, contribuir a la transformación social. Para ello, el maestro/a como enseñante debe plantearse una construcción metodológica derivada de la lógica particular del objeto de enseñanza teniendo en cuenta que adscribirse a una lógica de enseñanza proyecta un estilo particular en la formación que no puede dejar de lado las finalidades, es decir, las intencionalidades que guían su hacer dentro de una concepción de ciencia, cultura y sociedad.

3.4. LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

¹⁶ Según el Acuerdo del Consejo de Facultad N. 72 De marzo de 13 de 2000.

La educación y la investigación hoy son percibidas como componentes de la sociedad del conocimiento y de la información, en tanto, a través de la primera se preserva el legado cultural de la humanidad y, gracias a la segunda se produce conocimiento mediante el cual no sólo se explica y comprende la realidad, sino que se convierte en “motor de desarrollo y factor dinamizador del cambio social”. En consecuencia, la educación y la investigación responden a factores económicos y productivos que están determinando lo que debe o no ser la actividad profesional en cada uno de estos campos.

En tal sentido, para el ejercicio de cualquier actividad intelectual, práctica o técnica se requiere poseer un conjunto de competencias básicas necesarias para que un individuo pueda desempeñarse en un campo profesional, laboral y ocupacional determinado. De acuerdo con Vergara (2008), en relación con las competencias se encuentran dos tendencias, la primera remite al mundo del trabajo y, por tanto, a los desempeños laborales que debe manifestar el sujeto en este campo; la segunda tendencia se inscribe en el campo académico y está referida al desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas pertenecientes al dominio cognitivo que debe desplegar el sujeto durante su formación académica. Entre estas competencias están las profesionales, las investigativas y las científicas. Para la autora, Piaget, Vigotski, Ausubel y Bruner, aportan el andamiaje teórico y conceptual para trabajar el campo científico e investigativo el cual es inherente a las funciones de la academia.

El origen del concepto competencia ha sido bastante debatido; etimológicamente competencia proviene del verbo latino *competere*, cuyo significado es “ir una cosa al encuentro de otra”. Para autores como Tobón (2004), los orígenes del término, se remontan al escenario de la filosofía griega con Protágoras, Platón y Aristóteles cuya reflexión filosófica estaba mediada por la problematización del conocimiento en la medida en que se interrogaba el saber y la realidad desde temáticas que remitían al seguimiento de problemas contextualizados que constantemente buscaban relaciones y conexiones con saberes de otras disciplinas. De igual forma, el autor realiza un recorrido por los múltiples escenarios en los que ha sido empleado el concepto competencia, a partir de los autores u organizaciones que han planteado diversas acepciones y usos contextualizados en cada uno de los campos del conocimiento. Es así como el término aparece en la lingüística, la filosofía moderna y la sociología, el mundo laboral, la educación para el trabajo, la psicología cognitiva y, la psicología laboral, entre otros.

Para el caso de esta investigación, es de vital importancia retomar los aportes que se han hecho en torno a las competencias en el escenario de la lingüística con Noam Chomsky quien plantea la competencia lingüística (1972), Dell Hymes la competencia comunicativa (1996) y Serrano Orejuela la competencia semiótica discursiva (2000). Estos conceptos son relevantes cuando se piensa en las competencias investigativas que debe desarrollar el maestro/a en formación en Lengua Castellana. Por tal motivo, es necesario sentar posiciones al respecto que vayan abriendo caminos que le permitan al estudiante tejer hilos conductores en los que las competencias en el ámbito de la lingüística estén en estrecha conexión con las competencias investigativas necesarias para su desempeño docente.

Al respecto, para Ortiz y Osorio (2006)¹⁷, “el concepto “técnico” competencia fue tomado por Chomsky de la psicología de las facultades del siglo XVII y apropiado a la

lingüística para referirse a “la capacidad que tiene un hablante oyente idealizado para asociar sonidos y significados que están estrictamente de acuerdo con las reglas de su lengua” (Chomsky, 72: 196). Para este autor, la competencia lingüística del hablante oyente se refiere al conocimiento tácito que éste tiene de su lengua la cual se traduce en la actuación” (p. 1).

Para Hymes, la competencia comunicativa surge de una mirada interdisciplinar que busca estudiar la forma y la función de la comunicación íntegramente, para lo cual debe valerse, entre otras disciplinas, de la pragmática que se ocupa del estudio de los actos de habla en contextos o situaciones comunicativas particulares. En este sentido, la competencia comunicativa va más allá de la competencia lingüística planteada por Chomsky, en tanto “se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos (MEN: 98); mientras Chomsky alude a un aspecto más particular de la producción y comprensión de una lengua por parte de un hablante oyente ideal” (Ortiz y Osorio, 2006:2).

De acuerdo con las autoras, Serrano Orejuela plantea un viraje de la competencia comunicativa hacia una orientación semiótico-discursiva en torno al análisis sobre las complejas relaciones entre el saber y el poder. En esta orientación, “la categoría de competencia comunicativa se ve englobada por la de competencia discursiva, que es definida como “el conjunto de modalidades cognitivas y potestivas, propias a los dos interlocutores, que hacen posible la generación/interpretación de la significación en el proceso discursivo” Serrano (2000:2). La comunicación, desde esta óptica, no se restringe a un modelo donde un emisor transmite un mensaje a un receptor pasivo que espera su turno para convertirse en emisor; más bien, el proceso comunicativo se dimensiona inserto en prácticas discursivas mediadas por relaciones no sólo de saber, sino también de poder” (p. 3).

Como puede observarse, la noción de competencia lingüística se ha ido transformado en la medida en que cada autor plantea los alcances y limitaciones de sus antecesores, con miras al redimensionamiento del concepto de competencia, el cual se ha hecho imprescindible en el mundo globalizado. Además, al poner sobre el tapete las concepciones de cada autor, se está brindando la posibilidad de reorientar y reconceptualizar las prácticas pedagógicas a la luz de tendencias cada vez más actualizadas.

Como ha podido observarse, la educación y la pedagogía no han permanecido ajenas a la definición de conjuntos de competencias e indicadores que permitan evaluar o definir todo el acervo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores que debe reunir un estudiante para ejercer una profesión determinada. Del mismo modo, con el propósito de facilitar los procesos de formación y capacitación de los investigadores, se han definido una serie de competencias intelectuales, metodológicas y técnicas necesarias para el ejercicio de la investigación.

¹⁷ Ortiz Nancy y Osorio Margarita. (2006). La noción de competencia en lingüística, comunicación y semiótica discursiva. Manuscrito no publicado.

De acuerdo con lo anterior, en el marco de una educación con calidad, es imprescindible hablar de competencias científicas en educación de las cuales se desprenden las competencias investigativas como nuevo componente del perfil del educador. Por tanto, existe la “necesidad de reconocer que la docencia y la investigación forman dos campos en abierta interacción, los cuales son consustanciales a la misión de las instituciones educativas, sobre todo las que se relacionan con la educación superior” (Jaramillo: 2007:15).

De acuerdo con Hernández (2005), cuando se habla de “competencias científicas” se hace referencia a la capacidad de establecer un cierto tipo de relación con las ciencias. Según el autor, por un lado, están las competencias requeridas para hacer ciencia y, por otro, las competencias científicas que sería deseable desarrollar en todos los ciudadanos. Estos tipos de competencias no son excluyentes y tienen muchos elementos en común; sin embargo, mientras las del primer grupo apuntan a la educación superior, el segundo grupo interesa más a la educación básica y media porque involucra la formación de todos los ciudadanos.

Por tanto, si el mundo contemporáneo está cambiando debido a la incidencia de las tecnologías de la información y de la comunicación, es un imperativo que la formación de maestros investigadores se piense desde la relación con las ciencias y con el mundo de las ciencias porque en un universo complejo las decisiones colectivas requieren conocimiento y manejo de formas de representación abstractas, la participación exige la comprensión de lenguajes elaborados para dar solución a problemas compartidos y los contenidos escolares y los métodos pedagógicos se renuevan para formar un/a maestro/a participativo, solidario, autónomo, reflexivo, crítico y capaz de comprender y transformar el mundo.

Si bien, las ciencias sociales son metodológicamente distintas de las ciencias naturales, existe un sinnúmero de competencias provenientes del campo de las ciencias naturales que nos ponen frente a elementos de orden social que inevitablemente aparecen en el trabajo de equipo de las ciencias y en el quehacer colectivo del aula. En palabras de Hernández (2005), si se piensa en la relación que los científicos establecen con la ciencia que construyen y enseñan, las competencias científicas serán las capacidades que les permiten desempeñarse productivamente en su campo de trabajo y ser reconocidos por sus colegas.

Según lo planteado anteriormente, se puede establecer una analogía entre las competencias que debe desarrollar el científico y las competencias inherentes al perfil de un maestro investigador.

De esta manera se tiene que al igual que el científico, el maestro investigador debe poseer un conocimiento de las teorías, conceptos, métodos y teorías propios del tipo de problemas que intenta resolver, así mismo, debe conocer las “reglas de juego” de su disciplina y su especialidad y las diferentes perspectivas de los problemas que estudia como miembro de un grupo interdisciplinario. Se requiere, también, haber apropiado previamente cierto conjunto de saberes elaborados y dominar el lenguaje en el cual se formulan y se resuelven los problemas o se construyen las interpretaciones. Entre otras competencias, es necesario que el maestro investigador conozca las formas de

interacción propias del área, las fuentes de información adecuadas, las técnicas e instrumentos que deben emplearse, además de seguir ciertas pautas de tipo ético y establecer ciertas formas de compromiso con la tarea, entre otras.

En la actualidad existe un conjunto de competencias propio de la actividad científica que se involucran en cualquier acto de enseñar o investigar. Para Cerda (2007), la investigación científica (...), desarrolla algunas labores que son las que le dan el sello de identidad a la investigación, pero que a su vez también son desarrolladas por el docente en el aula. Entre éstas están la capacidad para hacer preguntas y plantearse interrogantes, para identificar y definir problemas, para procesar información, para analizar, sintetizar, deducir o inferir, y para elaborar y redactar informes sobre los resultados productos de la investigación.

Como se ha evidenciado hasta el momento, la mayoría de las actividades y categorías lógicas, epistemológicas y técnicas que se utilizan en el trabajo intelectual y cognoscitivo hacen parte, tanto de la investigación científica como del trabajo pedagógico. Ellas son: la predicción, la contrastación, la explicación, la comprobación, el análisis, la síntesis, la pregunta, la clasificación y la descripción.

Así mismo, en la década del 90, el sistema educativo colombiano adoptó un sistema de competencias, primero en las pruebas para el ingreso a la educación superior y luego lo hizo extensivo a los niveles de la educación básica y la media. De esta manera, el ICFES estableció tres tipos de competencias básicas y genéricas que sintetizaban los conocimientos, destrezas y habilidades que requería un estudiante para ingresar y desempeñarse adecuadamente en las actividades académicas y científicas del sector universitario. De esta forma, los estudiantes deben desarrollar competencias comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas.

A partir de lo expuesto, se infiere que mediante la investigación formativa el maestro/a en formación deberá desarrollar su capacidad para analizar, describir, explicar, sintetizar, formular preguntas, criticar la realidad, interpretar, argumentar, proponer, procesar información y establecer contrastes, entre otras.

Hasta aquí se han planteado algunas competencias científicas que se deben desarrollar en la educación, si se pretende formar maestros investigadores que respondan a las competencias propias de la investigación, las cuales deberán coincidir con las competencias exigidas a la sociedad del conocimiento donde la comunicación se constituye en un elemento fundamental de la vida social.

4. PROCESO METODOLÓGICO: DE LA HERMENÉUTICA A LA PRAGMÁTICA

4.1 LA PREGUNTA, LOS OBJETIVOS Y SU HIPÓTESIS

La pregunta que guía la presente investigación es ¿Cómo se está desarrollando la investigación formativa en el espacio de conceptualización de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia? El objeto de estudio es la relación currículo/didáctica a partir del diseño y ejecución de las prácticas pedagógicas y el campo de acción es la investigación formativa como eje articulador de la Práctica Pedagógica.

El objetivo general es analizar, comprender e interpretar las propuestas de investigación formativa que se desarrollan en el espacio de conceptualización de la Práctica Pedagógica del Programa de Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Los objetivos específicos son:

1. Describir el concepto de investigación formativa en la Educación Superior.
2. Indagar por el concepto de investigación formativa en el Plan de Estudios del Programa de Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

3. Analizar los productos que se obtienen en investigación formativa en la Práctica Pedagógica del Programa de Lengua Castellana.

4. Establecer cómo se están dando las relaciones entre el currículo, la didáctica y la investigación formativa en la Práctica Pedagógica del Programa de Lengua Castellana.

5. Diseñar una propuesta curricular cuyo eje sea la investigación formativa para que contribuya a la formación de maestros/as investigadores/as en Lengua Castellana.

Como el objetivo esencial del análisis es recoger el máximo de información acerca de la manera como se desarrolla la investigación formativa en la Práctica Pedagógica, se diseña una hipótesis abductiva para la cual es necesario partir de un hecho sorprendente que surge de la experiencia real de la investigadora, éste genera a su vez interrogantes que se convierten en enigmas que deben ser resueltos. En el proceso, se tienen en cuenta los íconos o representaciones de la realidad, los indicios o señales sobre los que se plantean sospechas y conjeturas para, sobre este andamiaje, proponer una hipótesis abductiva cuyo propósito es anticipar sentidos que guíen la investigación.

El hecho sorprendente sobre el que se inicia este proceso abductivo tiene lugar en el espacio de conceptualización Didáctica III, curso orientado a la evaluación de los aprendizajes en lengua castellana, que por su ubicación en el Plan de estudios del Programa corresponde a la séptima y última didáctica cursada por los/as maestros/as en formación quienes están a un paso de su Práctica Pedagógica. El hecho sorprendente surge cuando, después de hacer la inducción respectiva frente a un trabajo de investigación formativa en el que los/as maestras en formación deben dar cuenta de los procesos de evaluación en lengua castellana llevados a cabo en diferentes instituciones de la ciudad; éstos manifiestan dificultades en el desarrollo de instrumentos para recolectar y/o procesar la información, para dar cuenta de los hallazgos obtenidos a través de la escritura de un ensayo analítico-argumentativo en el que integren la teoría y la práctica. Así mismo presentan falencias al plantear recomendaciones o propuestas de solución a los problemas evidenciados en relación con la evaluación de los aprendizajes en lengua castellana en las instituciones objeto de estudio y dificultades para el trabajo en equipo. Todas estas evidencias se constituyen en los indicios que llevaron a la investigadora a plantear conjeturas en lo relacionado con el desarrollo de competencias en los/as maestros/as en formación del Programa en cuestión.

Es necesario tener en cuenta que este hecho sorprendente fue observado por la investigadora durante el semestre 2006-2, por lo que se decidió hacer un seguimiento de las dificultades que presentaban los/as maestros/as en formación en lo relacionado con las competencias comunicativas e investigativas hasta el semestre 2008-1. No obstante, se emplearon variadas estrategias didácticas como la modelización mediante la cual se analizaban y comparaban investigaciones realizadas sobre el mismo tópico con el fin de que ellos/as comprendiesen la metodología y el trabajo a realizar, las dificultades fueron reiterativas y eran directamente proporcionales al grado de responsabilidad y de compromiso asumido por los/as maestro/as en formación en el espacio de conceptualización.

Lo anterior indica que hay una escasa fundamentación teórica-práctica del componente de investigación formativa en las didácticas lo que lleva a que los/as

maestros/as en formación no desarrollen las competencias comunicativas e investigativas requeridas para emprender su Práctica Pedagógica y sistematizar su trabajo de grado con enfoque investigativo.

De acuerdo con lo planteado surgen algunos enigmas que es necesario develar:

- ¿Cómo se está desarrollando la investigación formativa en la Práctica Pedagógica?
- ¿Cómo están respondiendo los trabajos de grado de los/as maestros/as en formación a los retos de la investigación formativa?
- ¿Qué piensan los/as maestros/as en formación y los/as asesores/as acerca de los procesos investigativos en el Programa de Lengua Castellana y, más especialmente, en la Práctica Pedagógica?

En relación con el proceso abductivo propuesto se sospecha que:

- la investigación formativa ha estado relegada en el ámbito de formación de los futuros docentes en Lengua Castellana debido a que los procesos de enseñanza-aprendizaje se han centrado más en los contenidos concernientes a los espacios de conceptualización vistos de manera aislada que en una enseñanza de carácter problémico.

Por tanto, se plantea la siguiente conjetura: aunque la investigación formativa no ha sido un eje transversal en el Núcleo de Integración Didáctica, en el espacio de conceptualización de la Práctica Pedagógica se dan las herramientas básicas en investigación formativa para que el estudiante pueda desarrollar y/o potenciar la competencia comunicativa y las competencias investigativas requeridas para realizar su trabajo de grado con rigor académico.

Para dar solución a los enigmas planteados, se tuvieron en cuenta los siguientes íconos:

- El Proyecto Pedagógico de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.
- Los microcurrículos de los espacios de conceptualización de Proyecto didáctico, Práctica I-II y Seminario de trabajo de grado.
- Informes de Autoevaluación 2003 y 2007.

Luego de haber seguido paso a paso el proceso descrito se plantea la siguiente hipótesis:

El diseño de la Práctica Pedagógica posibilita la inserción de los maestros/as en formación del Programa de Humanidades, Lengua Castellana en la cultura de la investigación mediante la cual puedan desarrollar competencias comunicativas e investigativas necesarias para la investigación formativa.

4.2 EL DISEÑO CUALITATIVO Y SU ENFOQUE

HERMENÉUTICO

Un diseño cualitativo se caracteriza porque trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades culturales, su estructura dinámica y trata, además, de interpretar la razón de sus comportamientos y manifestaciones. En el presente estudio, la realidad cultural abordada es la investigación formativa como una de las maneras en que se asume la Investigación, que junto a la Docencia y a la Extensión constituyen las funciones de toda institución universitaria. La universidad como institución social tiene como objetivo la preparación de las nuevas generaciones de acuerdo con los ideales y perfiles que le demanda la sociedad donde se encuentra inmersa.

En la investigación cualitativa, el investigador se acerca naturalmente al caso a estudiar: la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Para lograr su propósito, el investigador se aproxima de manera holística a las situaciones para describirlas, analizarlas, comprenderlas e interpretarlas de manera hermenéutica. El investigador guiado por sus conocimientos, experiencias y conversaciones con los actores involucrados llega a la comprensión del caso bajo el supuesto de que los individuos actúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad.

En la investigación cualitativa se establece una relación dialógica entre el todo y las partes. En el caso particular de este trabajo, se asume la investigación formativa como el todo desde el cual se analizará, comprenderá e interpretará la Práctica Pedagógica del Programa mencionado, en tanto, parte. Este carácter holístico del estudio de caso permitió un análisis desde diversas perspectivas y en sus dimensiones: social y cultural. Además, su carácter heurístico permitió a la investigadora comprender la investigación formativa, como una totalidad con características propias que ameritó un análisis profundo de tipo abductivo a través del cual se develaron nuevas relaciones y conceptos que no necesariamente son generalizables. Esta forma de proceder de la investigadora permitió el encuentro de datos "ricos y profundos" mediante un proceso de comunicación e interpelación con el objeto de estudio y con los sujetos involucrados.

De otro lado, el enfoque hermenéutico tiene como tarea iluminar las condiciones bajo las cuales se comprenden las realidades sociales. De hecho, la Práctica Pedagógica del Programa mencionado obedece a una realidad histórica que forma parte del conjunto de una tradición por la que cada época tiene un interés objetivo y en la que intenta comprenderse a sí misma. Comprender una tradición requiere un horizonte histórico, lo cual implica un desplazamiento hacia la comprensión de las circunstancias históricas de los maestros/as en formación que están llevando a cabo su Práctica Pedagógica. Comprender es ganar el horizonte del otro para entenderlo en toda su magnitud, cuando esto se logra se habla de fusión de horizontes. Ganar un horizonte, según Gadamer (1993), "quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano" (p. 375), y es esa fusión de horizontes la que permite "proyectar un horizonte histórico que se distinga del presente" (p. 377) para poder construir, así, una propuesta de investigación formativa para la Práctica Pedagógica.

Para la comprensión en sentido hermenéutico, es relevante partir de la tradición de la investigadora, que para el presente caso, primero fue estudiante de la Licenciatura en Educación: Español y Literatura de la Universidad de Antioquia (1994), ahora denominada Licenciatura en Educación Básica con énfasis Humanidades, Lengua Castellana y, en la actualidad, se desempeña como profesora de cátedra de la misma licenciatura y como estudiante de la Maestría en Educación.

De acuerdo con Gadamer (1993), la comprensión es posible a través del círculo hermenéutico, el cual se describe desde la interpenetración con la tradición y con el movimiento de la comprensión de la investigadora cuyo horizonte entra a dialogar con el horizonte de la investigación formativa, con el horizonte de la Práctica Pedagógica y con los horizontes de cada uno de los sujetos que comparten con ella su experiencia, puesto que el fin de toda interpretación de la realidad es comprenderla desde sí misma; es obtener el horizonte correcto de cara a la tradición.

Heidegger deriva la estructura circular de la comprensión, el círculo hermenéutico, “a partir de la temporalidad del estar ahí” (p. 332). Este estar ahí implica el encuentro con el objeto de estudio: la investigación formativa en la Práctica Pedagógica. En este ir y venir se concretó el círculo hermenéutico, el cual permitió que la investigadora comprendiera los sentidos emanados de la investigación formativa, en una cadena de proyecciones que se fueron ampliando en la medida en que se profundizó en los sentidos que adquirieron las partes estudiadas: los campos del saber de la Práctica Pedagógica, las dimensiones y estrategias de la investigación formativa, las experiencias de los/as asesores/as y de los/as maestros/as en formación y sus producciones académicas. De esta forma, se llegó a la comprensión e interpretación de la manera en que se está desarrollando la investigación formativa; además se explicitaron los puntos de encuentro entre ésta, la teoría y la práctica y los diversos saberes que en ella convergen.

Sólo a través del círculo hermenéutico, en donde cada sentido hallado sirvió para proyectar el sentido del todo en congruencia recíproca con las partes, se llegó a la rectitud de la comprensión. Por eso, según Heidegger (citado por Gadamer, 1993), “una comprensión llevada a cabo desde una conciencia metódica intentará siempre no llevar a término directamente sus anticipaciones sino más bien hacerlas conscientes para poder controlarlas y ganar así una comprensión correcta desde las cosas mismas”. (p. 336). Así, la comprensión se dio finalmente cuando se llegó a una unidad de sentido que permitió la validación de los hallazgos frente a la manera en que la Práctica Pedagógica está posibilitando la formación de maestros/as investigadores.

Para comprender es necesario interpelarse, hacer visibles los prejuicios, preguntarse y, de esta manera, vislumbrar diferentes caminos o posibilidades de conocimiento. Comprender un texto implica abordarlo desde su historia efectual, es decir, desde una conciencia de situación, la cual es inacabada en tanto somos seres históricos, porque para Gadamer (1993) “ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse”. (p. 372).

En la tarea del comprender, los prejuicios o juicios que se forman antes del momento objetivamente determinante en la comprensión tienen un papel relevante porque éstos constituyen las propias vivencias del individuo o, en otras palabras, la realidad histórica

de su ser. El prejuicio que estuvo siempre en la mente de la investigadora fue que al no vivenciarse una cultura de la investigación en la Licenciatura en cuestión, los/as maestros/as en formación llegaban a la Práctica Pedagógica con muchas falencias que les impedían abordar los procesos investigativos con rigor académico.

4.3 DESCRIPCIÓN DEL CASO

La Práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

Con el fin de ofrecer una contextualización que dé cuenta de los referentes básicos del Programa, se presenta la siguiente síntesis:

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia comienza sus funciones en marzo de 1954 con el propósito de formar licenciados en algunas áreas del conocimiento entre las cuales estaba Idiomas y Literatura. Desde ese momento se da inicio a la trayectoria del programa que hoy, por resolución MEN Nro. 2066 del 14 de julio de 2000, se denomina Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

La Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana ha sido objeto varias reformas académicas. Sin embargo, sólo se hará alusión a dos reformas: la primera ocurrida, según acuerdo 38 del Consejo de Facultad del 2 de agosto de 1999, la cual se encuentra consignada en el documento que la Facultad presenta para la Acreditación Previa de acuerdo con la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Nacional para el Fomento de la Educación Superior y, la segunda, se encuentra plasmada en el Informe de Autoevaluación del Programa de junio de 2003, realizado dentro del Proceso de Autoevaluación y Acreditación de Calidad.

El Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, modalidad presencial y semipresencial, tiene como objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje de los procesos comunicativos, lengua y literatura, en la educación básica. Dicho objeto de estudio se fundamenta en el saber pedagógico y a su alrededor se conciben los procesos de investigación, producción y aplicación de este saber para cualificar la enseñanza de la lengua Castellana. De esta forma, se consolida la formación de los futuros maestros en las áreas de la lengua y la literatura para que a través de su práctica docente intervengan en el desarrollo de la sociedad ¹⁸.

La Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana es un programa cooperado entre el Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes de la Facultad de Educación y el Departamento de Lingüística y Literatura de la Facultad de Comunicaciones. El primero imparte el saber didáctico, el segundo, los saberes disciplinares (la lengua y la literatura) y el saber pedagógico es asumido por el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación.

¹⁸ Ver Marcos Referenciales 2003 y 2007.

El plan de formación de la licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, según los Informes de Autoevaluación y Acreditación de Calidad de 2003 y 2007 y el Proyecto Pedagógico del Programa (PPP), está organizado en tres campos: el campo de formación pedagógica, el campo de integración didáctica y el campo del saber específico. Cada uno de los campos se interpreta mediante núcleos a partir de dimensiones referidas al maestro en sus diferentes roles. Los núcleos se concretizan en los diferentes espacios de conceptualización contemplados en el plan de formación.

El primer nivel está conformado por tres campos del conocimiento: el campo de formación pedagógica, el campo de integración didáctica y el campo del saber específico. El campo del saber pedagógico comprende los núcleos de educabilidad, dimensión histórica y epistemológica de la pedagogía y tendencias y realidades sociales. El campo de integración didáctica, a través del núcleo de la enseñabilidad, es el eje articulador entre el saber pedagógico y el saber específico. El campo del saber específico se interpreta mediante tres núcleos: teorías del lenguaje, teorías del análisis literario y el núcleo interdisciplinario. A su vez cada núcleo es interpretado por los espacios de conceptualización.

De acuerdo con lo planteado surge la pregunta ¿Cómo se define la Práctica Pedagógica del Programa de Humanidades, Lengua Castellana, en relación con los procesos de investigación?

Según el Informe de Autoevaluación de 2003, “la práctica profesional es una práctica que genera procesos formativos y modelos didácticos innovadores. El proyecto de práctica es entendido como un proceso de investigación cuyo horizonte común busca profundizar en el saber, en el ser y en el saber hacer. Los espacios de conceptualización del núcleo de integración didáctica permiten que la investigación y la práctica pedagógica se constituyan en los elementos articuladores en torno a los cuales se integran contenidos necesarios para la configuración del proyecto didáctico que guiará la práctica profesional con énfasis investigativo” (p. 21).

“La práctica profesional hace parte del núcleo de la enseñabilidad y tiene como propósito articular el campo pedagógico con los saberes específicos a través de la investigación formativa” (p. 21)¹⁹, la cual se concreta en el campo de integración didáctica. Éste se contempla como el espacio propicio para el estudio y la creación de la estrategia didáctica porque allí se enmarca el núcleo de la enseñabilidad donde el maestro se constituye en un enseñante de las ciencias y las artes, de la lengua y la literatura. La Didáctica, en el PPP se concibe como “el conjunto de discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje del complejo de saberes que constituye la lengua, se constituye en el campo integrador en el cual el maestro en formación establece un diálogo reflexivo, crítico y creativo con el saber específico, de tal forma que pueda elaborar y explicitar su práctica pedagógica de manera consciente, sistemática y coherente” (p. 30). Es una didáctica fundamentada en los procesos de investigación los cuales se asumen desde las prácticas iniciales a partir de las problemáticas que surgen en los contextos donde se desenvuelve el/la maestro/a en formación propiciando; así,

¹⁹ Ver Proyecto Pedagógico del Programa de Lengua Castellana.

una interacción constante entre la práctica y la teoría. La solución de estas problemáticas involucra no sólo a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, sino a las agencias de práctica, de esta manera, se cumple con la función de extensión de la Universidad de Antioquia, la cual desde las seccionales atiende todo el Departamento.

Desde la perspectiva descrita, la Didáctica se constituye en un espacio desde el cual el/a maestro/a en formación construye su propio proyecto didáctico para desarrollarlo en su práctica profesional y sistematizarlo mediante un trabajo de grado que debe socializar. Las dimensiones en el campo de integración didáctica en este campo se refieren al rol del/a maestro/a como didacta del lenguaje, como enseñante de la lengua, y como investigador/a de los procesos de formación en lengua y literatura y se concretan en los espacios de conceptualización: Proyecto Didáctico de Investigación y Seminario trabajo de grado. Por tanto, desde la concepción de la didáctica descrita, se pretende que la Práctica Profesional genere procesos formativos y modelos didácticos innovadores en beneficio tanto del sujeto que aprende, como del/a maestro/a en formación. De este modo, la Práctica Profesional en el Programa encuentra su eje el educando como centro del proceso educativo y busca responder a la flexibilidad curricular, a la evaluación integral y a la gestión estratégica de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en el marco de la Ley General de Educación.

Según el PPP²⁰, los agentes participantes en el proyecto de práctica son el Maestro/a en formación, Maestro/a Asesor/a y Maestro/a Cooperador/a quienes deben atender a características tales como: adaptabilidad, flexibilidad, sensibilidad, respeto, aceptación recíproca y cooperación, así como la aceptación de responsabilidades propias de cada uno, frente a la programación planteada por consenso. Los rasgos fundamentales que definen al maestro/a en formación están dados por el convencimiento de su vocación, fundada en un proceso de formación integral, pedagógica, didáctica e investigativa y en la construcción y apropiación del conocimiento básico de las Ciencias Sociales, específicamente de la lingüística y la literatura. Por tanto debe:

- Propender por el desarrollo de los fines de la educación que le son inherentes.
- Ser una figura de cambio, un renovador.
- Liderar procesos que permitan actualizar los contenidos curriculares de forma interdisciplinar.
- Intervenir con los procesos planteados en el Proyecto Educativo Institucional.
- Centrar el proceso educativo en los educandos, promoviendo la formación en valores, la investigación, la reflexión crítica y la construcción del conocimiento.
- Buscar la unidad en la diversidad.
- Promover una educación por procesos y proyectos que contribuya a la educación integral de los educandos.

El Maestro/a asesor/a de la práctica debe ser un educador que ha hecho de la educación

²⁰ Las características de los agentes participantes en el proyecto de Práctica Pedagógica son tomados fielmente del Proyecto Pedagógico del Programa de Humanidades, Lengua Castellana.

y de la formación de educadores, una misión, como opción de vida, un compromiso con la transformación y el cambio de la educación. Además de su adecuada formación humanística, pedagógica y científica, debe caracterizarse por:

- Ser una persona conciliadora y negociadora; prudente, firme y ecuánime; ética, idónea y disciplinada.
- Creer en las capacidades del maestro en formación, apoyando la autonomía, la iniciativa, la creatividad, la libertad de acción, de opción, de decisión y de elección responsable.
- Buscar la eficiencia, la efectividad y la eficacia del proyecto investigativo de la práctica por medio de un asesoramiento permanente.
- Basar su evaluación formativa en la crítica constructiva, respetando las individualidades, gestionando un proceso personalizado.
- Catalizar las problemáticas que se presenten, convirtiéndolas en un acto educativo.

El Maestro/a – cooperador/a debe ser una persona comprometida con su perfeccionamiento docente y su profesionalización, con una actitud positiva frente a las innovaciones, debe caracterizarse por:

Comprometerse en el aprendizaje continuo y permanente que le permita avanzar en la apropiación del conocimiento.

- Participar en los diferentes espacios de reflexión educativa.
- Su apertura hacia las innovaciones didácticas y metodológicas.
- Mantener con el practicante una relación de respeto mutuo que trascienda los objetivos intelectuales, relación horizontal que caracteriza el encuentro entre los seres racionales.
- Formular todas las actividades del acto educativo con la participación del maestro en formación.
- Comprende que el maestro en formación está preparándose la labor docente, al cual debe apoyar y de quien tiene mucho que aprender.
- Fundamenta su tarea en procedimientos educativos concretos.

Las instituciones educativas donde los educadores en formación van a realizar su proyecto de práctica deben:

- Tener claro el sentido y la dirección de la praxis educativa.
- Buscar la formación integral del individuo (en sus dimensiones espiritual, cognoscitiva, socioafectiva, psicobiológica y comunicativa) que propenda por la convivencia en equidad y justicia social.
- Permitir el desarrollo de las características de la persona: singularidad, originalidad, creatividad, autonomía, libertad, apertura y trascendencia.
- Estar contextualizada frente al desarrollo científico y tecnológico.

- Propender por descubrir e interpretar los problemas de sus estudiantes en el contexto familiar y socio-comunitario.
- Estudiar su entorno para generar procesos de transformación.
- Promover una relación dialógica entre los diferentes actores de la institución que se ofrecen confiadamente a la acción educativa.
- Desarrollar un pensamiento crítico, apoyado en la permanente investigación científica.
- Preocuparse por la capacitación, actualización y perfeccionamiento de los agentes educativos.
- Propiciar espacios para la autonomía en la toma de decisiones.
- Ser flexible para asumir los cambios y abiertos a las innovaciones que promuevan los practicantes.

La Práctica Pedagógica cuenta con los siguientes momentos: 1. fundamentación teórica en didáctica e investigación, 2. construcción del "Proyecto Didáctico", 3. ejecución del proyecto didáctico en las agencias de práctica respectivas durante un año académico, 4. seminario de acompañamiento a la ejecución de la práctica, 5. sistematización de la práctica docente en el trabajo de grado y, por último, 6. presentación del trabajo de grado ante la comunidad académica.

Los criterios que orientan la evaluación de la práctica y su sistematización, deben enmarcarse dentro de la evaluación cualitativa. Por tanto, la evaluación debe ser formativa, criterial, contextual, procesual y participativa.

4.4. FASES

Desde el proceso hermenéutico, las fases en que desarrolló esta investigación fueron cuatro: la fase teórica, la fase de campo, la fase de interpretación y la fase de síntesis.

4.4.1. Fase teórica

Se desarrolló a partir de la lectura de fuentes bibliográficas primarias con el fin de analizar, comprender e interpretar los conceptos: investigación formativa, formación en investigación, competencias científicas en educación (competencias comunicativas e investigativas), currículo, didáctica y práctica pedagógica. Esta revisión teórica permitió construir el estado del arte y visualizar mejor el problema sobre el que se sustenta el presente estudio. Además, como resultado de esta fase se presenta el marco referencial (capítulo tres) mediante el cual se pretende dar cumplimiento al objetivo específico número uno: describir el concepto de IF en la Educación Superior.

4.4.2. Fase de trabajo de campo

Las técnicas empleadas para la recolección de información fueron la conversación y el proceso de investigación documental.

4.4.2.1. La conversación

Coherente con el enfoque hermenéutico de esta investigación, la información se recolectó a través de la conversación con preguntas abiertas que mantienen múltiples posibilidades de sentidos. Antes de la realización de las conversaciones se explicitaron los criterios para la selección de la muestra y se formularon interrogantes que sirvieron de guía para el diálogo.

De acuerdo con lo planteado es necesario responder a la pregunta: ¿por qué el análisis de la conversación con enfoque hermenéutico? La experiencia hermenéutica implica enfrentarse a la tradición que habla por sí misma desde la subjetividad del individuo el cual posee un lenguaje idealizado que precede siempre a toda experiencia y que opera por la pertenencia del yo individual a una comunidad lingüística particular. De esta manera, se entiende el por qué el lenguaje se convierte en condición y guía positiva de la experiencia y por qué para una investigación con enfoque hermenéutico es vital el reconocimiento de la alteridad del otro para comprenderlo y, finalmente, tomar partido de lo dicho en relación con el objeto de estudio que nos ocupa.

Comprender una tradición requiere un horizonte histórico, lo cual implica un desplazamiento hacia la comprensión de la alteridad del otro, de sus circunstancias. Comprender es ganar el horizonte del otro para entenderlo en toda su magnitud, cuando esto se logra hablamos, entonces, de fusión de horizontes. Una de las formas en que ganamos el horizonte del otro es a través de la conversación, Gadamer, por ejemplo, es un maestro del discurso, en tanto, domina el arte de la conversación en la cual los interlocutores son capaces de entablar un diálogo análogo al que el lector tiene con el texto.

El procedimiento en la comprensión de los textos es similar al de la conversación, en tanto, la comprensión se da cuando se llega a hablar de la misma cosa teniendo como requisito previo la homogeneidad lingüística que permite el acercamiento de los interlocutores quienes conforman una nueva comunidad en la que no se trata sólo de exponer el punto de vista o de imponerlo; sino de llegar a acuerdos de los que ambos participantes salen transformados.

No obstante, las investigaciones sobre la conversación como objeto de estudio son de carácter reciente y, paradójicamente, no provienen de la lingüística cuyos planteamientos teóricos dejaron de lado los usos concretos de los hablantes para centrarse en la descripción del sistema abstracto de la lengua o para descubrir los principios de la gramática universal; la importancia de la conversación fue observada por otras disciplinas como la sociología (etnometodología, interaccionismo simbólico) la antropología (etnografía de la comunicación) o la filosofía (Tusón, 1997).

Mondada (2001) pone en evidencia la imperiosa necesidad de analizar la lengua en interacción porque es en la conversación donde las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea. (Tusón 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999). La conversación es la forma prototípica

en que se manifiestan las lenguas, su forma primera de existencia y el modo universal de uso lingüístico, es una actividad social que se vale de los códigos lingüísticos y no verbales para actuar. La lengua, considerada a la vez como horizonte y producto del habla, está determinada por las prácticas lingüísticas de los hablantes; por tanto no puede ser analizada al margen de ellas.

Para Tusón, la conversación es una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabra (Citado por Tusón, Cots et al., 1990: 59) a través de la cual se puede entender el comportamiento de las personas y el funcionamiento de la vida social y cultural. Por tal razón, la conversación se convierte en un mecanismo privilegiado cuyo estudio empírico y riguroso permite interpretar la realidad y dotarla de sentido, gracias a la existencia de un *compromiso conversacional* que se prolonga durante todo el encuentro. En la interacción, los participantes generan un contexto de situación en el cual aportan sus conocimientos y sus expectativas al tiempo que realizan inferencias, negocian sentidos e interpretan intenciones.

La conversación como actividad está regulada por el principio de cooperación que da cuenta de cuatro máximas que responden a la racionalidad humana. Estas máximas son: cantidad (proveer sólo la información necesaria), calidad (decir la verdad, contar con suficientes evidencias), relación (ser pertinente), manera (ser claro y ordenado).

Como el estudio de caso fue la Práctica Pedagógica del Programa de Lengua Castellana, se realizaron conversaciones con un total de 13 maestros/as en formación y 6 asesores/as pertenecientes a la misma. Para la selección de los maestros/as en formación se tuvo en cuenta que estuvieran cursando diferentes niveles de la práctica (práctica I-II) o que hubiesen terminado Seminario de trabajo de grado recientemente. De acuerdo con lo anterior, los maestros/as en formación se ubicaron así: Práctica Pedagógica I (3), Práctica Pedagógica II (8), Seminario de trabajo de grado (1) y habían culminado el Seminario de trabajo de grado (2). De los/as asesores/as con quienes se dialogó tres (3) llevan trabajando en la licenciatura entre 5 y 10 años y los otros/as tres, entre 1 y 3 años.

En cuanto a las técnicas utilizadas para recoger los datos de las conversaciones se tuvieron en cuenta los siguientes pasos: 1. selección de la muestra, 2. realización de grabaciones de las conversaciones en las que se cuidaron aspectos de tipo técnico y deontológico; 3. Elaboración de ficha de identificación del instrumento con los siguientes datos:

1. Título y número (código de identificación).
2. Fecha de grabación.
3. Técnica: grabación auditiva o audiovisual.
4. Transcripción: si/no total/parcial 5. Origen del documento: ámbito educativo.
6. Investigadora.
7. Género: conversación.
8. Breve descripción de la situación: participantes, localización.
9. Observaciones.

Para la realización de las conversaciones, se planteó una ambientación que permitió un mayor acercamiento entre los interlocutores con el fin de romper el hielo y lograr un buen nivel de confianza y espontaneidad. Este preámbulo se utilizó para conocer aspectos relevantes de los interlocutores, por ejemplo, en el caso de un maestro/a en formación se dialogó sobre sus experiencias durante la práctica, ocupación, preferencias.

A continuación se enuncian las preguntas direccionaron la conversación con los/as *maestros/as en formación*, éstas no se formularon de modo categórico; sino que sirvieron de guía para la *misma*.

1. ¿Crees que el programa de lengua Castellana fomenta la cultura de la investigación? Si lo hace, ¿De qué manera?

2. Ordena de mayor a menor las siguientes competencias, según sean potenciadas en los espacios de conceptualización que orientan la práctica pedagógica: interpretación, argumentación, proposición, crítica, análisis, síntesis, capacidad para interrogarse, procesamiento de información, contrastación y la explicación.

3. ¿Qué metodologías o estrategias se emplean para desarrollar competencias o habilidades investigativas?

4. ¿Qué enfoques teóricos y teorías conoces en relación con la investigación? ¿Con cuáles están trabajando el seminario de práctica?

5. ¿Qué instrumentos se trabajan para la sistematización de la información? (pasos, instrumentos de recolección de información).

6. ¿Qué aspectos deben mejorarse en relación con la práctica y la formación para la investigación?

7. ¿Consideras que los docentes que orientan la práctica tienen una buena formación en investigación?

Las preguntas realizadas a los/as asesores/as de práctica fueron:

1. ¿Crees que el programa de lengua Castellana fomenta la cultura de la investigación? Si lo hace, ¿De qué manera?

2. ¿Cuáles son las competencias investigativas que más potencias en los/as maestros/as en formación?

3. Ordena de mayor a menor las siguientes competencias, según sean potenciadas en los espacios de conceptualización que orientan la práctica pedagógica: interpretación, argumentación, proposición, crítica, análisis, descripción, síntesis, capacidad para interrogarse, procesamiento de información, contrastación y explicación.

4. ¿Qué aspectos deben mejorarse en relación con la práctica y la formación para la investigación?

5. ¿Qué tendencias o metodologías de investigación prefieres trabajar con los estudiantes y por qué?

6. ¿Prefieres hablar de investigación formativa o de formación investigativa, por qué?

4.4.2.2. El proceso de investigación documental

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA O LA POSIBILIDAD DE GENERAR CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LICENCIATURA EN

Mediante el proceso de investigación documental se analizaron los microcurrículos referidos al espacio de la Práctica Pedagógica, los informes de autoevaluación del Programa de Lengua Castellana del año 2003 y 2007; además de diez trabajos de grado realizados por los/as maestros/as en formación a partir del año 2004²¹. El criterio esencial para la selección de los trabajos de grado fue que hubiesen sido asesorados por diferentes profesores(as), además se tomó una muestra representativa que corresponde aproximadamente al 10% de los trabajos de grado presentados entre 2004 y 2008. Para la recolección de información de los trabajos de grado se diseñaron y aplicaron rejillas. Luego, se procedió a clasificar, analizar y valorar la información, además se establecieron categorías y se analizaron casos atípicos.

A continuación se presentan las rejillas empleadas para la recolección de información:

TABLA 5. Relación de los trabajos de grado analizados

²¹ No hay registros de trabajos entregados en el 2004.

MAESTRO/A EN FORMACIÓN	TÍTULO	ASESOR-A	AÑO
1. Adriana María Mesa Bedoya	Argumentación oral y escrita	Alexandra de la Cruz	2005
2. María Magdalena Herrera Carmona.	Líneas con alma de niño: de la creatividad al conocimiento significativo.	Nancy Ortiz	2006
3. Mary Luz Rodas Gallego.	La lectura y escritura de textos narrativos como estrategia para afianzar, en el proceso de composición escrita, la coherencia textual.	Pedro Antonio Agudelo Rendón	2006
4. Lady Dianne Sáenz Botero	La lectura de textos literarios como instrumento para la formación de seres críticos en el grado 9.2 de la Institución Educativa Jesús Rey.	José Joaquín Arango Rojas	2006
5. María Eugenia Maya Hernández.	Propuesta de intervención pedagógica en el aula: hacia un proceso de lectoescritura con sentido y pertinencia para los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar.	Miguel Arcángel Yepes Londoño	2006
6. Carolina Amaya Múnera. La enseñanza de la argumentación en la básica primaria: un compromiso del maestro que permite la aprehensión del mundo a través de la palabra. María			

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA O LA POSIBILIDAD DE GENERAR CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LICENCIATURA EN

MAESTRO/A EN FORMACIÓN	TÍTULO	ASESOR-A	AÑO
Edilma Gómez Gómez 2007			
7. Dérix Soraida Aristizábal Aguirre. La literatura como instrumento pedagógico en el aula. Edison Villa Holguín 2007			
8. Angélica María Álvarez B. Implicaciones de la metodología por proyectos en la argumentación. Bilian Jiménez 2007			
9. Daissy Zapata, Mónica Gallego, Yuli Escobar V. Competencia comunicativa: necesidad y exigencia social. Gabriel Serna 2008			
10. Juan Carlos Vélez Casallas. La lectura abductiva: una mirada demostrativa, lógica y retórica a través de los textos policíacos a partir del enfoque semántico comunicativo. Lirian Astrid Ciro 2008			

TABLA 6. Ficha descriptiva- analítica para el análisis de la información de los trabajos de grado de Lengua Castellana

4. PROCESO METODOLÓGICO: DE LA HERMENÉUTICA A LA PRAGMÁTICA

1. Tipo de publicación	
2. Identificación del documento	
3. Título	
4. Eje temático	
5. Autor	
6. Fecha de publicación	
7. Problema de investigación	
8. Pregunta de investigación	
9. Objetivos	
10. Metodología	
11. Marco conceptual	
12. Resultados de la investigación	
13. Análisis que hace el investigador al trabajo de grado Novedad- construcción de conocimiento	

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA O LA POSIBILIDAD DE GENERAR CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LICENCIATURA EN

CATEGORÍAS	CRITERIOS	Nivel 4 Adecuado suficiente	Nivel 3 presenta algunas dificultades	Nivel 2 Inadecuado o no pertinente	Nivel 1 No se presenta
Título					
Índice Preliminar	Generalización de				
	Descripción de la muestra				
	Justificación				
	Planteamiento del problema				
	Programa problematológica				
Objetivos	Descripción				
	Hipótesis				
Bases teóricas	Antecedentes				
	General				
Bases metodológicas	Específicas				
	Metodológicas				
Marco teórico	Marco teórico				
	Marco legal				
Límites de la investigación	Temáticos				
	Epistémicos				
Metodología del proyecto	Elaboración				
	Instrumentos				
Competencia comunicativa	Clasificación filológica				
	Distinción de los usos de las ideas				
	Manejo de los textos textuales				
Competencias investigativas	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
	Manejo de los textos científicos				
Manejo de los textos científicos					
Uso de fuentes bibliográficas	Proceso de los textos actualizados y actualizados				
Actualización					

TABLA 7. Criterios para la valoración de los trabajos de grado

4.4.3. Fase de interpretación

Esta fase fue posible en la medida en que se tradujeron los resultados a través del proceso hermenéutico y del análisis del discurso con enfoque pragmático. Al presentar los resultados de la investigación se logra el objetivo que busca indagar por la manera en que se está llevando a cabo la investigación formativa en la Práctica Pedagógica del Programa de Lengua Castellana.

4.4.3.1. ¿Por qué el análisis del discurso?

En la presente investigación, el análisis del discurso fue pertinente porque éste permite, desde las teorías del análisis textual, develar las estructuras de sentido subyacentes en los enunciados con el fin dotar de significado el material textual recogido no sólo en las

conversaciones con los/as maestros/as en formación y los/as asesores; sino en la revisión documental realizada. Asimismo es posible, gracias al concurso de otras disciplinas como la pragmática, la semiótica y la textolingüística, entre otras, desentrañar polifonías (voces del texto), énfasis, recurrencias, estrategias discursivas y otros recursos lingüísticos que posibilitan la comprensión tanto de lo dicho como de lo comunicado por los interlocutores.

Desde tal perspectiva, se tiene que, una de las estrategias discursivas más empleadas en el arte de la conversación es la pregunta. Preguntar es probar posibilidades, entendiendo que la pregunta tiene un carácter abierto, aunque no por esto se debe tomar como ilimitado, pues toda pregunta lleva implícitos determinados sentidos u orientaciones. Por tanto, la comprensión implica entonces, haber rebasado el horizonte de preguntar.

Como se mencionó, el análisis del discurso se hace desde una mirada pragmática que busca develar las intencionalidades de los sujetos participantes, las concepciones que tienen acerca del caso que nos ocupa y la manera en que construyen sentidos e interpretaciones en situaciones comunicativas determinadas. Para este estudio, se abordaron las autoras: Helena Calsamiglia, Amparo Tusón (1999) y Maria Victoria Escandell (1993). En consonancia con las autoras, el análisis del discurso implicó un análisis pragmático de la situación comunicativa que diera cuenta, entre otros, de los referentes abordados, de las intencionalidades que guiaron el acto comunicativo, así como de los contextos implicados, con el fin de realizar una interpretación acertada de los imaginarios que tienen los/as asesores/as y los/as maestros/en formación sobre la investigación formativa en el Programa de Lengua Castellana. También, se hace un análisis de la dimensión interaccional en la que se establece una relación contractual entre los interlocutores y de la dimensión transaccional que da cuenta del origen psicosocial y del mundo subjetivo del emisor y del destinatario los cuales están inmersos en un contexto particular que determina las prácticas sociales. Gracias a este tipo de análisis del discurso el/a investigador/a llega a implicaturas y conclusiones en relación con los referentes abordados y determina el alcance de las finalidades e intencionalidades que guiaron el acto discursivo.

4.4.3.2 ¿Por qué un enfoque pragmático?

Dentro del análisis del discurso se privilegia el enfoque pragmático porque éste provee los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación humana. La pragmática es una disciplina que se ocupa de los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje y en la cual intervienen nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, conocimiento del mundo, entre otras. Según Escandell (1993), lo pragmático y lo gramatical son complementarios, en tanto el ámbito gramatical sólo da cuenta de aspectos formales de la lengua como código, es decir, como sistema de signos convencionales propios de una comunidad lingüística determinada.

La pragmática debe abordar algunos problemas, a saber: el problema del significado no convencional, las diferencias gramaticales entre las lenguas y la diferencia que debe darse entre el contenido proposicional y el sentido. El primero se erige como una de las

problemáticas más apremiantes de la pragmática, en tanto, las palabras pueden cobrar valores diferentes, según el contexto de uso, el cual aporta el sentido a lo que se dice. De acuerdo con esto, Escandell, plantea que no hay una correspondencia constante entre la palabra expresada y la interpretación debido a que no siempre lo que se dice coincide con lo que se quiere decir. Además porque la comprensión entre el emisor, o persona que produce intencionalmente un enunciado en una situación determinada, y el destinatario, a quien va dirigido el mensaje, deben compartir conocimientos mínimos, no sólo en relación con la lengua empleada sino con aspectos de tipo social, cultural, histórico, etc.

El segundo problema de la pragmática aborda las diferencias gramaticales entre las lenguas, en lo que respecta al orden sintáctico de las palabras, aspecto que varía de acuerdo con la rigidez o libertad relativa de una lengua determinada y que cobra importancia en el momento de interpretación de un enunciado. Acá Escandell llega a la conclusión de que el análisis debe hacerse más que en términos de corrección gramatical, en términos de adecuación discursiva.

Esta última se entiende como la confluencia de factores que posibilitan la interpretación del mensaje y que son abordados por la pragmática, entre los cuales, está la importancia de identificar los referentes, es decir, sobre qué se habla, cuál es la identidad del emisor o destinatario, cuáles son las circunstancias de lugar y tiempo de emisión. La pregunta por los referentes y las diversas formas en que éstos se presentan en el discurso, constituyen el tercer problema planteado a la pragmática que, a su vez, debe responder por diversos interrogantes que ponen de manifiesto la complejidad de la interacción verbal. Este problema atañe, también, a la diferencia que debe darse entre el contenido proposicional y el sentido debido a que este último cobra mayor importancia porque depende estrictamente de las circunstancias de tipo contextual en que se produzca.

Entre los componentes materiales de la pragmática están el emisor, visto más desde una posición determinada por las circunstancias de enunciación: quién dice algo; el destinatario para quien es adecuado el mensaje; el enunciado o expresión lingüística producida por el emisor en una situación concreta, éste se diferencia de la oración como entidad abstracta de tipo gramatical; y, por último, está el entorno o situación espaciotemporal, el cual se refiere a las circunstancias que imponen el aquí y el ahora y que se constituyen en elementos fundamentales para la interpretación discursiva.

Los componentes relacionales son de gran importancia, en cuanto entre los elementos de la situación comunicativa, se establecen enlaces que dan lugar a conceptualizaciones subjetivas que derivan en principios reguladores de la conducta de quienes participan en el acto comunicativo. Constituyen los elementos relacionales: la información pragmática, la intención y la distancia social.

La información pragmática comprende todo el cúmulo de conocimientos generales, situacionales o contextuales con los que emisor y destinatario enfrentan el hecho discursivo. Estos conocimientos que abarcan desde los conocimientos científicos hasta las creencias y la visión del mundo que tiene tanto el emisor como el destinatario cumplen un papel fundamental en la comunicación porque permiten que cada uno construya

hipótesis de conocimiento mutuo de las cuales dependerá, en gran medida el éxito y la comprensión.

Se parte, también, de que todo acto comunicativo va acompañado de una intención, pues la comunicación humana tiene como finalidad primordial el alcanzar ciertos objetivos en relación con otras personas. De esta manera, emisor y destinatario entran en un proceso dinámico en que el primero pretende, mediante acciones intencionales expresadas a través de formas variadas de tipo lingüístico y extralingüístico, crear un efecto o reacción en su interlocutor. En este sentido, cobra relevancia el hecho de que el emisor tenga clara su intención para que pueda lograr su objetivo y de que, a su vez, el destinatario, logre develar la intención concreta que guía a su interlocutor.

La distancia social, como tercer elemento relacional, es de capital importancia debido a que ésta determina el tipo y la forma de los enunciados que serán elegidos de acuerdo con la relación social entre emisor y destinatario, pues no es lo mismo hablar con un colega que con un estudiante así sea de un tema idéntico.

Las relaciones entre *significado e interpretación* vuelven a poner sobre el tapete la necesidad de conjugar lo gramatical, referido aquí al significado convencional (semántica) de las palabras como entidades compuestas por una expresión o significante que remite a una imagen mental o significado ya preestablecido dentro de una lengua en particular, y lo pragmático en términos de la interpretación de todos los elementos que configuran la situación comunicativa y que son fundamentales para dar cuenta del propósito de la comunicación de una manera más funcional, es decir, no limitarse a las reglas semántico-sintácticas de una lengua; sino hacerlo desde un enfoque pragmático como posibilidad de estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en contextos situacionales determinados que condicionan el acto comunicativo, y por ello, se convierten en la base para el abordaje del discurso desde múltiples perspectivas.

De acuerdo con lo enunciado en los párrafos anteriores, se dimensiona la importancia de la pragmática como disciplina que nos permitió interpretar las conversaciones que emprendimos con el fin de develar la gama de significados que contiene todo acto discursivo en términos de qué se dice (mensaje), cómo se dice (formas expresivas, organización, énfasis, estilo), para qué se dice (intencionalidad), en qué circunstancias espaciotemporales se dice (contexto situacional: cultural, histórico).

El objetivo esencial del análisis fue recoger a través de conversaciones prototípicas, el máximo de información acerca de la manera como se está desarrollando la investigación formativa en el espacio de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana con el fin de determinar enfoques, estrategias, fortalezas y dificultades que tanto maestros/as en formación como asesores/as encuentran en el desarrollo de los procesos investigativos.

De acuerdo con lo enunciado, a continuación se propone un ejemplo que ilustra cómo se realizó el análisis y la interpretación de los datos que arrojaron las conversaciones mediante el análisis del discurso con enfoque pragmático. Además se realiza el análisis pragmático de la situación comunicativa con el fin de precisar la intencionalidad de los actos de habla, los referentes, la información pragmática, entre otros aspectos, que guiaron las conversaciones con los/as asesores/as y los/as

maestros/as en formación. Luego se presenta el análisis de la dimensión interaccional a través de la cual se asume la conversación como relación contractual que permite la activación del circuito externo del acto comunicativo o universo del hacer en el que están inscritos los interlocutores con el circuito interno o universo del decir, de esta manera se da la significación. Por último, se explicita el análisis de la dimensión transaccional mediante la cual se caracteriza el tipo de conversación, los rasgos que la definen, las estrategias discursivas empleadas y las máximas o principios que se tuvieron en cuenta.

A través del procedimiento explicado se realizó el análisis del contenido por separado: primero a las conversaciones con los/as maestros/as en formación y, luego, a las conversaciones con los/as asesores/as. Para ello, se tuvieron en cuenta procesos de categorización, valoración, contrastación y triangulación de la información recogida.

Las siguientes transcripciones corresponden a los diálogos llevados a cabo con tres de los seis asesores/as entrevistados/as. Estas tres conversaciones se realizaron en el aula de profesores de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. M. es la investigadora (Emisor) y H., G. y E. son los/as asesores/as (destinatarios). El referente es la investigación formativa.

M: ¿Desde qué concepciones asume usted la investigación formativa?

H: Yo pienso que la investigación formativa aplica desde los estudiantes que asumen la práctica I, la práctica II y el trabajo de grado, se toma como experiencia en el aula de clase. Esa experiencia parte inicialmente desde una contextualización donde los estudiantes van, observan, digamos, en 3 o 4 semanas, van, miran, toman nota desde el diario de campo, leen el contexto, leen lo que aparece allí, leen absolutamente todo en la institución educativa. (...)

M: ¿Usted prefiere hablar de investigación formativa o de formación investigativa?

G: Hablo de investigación formativa porque las condiciones en las cuales a nuestros estudiantes les toca hacer las prácticas de tiempo, de espacio, pues, de ubicación a eso de la práctica que son más o menos 5 horas semanales, difícilmente se les posibilita asimilar una investigación, digamos, de corte científico propiamente dicho, entonces yo prefiero hablar de investigación formativa.

M: ¿Qué concepciones tiene de la investigación formativa, en qué se diferencia de la investigación científica, cómo la definiría?

G: Los estudiantes ponen en juego, ponen en escena una serie de saberes, digamos, su formación en cuanto a un saber didáctico, un saber pedagógico, y un saber disciplinar. Yo propongo otros 2 saberes a mis estudiantes, y esos son un saber político, que ellos se suman a los saberes políticos en esto de la educación y también como sujetos éticos, un quinto saber: un saber ético. Es formativa porque se supone que ellos con esa práctica ponen en escena todo lo asimilado a lo largo de la licenciatura, donde ellos tienen la posibilidad de confrontar todo lo que han leído, todo lo que han estudiado, todo lo que han aprendido en los espacios conceptualización como lo son los seminarios, lo ponen al servicio de una idea que les ha venido dando vueltas a ellos en la cabeza, y una práctica yo me la imagino así, pues uno como asesor cumple un papel de orientador, no tanto de imponerles una línea, sino más bien de sugerirles varias y dejar que ellos escojan la línea

en que más se acomoden, en la cual ellos se sientan más cómodos, más seguros, para llevar a cabo esa práctica pedagógica donde hacen un cotejo entre lo que están viviendo en el aula de clase con los estudiantes y todo el entramado teórico que es difícil manejar [porque es entre teoría y práctica]sí, que se diferencia respecto al otro tipo de investigación, que yo digo que no se da, porque es decir, amerita digamos, todo un trabajo que trasciende la indagación, que trasciende la consulta, que va mucho más allá de hacer en el aula de clase una observación sobre el desempeño de los chicos y las chicas y escribir con un carácter académico muchísimo más riguroso donde [o sea, la investigación en sentido estricto] no, la de sentido estricto me parece mucho más exigente,(...) que ni siquiera nosotros fuimos formados para eso, ni siquiera nosotros los profesores; ya digamos, en los espacios de un posgrado uno se alcanza, digamos, a untar de investigación, yo lo sentí así en mi especialización, me imagino que usted en su maestría ve esa investigación pero más rigurosa, pues en maestría sí hay un mayor acercamiento a ese tipo de investigación científica en sentido estricto, entonces yo lo veo de esa manera, por eso hablo de investigación formativa a los muchachos.

M: ¿Cuál es la concepción que usted tiene de investigación formativa?

E: Bueno, a ver, la concepción de investigación formativa, pienso que, para mí, es que el estudiante de pregrado aprenda a investigar desde su propia práctica, que se genera desde la reflexión, desde la búsqueda de información, entonces ellos tienen que estar diseñando instrumentos, aplicándolos, y tienen que estar organizando esa información, interpretándola y generando nuevas reflexiones que los aproximen al menos a unas elaboraciones de tipo teórico, cierto, entonces se fortalece mucho lo que es la conceptualización de la práctica pedagógica desde esa mirada reflexiva que le va a permitir conocer un contexto, saber de las necesidades que tiene ese contexto, plantear unos currículos pertinentes que atiendan esas necesidades reales, no solamente del contexto; sino también de estos estudiantes, en el caso de lengua castellana sería centrada en ese saber disciplinar, intervenir esos problemas y hacer un análisis de esas intervenciones para mirar el impacto y poder llegar a un nivel de generalización donde se proponga esa intervención como un camino viable para resolver problemas muy concretos en el campo de la Lengua Castellana y, sobre todo, en lo que respecta a la competencia comunicativa, entonces también es facilitarles una reflexión en esa relación teoría-práctica. Bueno, pero no he definido lo que es investigación formativa, entonces, tengo una plena convicción de que se puede hablar de la investigación formativa en una relación de teoría y práctica en tanto que le permita al estudiante a la vez que está aplicando instrumentos para recoger información tiene que estar acompañado también de una formación teórica, con respecto a la concepción de investigación, en este caso de la investigación cualitativa porque estaría, haría parte de un enfoque de la investigación cualitativa, a la vez tiene que estar también aprendiendo a organizar unos instrumentos, cuales son los más adecuados, aplicándolos y luego analizando esa información, interpretándola, recontextualizándola, generando nuevas experiencias y transformando esa práctica pedagógica.

M: Entonces, en ese sentido, ¿Usted estaría más de acuerdo en que en el Programa se hable de investigación formativa o de formación investigativa?

E: Me parece que de todas maneras los dos conceptos tienen mucha relación, en

tanto que, desde la investigación formativa se forma al estudiante en la investigación, como investigador, y porque si los separamos diríamos: formar en investigación, pues se podría llevar a pensarlo más desde un plano muy teórico, simplemente dotar al estudiante de unas herramientas teóricas para que el día de mañana sea capaz de hacer investigación ; pero desde ahí, pienso que es más contundente el concepto de investigación formativa, en tanto que vive ese proceso desde una experiencia concreta que es su práctica docente, y de qué manera puede abordar ese proceso de auto-observación de su propia práctica, identificando esas potencialidades, las fortalezas y los problemas también que aparecen en su propia práctica pedagógica.

Como puede observarse el referente por el que se pregunta es la investigación formativa, la intencionalidad de la investigadora es, fundamentalmente, indagar por las concepciones que los/as asesores/as tienen sobre él y sobre la preferencia por este término o por el de formación investigativa en el pregrado.

De acuerdo con el ejemplo anterior ¿qué datos, implicaturas o inferencias podrían darse en relación con el referente abordado?

- Los asesores/as prefieren hablar de investigación formativa en el pregrado, más especialmente, en la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Lengua Castellana porque ésta, además de acomodarse a las condiciones de los estudiantes, les posibilita ser investigadores de su Práctica Pedagógica en una relación constante entre teoría y práctica mediante la cual pongan en escena los diversos saberes (pedagógico, didáctico y disciplinar, además de un saber ético y de un saber político) que han apropiado a lo largo de su formación como profesionales de la docencia.
- La investigación formativa hace parte de la investigación cualitativa, está centrada en un saber disciplinar, se genera desde la intervención del maestro/a en el aula, desde la reflexión entre la teoría y la práctica pedagógica; se operacionaliza en tanto, éste sea capaz de resolver los problemas concretos en lengua castellana, especialmente, en la competencia comunicativa.
- La investigación formativa permite al estudiante formarse para la investigación mediante la búsqueda de información, el diseño, aplicación y análisis de instrumentos que deben ir acompañados de una formación teórica, además de la contextualización y recontextualización de sus experiencias en el aula.
- La formación investigativa y la investigación formativa están muy relacionadas, pero la primera se asume desde un carácter más teórico que busca dotar al investigador de métodos y herramientas; mientras la segunda pretende que sea un observador participante de su práctica para que pueda transformarla partiendo de sus potencialidades, de sus fortalezas o de los problemas que allí se le presentan.
- La investigación en sentido estricto va más allá de la indagación y la observación en el aula, amerita una formación en un nivel más elevado, incluso que el nivel de especialización.
- El/la asesor/a es un orientador/a, propone a sus estudiantes diversas líneas para que ello/as trabajen libremente.
- Los/as asesores/as no recibieron formación en investigación en el pregrado, se han

formado en especializaciones y maestrías.

Los/as asesores/as de práctica entrevistados/as coinciden en que la investigación formativa en el Programa de Lengua Castellana se da a través de una estrecha relación entre teoría y práctica.

4.4.3.2.1. Análisis pragmático de la situación comunicativa: elementos materiales e inmateriales.

El emisor, en este caso, es M. y el destinatario es E. (maestros/as en formación) y F (asesores/as de Práctica Pedagógica). La intencionalidad de los actos de habla de M. es clara en tanto desea conocer qué piensan E y F. acerca de la manera en que se desarrollan los procesos investigativos en la Práctica Pedagógica (referentes). Entre emisor y destinatario hay buen nivel de conocimientos compartidos (información pragmática) ya que ambos pertenecen al mismo programa: el emisor en calidad de profesor y el destinatario en calidad de maestro/a en formación. Estos son a su vez, roles diferenciadores que marcan la distancia social y que influyen en las conductas de los participantes: jerárquicamente M. está en un rango diferenciador de E. y al mismo nivel de F.

En cuanto al contexto extraverbal o conjunto de circunstancias no lingüísticas que se perciben directamente o que son conocidas por el hablante (Escandell, 1997), se tiene que el contexto práctico u ocasional en que se produce el discurso es la Universidad de Antioquia: cafetería o salón de cátedra, circunstancia que hace menos formal el encuentro entre M. y E. y M. y F. Tanto M. como E. y F. comparten un contexto histórico-cultural y ambos tienen conocimientos con respecto al referente principal del discurso: el Programa de Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. De este modo, se entiende porqué conocen sobre el currículo, la didáctica, la pedagogía, los procesos investigativos en la Práctica Pedagógica, entre otros aspectos.

4.4.3.2.2. Análisis de la dimensión interaccional

En cuanto a la comunicación como relación contractual puede decirse que el proyecto global de M. (Yoc) es obtener de E. y F. (Tui) el máximo de información posible sobre el referente principal: El estado de la investigación formativa en el espacio de la Práctica Pedagógica. Para tal fin el Yoe plantea una serie de interrogantes que el Tud acepta, comprende y responde de acuerdo con sus conocimientos, expectativas, necesidades e intereses. Se debe tener en cuenta acá que no se trató de un contrato obligatorio; sino que el Tui aceptó de manera cordial participar activamente en la conversación respondiendo de forma clara y pertinente a las demandas interpuestas por el Yoc.

En el discurso en cuestión, los interlocutores M., E. y F. se constituyen inicialmente como sujetos empíricos de origen psicosocial, inscritos en un mundo subjetivo y en un contexto particular que determina las prácticas sociales. M. por ejemplo, en razón de su condición de profesora tiene conocimientos, creencias, y percepciones muy diferentes de las de E. en cuanto al ejercicio docente, la valoración de los procesos investigativos, el Programa de Lengua Castellana, entre otros; esto debido a la diferencia de

subjetividades y a los contextos particulares en que se mueven tanto M. como E. y F. Estos aspectos configuran el circuito externo del acto comunicativo o universo del hacer en el que están inscritos los interlocutores. En el momento en que M (Yoe) y E (Tud) y M (Yoe) y F (Tud) comienzan a interactuar, M interroga a E. y a F. y, al hacerlo, realiza inferencias, extrae conclusiones y elabora juicios de valoración en torno a lo dicho por E. y F., de esta manera se activa el circuito interno o universo del decir. Así, la simbiosis entre circuito externo y circuito interno en que se da la comunicación permiten la significación.

Estrategias discursivas: La estrategia discursiva predominante fue la pregunta como activadora de conocimientos previos, creencias, modos de interpretación de la realidad desde el punto de vista subjetivo e intersubjetivo. Se debe tener en cuenta, también, que muchas de las preguntas surgieron de la actividad inferencial y de las implicaturas que se deducen del manejo de la información realizado por M. a partir de lo dicho y de lo comunicado por E. y F.

Otra estrategia utilizada fue la reiteración de preguntas cuyo referente fue la manera en la que se desarrolla la investigación formativa al interior del espacio de Práctica Pedagógica del Programa en cuestión, con el fin de verificar si el destinatario era coherente en todos sus planteamientos. Con relación a la noción de imagen puede decirse que en ningún momento de la conversación se vio afectada la imagen positiva de ninguno de los interlocutores. Las modalidades de la frase que predominaron fueron la asertiva por parte del Tud (E) y (F), veamos un Ejemplo: "No. No se fomenta y ya era una discusión que se había planteado en algún momento, inclusive en didáctica de la literatura..." Y la modalidad interrogativa por parte del Yoe (M). Ejemplo: ¿Qué estrategias emplea su asesor/a para superar las dificultades que se presentan en el ejercicio investigativo?

La modalidad apreciativa se dio principalmente cada vez que E., F y M. emitieron juicios de valor sobre algún tópico en particular; tenemos como ejemplo: *Entonces quiere decir que estamos fallando o se está fallando en relación con las didácticas, con las didácticas de la adquisición (especialmente) son una repetición.*

4.4.3.2.3. Análisis de la dimensión transaccional

La finalidad de la comunicación es transaccional debido a que los participantes M., E. y F. han establecido una temática en particular. La conversación es formal caracterizada por los siguientes rasgos: menos proximidad, menos cotidianidad y más planificación.

La conversación es oral y de carácter dialogal. M. interroga a E., y F., elabora juicios valorativos y extrae conclusiones de lo dicho por E; en consecuencia, el par adyacente predominante es tipo pregunta/respuesta.

En la transcripción puede observarse cómo el principio de cooperación se encuentra presente de principio a fin de tal manera que la conversación está regulada por las cuatro máximas señaladas por Gumperz (Tusón, 2001). A través de las conversaciones se observa que tanto M. como E. y F. dan sólo la información necesaria para contextualizar, argumentar, interpretar y aclarar sus puntos de vista frente a lo tratado (Máxima de cantidad). Sus intervenciones son pertinentes de acuerdo con el tema específico que

abordan (máxima de relación), además todo lo que dicen se sustenta con argumentos que apelan a la experiencia personal o al sentir de la colectividad. (Máxima de calidad). Por último, en relación con la máxima de manera se observa que hay coherencia, claridad y orden tanto en lo que respecta a las intervenciones que hace cada participante como al hilo conductor de la conversación, en general.

Sin embargo, la máxima de manera fue transgredida, en un par de ocasiones, cuando la investigadora formuló dos preguntas simultáneas al destinatario, sin embargo, este hecho no llevó a confusión porque se priorizaron preguntas y se puso en marcha la máxima de cooperación por parte de ambos.

En general, el estilo de la conversación se caracterizó por ser directo lo que llevó a una mayor eficacia del intercambio comunicativo. Además, durante las conversaciones se mantuvo el principio de relevancia o pertinencia debido a que todo lo dicho venía al caso y era interesante. Adicionalmente, se hizo posible interpretar los enunciados con el mínimo coste de procesamiento. Esto se debió a la gran cantidad de conocimiento compartido entre los interlocutores, lo que permitió generar cadenas de inferencias que condujeron a una comprensión e interpretación acertada de los enunciados y, por tanto, a garantizar el éxito en las conversaciones en términos del logro del objetivo propuesto inicialmente. Es importante anotar que no se cometieron delitos discursivos y no hubo malentendidos.

4.4.4. Fase de síntesis:

Luego del análisis, la comprensión y de la interpretación de los resultados se construyó una síntesis cuyo producto fue una propuesta curricular para Programa de Humanidades, Lengua Castellana, la cual se presenta en el capítulo seis, con ésta se da cumplimiento al objetivo número cinco: diseñar una propuesta curricular cuyo eje sea la investigación formativa para que contribuya a la formación de maestros/as investigadores/as en Lengua Castellana.

5. RESULTADOS: COMPRENDER ES FUSIONAR HORIZONTES

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... La lucha por la voz comienza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar para sí mismo y sentirse oído por los otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y, por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social. Britzman.

En este capítulo, a partir de los resultados que emergieron del proceso de investigación documental llevado a cabo y del análisis de las conversaciones con asesores(as) y maestros/as en formación se responde a la pregunta en torno a la cual gira la presente investigación: ¿Cómo se está desarrollando la investigación formativa en el espacio de conceptualización de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?

5.1. RESULTADOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

En el Informe de autoevaluación de 2007, la formación investigativa aparece como un apartado diferente de la característica 27 “investigación formativa”. Sin embargo, desde lo expresado en este documento y en el PPP, se asume que estos conceptos se corresponden ²². En este sentido, puede decirse que la investigación formativa en el Programa sienta sus bases en la formación de “espíritu investigativo” en los/as estudiantes, el cual “se funda en la capacidad de asombro, imaginación, descubrimiento y seguimiento sistemático de problemas reales de la práctica” (p. 18). Este proceso se da como una salida creativa en donde el maestro/a en formación hace acopio de sus experiencias, competencias y saberes a través de una relación dinámica entre su yo interior, los otros y el mundo circundante para, de este modo, erigirse como sujeto de deseo y sujeto de saber. En esta mirada la investigación formativa parte de que a toda práctica subyace una teoría, de lo cual se desprende que la teoría y la práctica no pueden tomarse como ideas aisladas; sino que deben comenzarse a ver como instancias que interactúan de manera compleja.

Desde tal perspectiva, la investigación formativa sirve de puente entre el mundo de la vida y el mundo de la ciencia, es allí donde se hace imprescindible que tanto el/a docente como el maestro/a en formación se vean así mismos/as como investigadores/as que contribuyen al mejoramiento de la educación en tanto ésta en el mundo actual exige que la didáctica y de la pedagogía constituyan campos progresivos de investigación rigurosa en los cuales se trasciendan la visión transmisionista y repetitiva del conocimiento. Por tanto, el papel del formador de formadores en el Programa tiene una doble esencia porque éste se asume como docente investigador que reflexiona una y otra vez sobre el qué, el cómo y el para qué enseñar, en una relación dialéctica indisoluble entre las funciones docencia e investigación que le imprimen a su quehacer un carácter dinámico que lo lleva a un continuo proceso de transformación (PPP). La visión de currículo planteada aquí hace referencia a un currículo flexible, integral e interdisciplinario, con enfoque problémico, en el que, las teorías, metodologías y técnicas investigativas se concreten a partir de las necesidades que surgen y no como meros contenidos a enseñar. Por lo tanto, “el componente investigativo en el currículo no es un elemento más dentro de los contenidos, sino más bien un eje articulador que orienta la formación de los maestros, que empieza a perfilarse desde los primeros semestres de la carrera y toma forma en el Proyecto Didáctico de Investigación, confluye en la Práctica y se procesa, sistematiza y socializa en el Trabajo de Grado” ²³ (p. 86).

La investigación formativa vista desde esta lógica es asumida por el Núcleo de Integración Didáctica en el cual las didácticas de la lengua y de la literatura, en estrecha relación con la pedagogía, plantean nuevos caminos, nuevas estrategias para dar solución a los problemas de la enseñabilidad de los saberes específicos.

La investigación en la Práctica Pedagógica, como se dijo antes, surge de una interacción continua y respetuosa con los saberes que confluyen en los diversos contextos socioculturales; de esta manera, se da cumplimiento a las funciones

²² Ver: Marco Referencial de la presente investigación: diferencias entre formación investigativa e investigación formativa.

²³ Informe de autoevaluación de 2007.

institucionales de docencia, investigación y extensión, donde la segunda como fuente de saber y soporte del ejercicio docente, es el eje de la vida académica de la universidad.

Las visiones anteriores referidas al currículo, la didáctica y la investigación, se concretan en los programas del espacio de conceptualización de la Práctica I y II en los cuales se han evidenciado dos líneas de investigación: la primera denominada: Didáctica del Lenguaje, se adscribe a un enfoque etnográfico- hermenéutico, pertenece al grupo de investigación GRÍNDEL²⁴. La segunda, corresponde a la Línea de Investigación: *Subjetividad, contextos y narrativas*, del grupo de investigación: *Somos Palabra: Didáctica y Contextos*.

Ambas Líneas de investigación orientan su quehacer en el Seminario de Práctica Pedagógica con énfasis investigativo, a partir de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, axiológicos, pedagógicos y didácticos acordados en el PPP de La licenciatura, en el cual se propende por la formación de un maestro/a intelectual, sujeto de saber, sensible, crítico y autónomo. De igual manera, dichas Líneas comparten una visión problémica del ejercicio docente, en tanto, “la práctica pedagógica presenta al maestro diferentes problemas que le revelan nuevos rostros para sus convicciones; en este movimiento acontece la experiencia que imbrica complejamente teoría y práctica, y esto la convierte en escenario de formación y transformación permanente de los maestros” (p. 1)²⁵.

Sin embargo, al delimitar cada Línea desde la cual se asume la investigación en la Práctica Pedagógica se encuentra que desde la perspectiva del grupo: Somos Palabra: formación y contextos, la investigación adopta la forma del relato mediante el cual se pretende que el maestro/a en formación se sitúe como ser histórico que movilizado por el deseo da cuenta de su realidad social y cultural descubriendo, así, “nuevas formas de interactuar entre sí y con el conocimiento”. Desde este punto, la concepción de lenguaje rebasa la posición instrumentalista en la que éste es visto sólo como un medio de comunicación, de estandarización de saberes. Por el contrario, desde esta nueva mirada el lenguaje no opone lo cognoscitivo a lo estético, es un lenguaje dialogal en el que se reconocen diferentes visiones éticas y estéticas imbricadas en los imaginarios culturales que hablan de diferentes maneras de leer el mundo y de las cuales “se desprenderán implicaciones políticas y pedagógicas coherentes con las lógicas que la sustentan” (p. 2).

En consecuencia, “se presenta la autobiografía como método de investigación retrospectiva en la que se estudian en profundidad las prácticas que hacen propicia la relación de tensiones entre sujetos investigadores y contexto, y la forma en que estos sujetos: maestros y maestras, dotan de sentido esta relación por medio de la palabra oral y escrita”²⁶ (p. 8).

²⁴ El grupo de investigación GRÍNDEL está conformado por profesores/as de cátedra que se reúnen con el objetivo de discutir problemas que atañen al desarrollo de la Práctica Pedagógica con el ánimo de fortalecer los procesos investigativos que se dan al interior de la misma.

²⁵ Ver propuesta de Seminario de Práctica del grupo Somos Palabra: Didáctica y Contextos. Abril de 2008.

²⁶ Ibid.

Para el grupo GRÍNDEL, desde la práctica Pedagógica con énfasis investigativo se pretende formar un profesional de la docencia que tenga dominio de los saberes propios de su competencia para que sea capaz de trascender las metodologías tradicionales y descontextualizadas que persisten aún en la enseñanza de la lengua castellana en los niveles de la básica primaria y secundaria. En este sentido, “la investigación formativa pretende vincular a los(as) estudiantes como partícipes directos de sus aprendizajes en procesos de indagación y reflexión permanente, para identificar las potencialidades y necesidades reales de conocimiento de los(as) estudiantes de la educación básica, en el área de lengua castellana y así tomar conciencia de como funciona la lengua y su finalidad; de la necesidad de comprender e interpretar el mundo y la cultura para responder a sus propósitos de comunicación, mediante la propuesta de intervención didáctica y pedagógica que debe ser aplicada a un grupo y grado en particular”²⁷ (p. 3).

Metodológicamente ambas propuestas se acogen a los diversos momentos enunciados en el PPP, en relación con la Práctica Pedagógica. De acuerdo con lo explicitado, estos momentos o fases pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- **Contextualización:** en esta fase a través de la observación participante y de la elaboración de instrumentos tales como entrevistas, diario de campo, lectura del PEI de la institución registros, planes de área, etc. el maestro/a en formación se prepara para una lectura crítica de los contextos en los que identificará una problemática en lenguaje.
- **Problematización:** Mediante la elaboración de instrumentos para la recolección de información y la aplicación de variadas estrategias, el/a maestro/a en formación procesa la información teniendo en cuenta los referentes teóricos y metodológicos que guiaron su quehacer en el aula.
- **Sistematización:** Esta es fruto de la reflexión que el maestro/a ha realizado, no sólo durante su práctica, sino a lo largo de su proceso de formación. Por tanto, es aquí (en su trabajo de grado) donde se concretan los saberes pedagógico, didáctico y disciplinar vistos desde la experiencia investigativa del maestro/a.
- **Socialización:** es un momento clave en el cual, el maestro/a da cuenta de la manera en que su quehacer docente contribuyó a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana.

En cuanto a estrategias metodológicas, en ambas propuestas se privilegia el diario de campo el cual “contiene todas las dimensiones y atraviesa las diferentes fases; al principio esto sucede de una forma muy general, hasta que gradualmente se perfila una pregunta conductora de la observación de sí mismo, del espacio y de los demás: de sus historias, de la memoria de los lugares, comprendidos también desde la propia historia del maestro en formación”²⁸ (p. 11).

Otras estrategias están dadas por la escritura de diferentes clases de textos como

²⁷ Ver propuesta de Práctica Pedagógica I del grupo GRÍNDEL.

²⁸ Ver propuesta: Somos Palabra: formación y contextos.

relatorías, protocolos (llamadas memorias en el enfoque biográfico narrativo), reseñas investigativas y escritura del trabajo monográfico. Además, las asesorías individuales y grupales se convierten en espacios para el debate, la reflexión, la retroalimentación y el trabajo colaborativo.

5.2. RESULTADOS DE LAS CONVERSACIONES

La significación se traduce en las inferencias, implicaturas y conclusiones a las que llega M. en relación con los referentes abordados y al alcance de las finalidades e intencionalidades que guiaron el acto discursivo tanto con los/as maestros/as en formación como con los/as asesores/as de la Práctica Pedagógica. Entre ellas están:

5.2.1. Conversaciones con los/as maestros/as en formación:

¿Crees que el programa de lengua Castellana fomenta la cultura de la investigación? Si lo hace, ¿De qué manera?

- *El 100% de los/as maestros/as y maestros/as en formación con los que se dialogó coincidieron en que en el Programa de Humanidades Lengua Castellana sólo se fomenta la cultura de la investigación de manera tardía cuando se inicia la Práctica Pedagógica.*
- *En muy pocos cursos escucharon hablar sobre lo que es la investigación, la academia no los hizo conscientes de los procesos investigativos, consideran que antes de la Práctica Pedagógica no recibieron las herramientas necesarias para enfrentar la investigación de un modo tan riguroso como se les impone en ésta. Además, sienten demasiados vacíos en su formación debido a la falta de diálogo entre los saberes. Esta situación hace que se sientan “frenados”, “confundidos”, “decepcionados”, perdidos en el discurso del asesor/a. Lo anterior, lleva a que, a veces, se generen choques entre los/as maestros/as en formación y los/as asesores/as.*
- Hay cursos que no les aportan lo que ellos/as necesitan.
- *La investigación debe ir de la mano de la educación, debe darse desde los primeros semestres, que haya secuencialidad entre las didácticas y que se den procesos de empalme entre los/as profesores/as.*
- A investigación en el pregrado no se le da el estatus que se merece.

Ordena de mayor a menor las siguientes competencias, según sean potenciadas en los espacios de conceptualización que orientan la práctica pedagógica: interpretación, argumentación, proposición, crítica, análisis, síntesis, capacidad para interrogarse, procesamiento de información, deducción, contrastación, explicación.

- *El 100% de los/as maestros/as en formación están de acuerdo en que la Práctica*

Pedagógica propicia el desarrollo de las competencias anteriores. Este porcentaje dice que tienen más fortalezas en la interpretación porque siempre se les ha inducido a ver las cosas desde diversos puntos de vista. Frente a la argumentación y la proposición se sienten con más debilidades porque consideran que muchas veces se quedan en la opinión por vacíos en la consolidación de saberes que serían básicos para la potenciación de las mismas.

- *Con relación al análisis, la síntesis, la capacidad para interrogarse, el procesamiento de información, la deducción, la contrastación y la explicación, el 92% de los/as maestros/as en formación piensan que tienen más dificultades debido a que éstas no han sido suficientemente desarrolladas. El 15% piensa que la capacidad crítica se está potenciando de manera reciente en la universidad y que cada vez hay un espacio más propicio a través de las asambleas y del énfasis en la investigación. Además, dicen que les falta mucha observación porque dejan de lado el contexto "lo que tienen al lado", sólo se miran a sí mismos/as.*

¿Qué metodologías o estrategias se emplean para desarrollar competencias o habilidades investigativas?

- *El instrumento más reconocido por los/as maestros/as en formación (100%) y mediante el cual logran desarrollar y potenciar más las competencias comunicativas e investigativas en la Práctica Pedagógica fue el diario de campo; le siguen los textos de carácter académico (reseñas críticas, protocolos o memorias- y relatoría). Mencionaron además, en menor proporción el portafolio, las grabaciones, las plantillas y las rejillas diagnósticas.*
- *El 100% de los/as maestros/as en formación piensan que el Seminario de Práctica se convierte en el mejor espacio para la retroalimentación, la discusión y el análisis de problemáticas que surgen en el aula a las cuales se les van encontrando soluciones, gracias al acompañamiento del/a asesor/a y al diálogo de saberes que allí se propicia.*

¿Qué enfoques teóricos y teorías conoces en relación con la investigación? Con cuáles están trabajando el seminario de práctica?

- *Los/as maestros/as en formación dicen que se sienten más cercanos a la investigación cualitativa y que sus lecturas han girado en torno a la etnografía, (y su relación con el maestro), la hermenéutica, la investigación biográfico narrativa. Entre los autores que han guiado sus experiencias están: Delia Lerner, Nucha Quintero, Freire, Girox y Vigotski.*
- *El 92.3 % de los/as maestros/as en formación con los que se dialogó reconocen que su Práctica Pedagógica se ha guiado por el enfoque etnográfico-hermenéutico y el 7.7% dice que su énfasis es la investigación biográfico narrativa.*
- *Mediante la investigación biográfico narrativa se le da relevancia al contexto y a la subjetividad del investigador y se rompe con el esquematismo de la investigación tradicional, así el sujeto que investiga la oportunidad de sentirse autor.*

¿Consideras que los docentes que orientan la práctica tienen una buena formación en investigación?

El 100% de los/as maestros/as en formación están de acuerdo en que los/as asesores/as de práctica tienen buenos conocimientos en investigación.

A manera de interpretación: Para los maestros en formación, el Programa de Humanidades Lengua Castellana no ha fomentado la cultura de la investigación porque, si bien escuchan este término con frecuencia en el sentido de que la universidad debe ser investigadora, en muy pocos cursos teorizan sobre el qué, el cómo y el para qué la investigación. De este modo, la investigación se convierte en una práctica finalista que, según ellos/as se les impone con exigencia y rigurosidad generando, a veces, choques entre los/as maestros en formación y los/as asesores/as porque, de acuerdo con los primeros, la academia, en su discurso, no los ha hecho conscientes de los procesos investigativos, no los ha dotado de las herramientas necesarias para preguntarse por unos hechos, unas razones o consecuencias.

Una inserción tardía en la cultura investigativa en el pregrado trae como consecuencia que los/as maestros/as en formación se sientan “frenados”, “confundidos” “decepcionados” frente a su formación investigativa. Por tal razón, a pesar de que valoran y reconocen que sus asesores/as saben de investigación se “pierden en su discurso”, “se sienten a medio camino” porque para ellos la lectura de referentes teóricos no es suficiente para llenar tantos vacíos que han quedado en su formación. Estos vacíos se han generado, según ellos, por la falta de diálogo entre los saberes, por la falta de secuencialidad que lleva a la desmotivación, por una desarticulación muy marcada en las didácticas en las que se proponen proyectos en los que se parte de supuestos, de hipótesis, con metodologías disímiles; proyectos que quedan truncados porque no hay un empalme entre lo propuesto por un/a profesor/a y por el que le sigue, “es un empezar de los empezares, no hay un círculo que se concrete”, “pasamos por cursos que no nos aportan lo que necesitamos, las didácticas de la adquisición se tornan repetitivas”, “las didácticas son caminos distintos que uno no logra aunar”.

J: a la investigación acá no se le está dando el estatus que se merece, (...) es tu investigacioncita. (C.9.J). L: El Programa debe replantear esa situación para que desde el primer semestre nos formen para hacer investigación porque llega uno al noveno semestre supremamente confundido y con la presión de tiene que hacer las cosas muy bien, yo nunca me he sentado a escribir de una manera tan formal, que desde los primeros semestres le enseñen a uno qué es la investigación, por lo menos, que lo doten a uno de las herramientas para ser un investigador. (C.6.L). Y: Yo considero que apenas ahora han comenzado a fomentarla, (la cultura de la investigación) pues apenas hace por ahí tres semestres está haciendo más hincapié en la investigación, porque antes no (...), yo sé que la investigación debe ir de la mano de la educación, y yo creo que desde un principio, desde didáctica general, y desde los primeros cursos del primer semestre debieron habernos, pues, ir mostrando ese camino, porque uno llega muy desubicado acá y le empiezan a dar pura cátedra, cierto, muy teórico y no lo llevan de la mano con la investigación (...), que podría ayudarle a uno mucho, entonces ya en los últimos semestres ¡cómo! Que investigación

cuantitativa, no había escuchado eso, que es esto, que es lo otro, pues, ya queda uno como perdido, (...) sobre todo en las primeras didácticas que ve, se manejaban sobre problemas que supuestamente los niños tenían pero ¿si tenían realmente esos problemas? O sea, a mí me parece muy importante uno realmente hacer el proceso y evidenciar, y que las didácticas vayan muy de la mano y que sea un proceso que desde que se empieza de la primera didáctica hasta proyecto, o sea, un mismo proyecto, pero eso se aísla. Y que no sea muy repetitivo, por ejemplo didáctica I, didáctica II y didáctica III son casi lo mismo. [y ¿qué era lo mismo?] cosas de lectura y escritura, pues, y era lo mismo: yo ya había visto en el semestre pasado esto, y así lo veía. (C. 2.Y).

Otra de las graves consecuencias de la estructura curricular actual tiene que ver con el escaso desarrollo de las competencias investigativas, las cuales, según ellos/as son más potenciadas en el espacio de la Práctica Pedagógica. Al respecto, los/as maestros/as en formación están de acuerdo en que la competencia interpretativa es la más favorecida frente a la competencia argumentativa y propositiva porque se hace un énfasis en la búsqueda de sentidos, se posibilitan diversas miradas a través de modelos de interpretación. En las competencias restantes, dicen ellos/as, se sienten con menos fortalezas y observan que pocos de sus compañeros/as manifiestan capacidad para argumentar a partir de referentes teóricos sólidos los cuales, a su vez, les permiten ser más propositivos. Frente a ello arguyen: “se conocen las teorías sobre la argumentación, pero nos quedamos en la opinión, hay que tener un bagaje, un dominio que lo permita” (C.7.F) En relación con la proposición dicen: “si no tengo bases, sólo hipotetizo, hay avances en la capacidad propositiva, pero si se no tienen argumentos, se queda a medio camino” (C.7.S).

Nuevamente, los/as maestros/as en formación atribuyen las falencias mencionadas a la carencia de aprendizajes más significativos en todos los campos del saber, acordes con sus necesidades y demandas, pero hacen un énfasis particular en la didáctica y en el componente de la lengua (“no hay una mirada integral del lenguaje”). Sin embargo, en relación con la capacidad crítica y para interrogarse dicen que desde los proyectos desarrollados en las didácticas se están dando las condiciones para potenciarlas.

Y: Yo creo que en crítica estamos mejorando, en la investigación (...), todo eso nos ha ayudado mucho a mejorar, y ya hay compañeros que son bastante críticos frente a lo que leen, frente a lo que ven, frente a todo, y la Universidad está potenciando eso mucho, a partir de hace como cuatro semestres comenzó a potenciar mucho la crítica. (C.2.Y).

En relación con el desarrollo de la capacidad para observar, analizar, contrastar, deducir, procesar información, los/as maestros/as en formación llegan a la Práctica Pedagógica con muchas falencias: “el análisis requiere agudeza visual para no dejar pasar hechos que sean relevantes, ver lo que está generando el caos o el problema, al respecto se presentan muchas dudas, inseguridad, porque no se sabe cuál es la información clave. A esto se suma que “desde lo que los profesores hacen hay una falencia grande”, por ejemplo, “en cuanto a la intencionalidad de las lecturas: para qué sirven en relación con el aula; la literatura, cómo se aborda, con qué grados se debe trabajar determinado tipo de literatura” (C.8.D). Al respecto, reconocen que los/as profesores/as que tienen trayectoria en investigación son los que más les han aportado durante la carrera, en tanto, se

evidencia un proceso, un acompañamiento.

Con relación a la capacidad de observación una maestra en formación hace énfasis en las dificultades para leer los contextos, ella cree que esto se debe a la falta de interdisciplinariedad, a que los saberes están aislados unos de otros:

Y: Yo creo que nos falta mucha observación, pues, yo en una clase decía, criticaba mucho eso, que nos sentamos y no somos capaces de observar nuestro contexto y lo que tenemos al lado; simplemente nos miramos a nosotros mismos y dejamos de lado todo el resto. Y uno debe estar en constante observación, para poder hacer un análisis, una interpretación, y la misma crítica debe estar uno observando constantemente, observar el mundo, leer todo, hacer interpretación de todo; es que no es únicamente leer un texto y ya, no, hay que hacerle todo. Y usted se cree analítico porque se lee un texto, pero es que lo analítico va más allá. (C.2.Y).

Para superar tales falencias se hace uso de múltiples instrumentos entre los que están: el diario de campo, el portafolio, las grabaciones, las plantillas y rejillas diagnósticas, y la elaboración de textos académicos como reseñas críticas, protocolos (también llamados memorias), y relatorías, entre otros; éstos logran potenciar su capacidad reflexiva, sus procesos metacognitivos y a través de ellos desarrollan habilidades necesarias para el tratamiento de la información.

En relación con la investigación, los/as maestros/as en formación hablaron de la etnografía y la hermenéutica y de la investigación biográfico narrativa. Según J. desde este último, se le da mucha importancia al contexto y a la subjetividad, al yo interno del/a maestro/a en formación, se rompe con el esquematismo y con la rigurosidad discursiva que ha caracterizado la investigación tradicional. Por ser un enfoque que se viene implementando de manera reciente, los/as maestros/as en formación han tenido que superar el escepticismo porque en sus inicios no han captado la seriedad del trabajo que se ha dado desde este último:

“al comienzo todo parece ser un jueguito escriba desde su subjetividad (...), piense desde su yo interno, diga todo aquello que siempre le han pedido de manera rigurosa, esquemática (...) ¿Hoy también vamos a perder el tiempo, entre comillas? Decía un compañero (...), no nos dábamos cuenta de la evolución, del proceso inconsciente que se estaba generando a partir de la investiga narrativa” (C.9.J).

A J. la investigación narrativa lo ha transformado, en tanto le ha abierto la posibilidad de sentirse autor, de expresarse en su propia voz, sin dejar de lado las teorías, en especial las de Freire, Vigostki y Girox quienes han guiado su experiencia. Así mismo, de manera sutil, a través de las estrategias adoptadas por su asesora y de la escritura en primera persona, J. perdió el miedo a escribir y potenció sus competencias comunicativas e investigativas debido a que el cambio que se operó paulatina e inconscientemente en él, así como la necesidad de plasmar todo lo que acontecía y relacionarlo con los diferentes saberes que había adquirido durante su formación fueron pilares para el diálogo interdisciplinar y para interpretar, argumentar y proponer desde su práctica pedagógica.

J: Para mí las prácticas I y II y Seminario han sido trascendentales no sólo en mi carrera; sino también en mi vida. (...) durante todo ese proceso fui cambiando

mucho la perspectiva de ver las cosas, comencé a relacionar todo con la academia, con mi vida. (...) no le dábamos la suficiente importancia a la investigación porque no se nos enseñó a dársela. (...) nos decían hable desde otros autores, evite la primera persona, deja eso para cuando seas un escritor reconocido. ¡Cómo así, así no sea un escritor reconocido, trato de escribir! ¿Por qué no puedo mostrar mi punto subjetivo (...)? (C.9.J).

La investigación narrativa es asumida por los/as maestro/as en formación como una investigación en la que se siguen los mismos pasos de toda investigación cualitativa, para ellos/as lo único que cambia es la manera en que se dice, en que se relata el informe de investigación. El acercamiento a la investigación narrativa se da mediante una sensibilización, en la cual se busca que los/as maestros/as en formación escriban sus memorias y se hagan conscientes de las teorías involucradas allí, luego, se instauran las bases teóricas y epistemológicas que la fundamentan a través de búsquedas personales y de la escritura constante. En este proceso es vital el diario de campo para relatar de manera, holística, integral la percepción sobre el contexto, lo que se hizo, lo que se sintió.

J: Diario de campo fue una herramienta fundamental para relatarnos, cierto, la pedagogía y la didáctica no dejan de estar ahí (...) Hay una interdisciplinariedad ahí grande porque todo estaba con todo, no podíamos dejar ni uno solo de los elementos (...) está la ansiedad, el susto, el temor, está lo que yo sé lo que yo no sé y luego tener ese privilegio de llegar y plasmarlo así sea para mí solo...mezclando todos los elementos didácticos con lo que sentí mientras lo hacía (...) como se va desarrollando el contexto. (C. 9.J).

Para los/as maestros/as en formación, el contacto con la investigación es vital para su desarrollo profesional porque a través de ésta se evita el estancamiento, se brinda la posibilidad al maestro para que pueda realizar innovaciones pertinentes a partir de la lectura de los contextos, de las necesidades de sus estudiantes. Un maestro que no investiga genera estudiantes poco reflexivos, poco analíticos, estudiantes que tampoco investigarán, por tanto, esto se convierte en “una bola de nieve” en “un círculo vicioso”. Por tal razón, los/as maestros/as en formación de lengua castellana reclaman unánimemente que su formación profesional vaya de la mano de la investigación desde los primeros semestres; según ellos/as, se deben generar “entornos pedagógicos” propicios para el diálogo interdisciplinar, para el desarrollo y potenciación de competencias que se conviertan en herramientas básicas que les permitan interactuar en “contextos reales” con el fin de cerrar la brecha entre teoría y práctica, y hacer que el término maestro/a-investigador/a deje de ser una dicotomía.

5.2.2. Conversaciones con los/as asesores(as) de la Práctica Pedagógica

¿Crees que el programa de lengua Castellana fomenta la cultura de la investigación? Si lo hace, ¿De qué manera?

El 100% de los/as asesores piensan que el Programa de Lengua Castellana sí fomenta la cultura de la investigación a través de la relación permanente entre la teoría y la práctica y del mismo proceso investigativo que se genera en la Práctica

Pedagógica, pero que esta cultura se está viviendo de manera reciente.

¿Cuáles son las competencias investigativas que más potencias en los/as maestros/as en formación?

- *Los/as asesores piensan que la Práctica Pedagógica le permite al maestro/a en formación potenciar todas las competencias investigativas, pero arguyen que estos últimos llegan a la práctica con demasiados vacíos en los saberes pedagógico, didáctico y disciplinar (especialmente), lo cual hace que tengan dificultades para argumentar y proponer. Además, plantean que llegan con muchas falencias en cuanto a la escritura de textos de carácter teórico, pero que debido al acompañamiento constante del asesor/a logran mejorar en estos aspectos.*
- *Frente a competencias como el análisis, la síntesis, la capacidad para interrogarse, procesamiento de información, deducción, contrastación, explicación el 100% piensa que hay muchas dificultades.*

¿Qué aspectos deben mejorarse en relación con la práctica y la formación para la investigación?

- *Todos/as los/as asesores/as están de acuerdo en que la investigación debe trabajarse desde los primeros semestres y en que se deben buscar estrategias para la consolidación de los diversos saberes. Además, piensan que se deben unificar criterios para el desarrollo de la Práctica Pedagógica en los centros de práctica.*

¿Qué enfoques investigativos propones a los estudiantes para el desarrollo de su trabajo de grado?

El 100% de los/as asesores/as con quienes se dialogó privilegia el enfoque etnográfico y la hermenéutica para el trabajo con los/as maestros/as en formación de presencial y en semipresencial dicen, se emplea más la investigación acción con los maestros/as en ejercicio.

A manera de interpretación: Todos/as los asesores/as de práctica con quienes se dialogó están convencidos de que es a partir de la investigación formativa que se debe dar la formación investigativa de los/as maestros/as en formación, ellos piensan que estos conceptos están estrechamente relacionados, pero que desde la formación investigativa “podría caerse en una mirada muy teórica”, que no aportaría mucho al maestro/a en formación, la investigación formativa permite que éstos/as se vayan apropiando de las competencias necesarias para cualificar su práctica pedagógica porque tiene un componente fuerte de pedagogía y didáctica” (C.10.C).

E: tengo una plena convicción de que se puede hablar de la investigación formativa en una relación de teoría y práctica en tanto que le permita al estudiante a la vez que está aplicando instrumentos para recoger información tiene que estar acompañado también de una formación teórica, con respecto a la concepción de investigación, en este caso de la investigación cualitativa (...), a la vez tiene que estar también aprendiendo a organizar unos instrumentos, seleccionando cuales son los más adecuados, aplicándolos y luego analizando

esa información, interpretándola, recontextualizándola, generando nuevas experiencias y transformando esa práctica pedagógica. (C.5.E).

Los/as asesores/as piensan que desde la práctica se han venido incorporando los procesos investigativos de manera reciente. “estamos en proceso de construcción, tratando de encontrar caminos” (C.5.E). En este sentido, la preocupación ha sido constante porque a partir de la filosofía del programa y de lo curricular se busca fomentar en los estudiantes la cultura de la investigación, la cual

B: Es una tentativa desde el Programa, tiene que ver con muchos aspectos, entre ellos están: los procesos lectivos generales, con que se establezcan lazos comunicantes entre los diferentes frentes de formación y con la apropiación crítica de los saberes (...). La cultura investigativa no es un discurso, es vivencia, es una experiencia de sentido (C.B.).

Sin embargo dicen, aún no se han dado condiciones propicias para alcanzar los niveles esperados en la calidad de los procesos investigativos con miras a obtener mejores “productos” resultantes de la práctica investigativa. Estas condiciones tienen que ver con infraestructura, con la organización interna referida a lo administrativo, a lo curricular, a lo didáctico y al trabajo colectivo, además atañe al compromiso de los/as estudiantes y a los centros de práctica donde éstos/as desarrollan su labor pedagógica. Los/as asesores/as, por un lado, manifiestan que el currículo actual es “agregado”, lo que conduce a “fisuras en los marcos de referencia”, a la desarticulación entre los diversos campos del saber, por tanto, los maestros/as en formación llegan a la práctica con demasiados vacíos en lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar.

H: Mire, yo pienso que el Programa se tiene que cualificar desde el saber específico porque uno encuentra que los estudiantes llegan al trabajo de grado y a las prácticas sin claridad en teorías lingüísticas, sin claridad en teorías literarias; por ejemplo, la práctica no es el escenario para enseñar lingüística, pero hay momentos en que uno lo debe hacer, porque, por ejemplo, en la lingüística textual, ahí se adolece casi el 90% de elementos textuales, de elementos de análisis del discurso, de elementos que tienen que ver con las teorías recientes de la lingüística, y de la literatura, pero sobre todo, uno se encuentra con que los estudiantes aman más la literatura, incluso uno al principio ve que ellos se van mucho por esa línea: bueno, yo voy a trabajar el cuento, amo la literatura francesa [y se quedan ahí] pero ni siquiera eso, ni siquiera las teorías fuertes de la literatura [ese es un problema fuerte en la formación] uff, muy grande, no solamente en la investigación [incluso frente a lo que ellos dicen mejor manejar] (C. H.).

Según los/as asesores/as, un aspecto más que va en detrimento de la calidad de la investigación en el programa son las “creencias” que los/as maestros/as en formación tienen en relación con la falta de rigurosidad de los trabajos de grado. Al respecto un asesor explica:

H: No, muy pobre, es muy pobre; y sobre todo las creencias que existen de muchos estudiantes que se han graduado frente a la práctica y al trabajo de grado, y es que con cualquier cosa que presenten, con eso hay, incluso yo tengo estudiantes que me dicen, profe no, no nos pida tales cosas. Tanta gente que se ha graduado que ha escrito dos páginas, cinco páginas, 20 páginas, en una noche, quince días o en un mes, eso es un problema (C. H).

La ausencia de las condiciones enunciadas anteriormente trae como consecuencia escaso desarrollo de competencias comunicativas e investigativas indispensables para generar proyectos de intervención que impacten en las instituciones donde se desenvuelven los/as maestros/as en formación y para que éste se concrete como producto investigativo en el trabajo de grado. Al respecto, los/as asesores/as manifiestan que en la investigación:

G: (...) no hay síntesis, simplemente hay una información. Y al momento de presentar esa información se las ingenian y saben representar bien las gráficas, pero al momento de hacerles el análisis se pierden, se enredan. A veces confunden la formulación de un problema con la formulación de un objetivo, y por ejemplo, el objetivo, nada que ver, en completa asintonía con el problema, y lo que arrojan los resultados no tienen nada que ver con los objetivos, mejor dicho, si usted no está, ellos se pierden. (C.G.)

Según los/as asesores/as, los/as maestras en formación tienen fortalezas para el relato ya sea oral o escrito, mientras se encuentran puntos álgidos en la capacidad para interpretar, argumentar y proponer, lo cual, a su vez, evidencia dificultades en el desarrollo de procesos que favorecen la reflexión, a crítica y la metacognición. Es necesario destacar que los/as asesores/as, en su discurso, hicieron evidente la estrecha relación que se debe dar en el desarrollo de las competencias debido a que la existencia de una es una condición básica para jalonar otras de mayor complejidad. Lo mismo ocurrió cuando se mencionaron procesos de pensamiento implicados en el procesamiento de la información, en los que, ellos/as consideran se encuentran mayores dificultades en la capacidad para generar niveles de inferencia complejos que tienen que ver directamente con la capacidad para analizar, contrastar y deducir nuevas informaciones a partir de los datos recolectados.

Con relación a las competencias investigativas, los/as asesores/as dicen que “ven un panorama más oscuro” que ellos/as deben intervenir a través de variadas estrategias para jalonar procesos y observar avances significativos que lleven a la formación de un maestro como sujeto intelectual (“sujetos de saber, sujetos responsables, sujetos autónomos”) que reflexiona acerca de su quehacer en el aula para que pueda contribuir en la transformación de los ambientes educativos. Las estrategias implementadas por los/as asesores/as son personalizantes, pertinentes y concretas en la medida en que apuntan a la solución de problemáticas resultantes no sólo de los contextos particulares en los que intervienen los/as maestros/as en formación, sino de las circunstancias, intereses y necesidades de formación de cada uno/a.

De acuerdo con las conversaciones realizadas se pudo inferir que tanto los seminarios de práctica como las asesorías se convierten en espacios donde prima una interacción muy cercana entre el asesor/a y el maestro/a en formación, lo cual posibilita el diálogo razonado en el que se activan procesos metacognitivos que buscan generar conciencia sobre las falencias que se presentan, proponer alternativas de acción y sugerir fundamentación teórica (bibliografía) acorde con cada necesidad. Entre otras estrategias se encuentran: la escritura de textos académicos como reseñas investigativas, informes analíticos donde se comparan posiciones teóricas, lecturas guiadas, la modelización, por ejemplo, en el caso de la elaboración y análisis conjunto de instrumentos de recolección

de datos (entrevistas estructuradas y semiestructuradas, prueba piloto, diario de campo, bitácora pedagógica, etc.).

Dentro de los instrumentos mencionados tanto por asesores/as como por los/as maestros/as en formación se le dio mucha importancia al diario de campo como herramienta esencial para el desarrollo de la reflexión en torno a lo vivenciado no sólo en el aula, sino también en otros ámbitos que permiten contextualizar y dotar de sentido todo lo que permea la realidad escolar: el mundo de la institución, de los/as estudiantes, sus deseos, conocimientos y expectativas; el qué, el cómo, el para qué del quehacer del maestro, sin dejar de lado su yo interior: su subjetividad.

Con el fin de cualificar los procesos investigativos que se dan en la práctica pedagógica, hubo consenso entre los/as asesores/as al proponer que éstos tienen que darse desde el inicio:

El compromiso de desarrollar competencias investigativas se debe dar a través de toda la carrera, no dejarlo sólo al campo de la didáctica o la práctica, a través de un currículo basado en la investigación formativa a partir de unas líneas que se deben dar en el colectivo docente, organizados en proyectos de investigación y desde allí, vincular a los estudiantes para así acompañarlos en ese proceso colectivo que facilite esa estrategia de investigación. (C.E.5).

Parafraseando a C. es necesario repensar la estructura del programa, establecer consensos en torno al saber disciplinar y didáctico, definir qué vamos a entender por investigación y determinar cómo vamos a articular esos saberes; para ello se deben generar espacios de participación colectiva que permitan convalidar dichas concepciones. Además, según los/as asesores, desde el comité de práctica es vital unificar criterios referidos al reglamento, a las líneas de investigación, a la estructura de los trabajos de grado y a la importancia de las socializaciones de los mismos; en fin, tener claros los niveles de exigencia con el fin de evitar irregularidades que van en detrimento de la calidad. (C.C.10).

5.3. ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS DE GRADO

La siguiente tabla (8) y los gráficos (1 a 6) ilustran los resultados obtenidos, después del análisis de los trabajos de grado:

5. RESULTADOS: COMPRENDER ES FUSIONAR HORIZONTES

CATEGORÍAS	CRITERIOS	Nivel 4 suficiente pertinente	Nivel 3 presenta algunas dificultades	Nivel 2 Insuficiente	Nivel 1 Mala presenta
Título		90%		10%	
Marco Problemático	Contextualización	40%	60%		20%
	Descripción de la muestra	30%	10%		60%
	Justificación	70%	20%		10%
	Planteamiento del problema	50%	10%	20%	20%
	Pregunta problematológica	50%	10%		40%
	Diagnóstico	40%	20%	20%	20%
	Hipótesis	10%			80%
Objetivos	Antecedentes	10%		10%	70%
	General	50%	20%	10%	20%
	Específicos	50%	30%		20%
Marco referenciales	Marco teórico	30%	30%	40%	
	Marco legal	40%	20%	10%	30%
Intervención didáctica	Estrategias	40%	10%	40%	
	Evaluación	10%	10%	30%	50%
Metodología del proyecto	Enfoque	30%	30%		50%
	Instrumentos	30%	20%		50%
Competencia comunicativa	Corrección ortográfica	60%	10%	10%	
	Claridad en el lenguaje a utilizarse	60%	30%	10%	
	Manejo de estructuras textuales	50%	30%	20%	
	Lenguaje claro, simple y preciso	60%	20%	10%	
Competencia investigativa	Análisis	30%	30%	30%	10%
	Descripción	60%	20%	10%	20%
	Interpretación	50%	20%	30%	
	Síntesis	40%	40%	20%	
	Formulación de preguntas	40%	20%	30%	20%
	Crítica	40%	20%	40%	
	Argumentación	50%	20%	20%	
	Proposición	40%	20%	30%	20%
	Clasificación	30%	30%	30%	30%
	Explicación	50%	20%	30%	
Uso de fuentes bibliográficas	Procesamiento de información	30%	40%	30%	
	Información	30%	40%	20%	20%
Referencias	Fuentes documentales correctas y pertinentes	40%	10%	40%	30%
Anejos		20%		10%	70%

TABLA 8. Resultados del análisis de los trabajos de grado

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA O LA POSIBILIDAD DE GENERAR CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LICENCIATURA EN

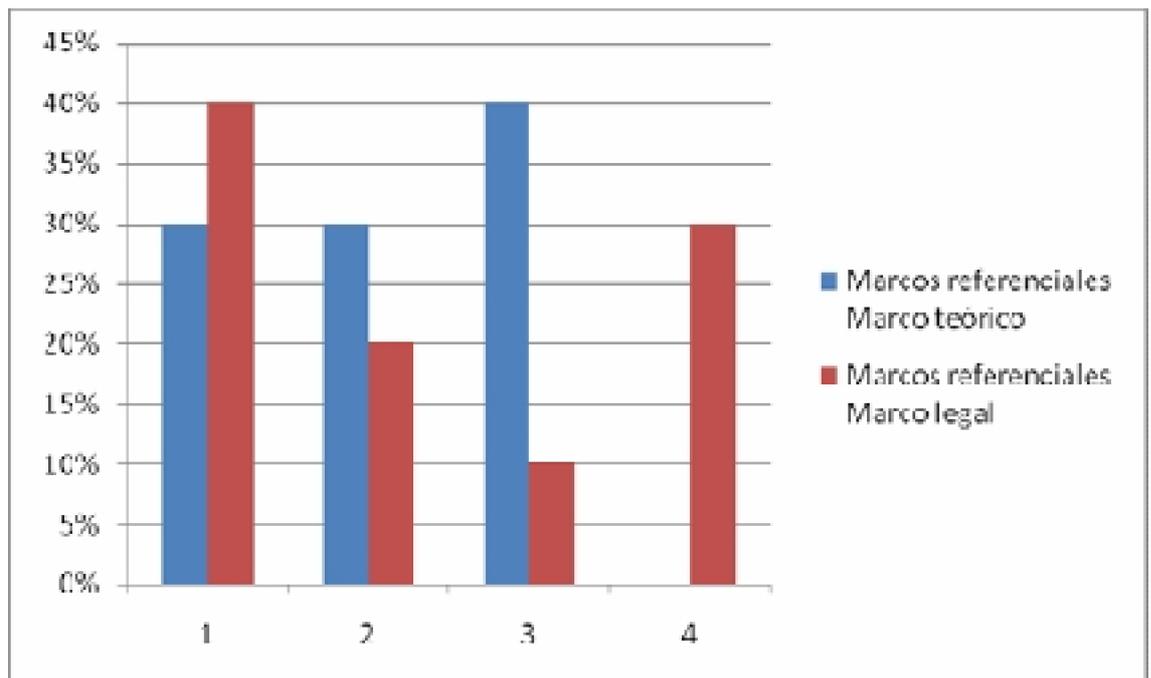


Gráfico 1. Marcos referenciales

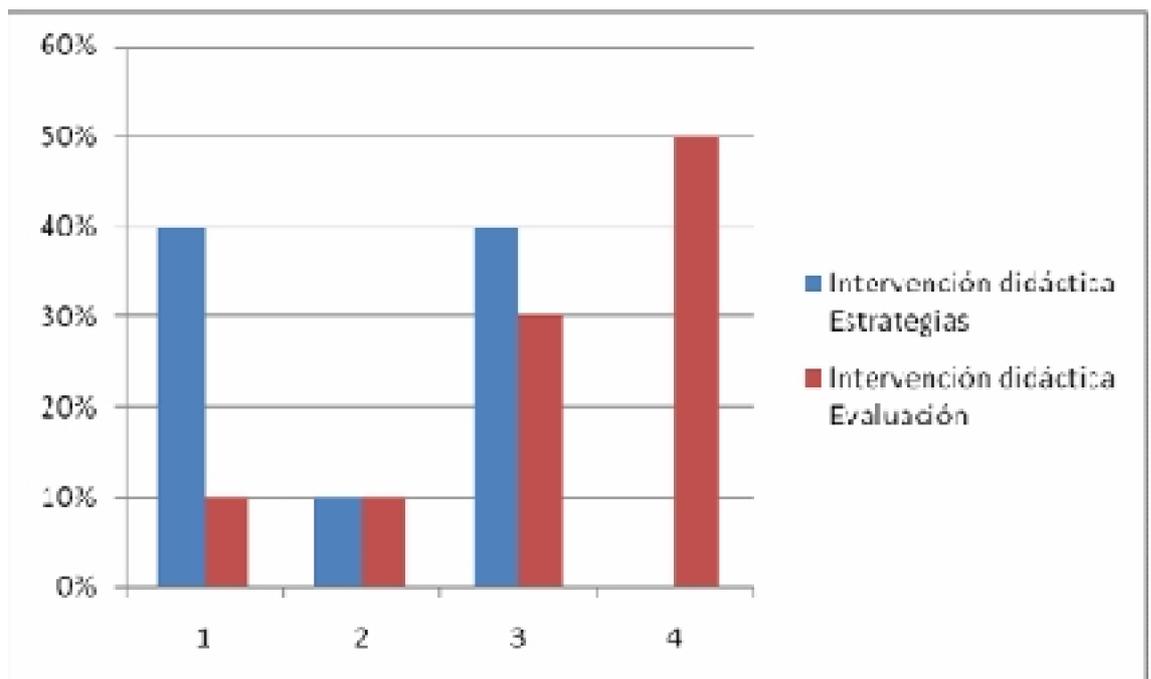


Gráfico 2. Intervención didáctica

5. RESULTADOS: COMPRENDER ES FUSIONAR HORIZONTES

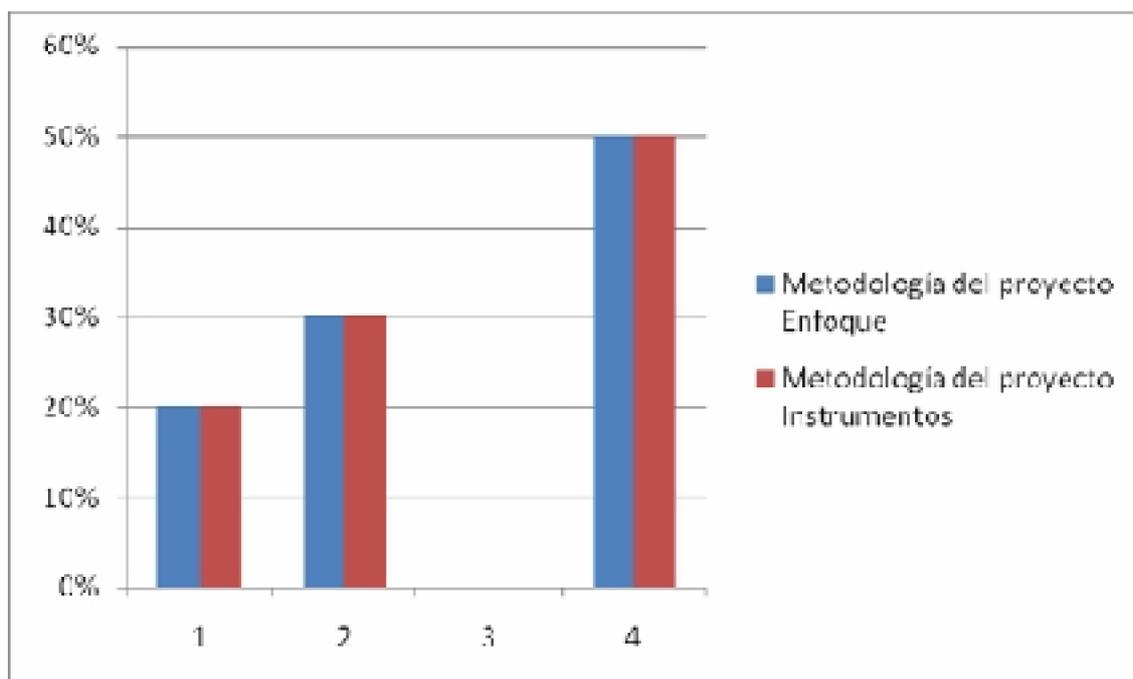


Gráfico 3 Metodología del proyecto

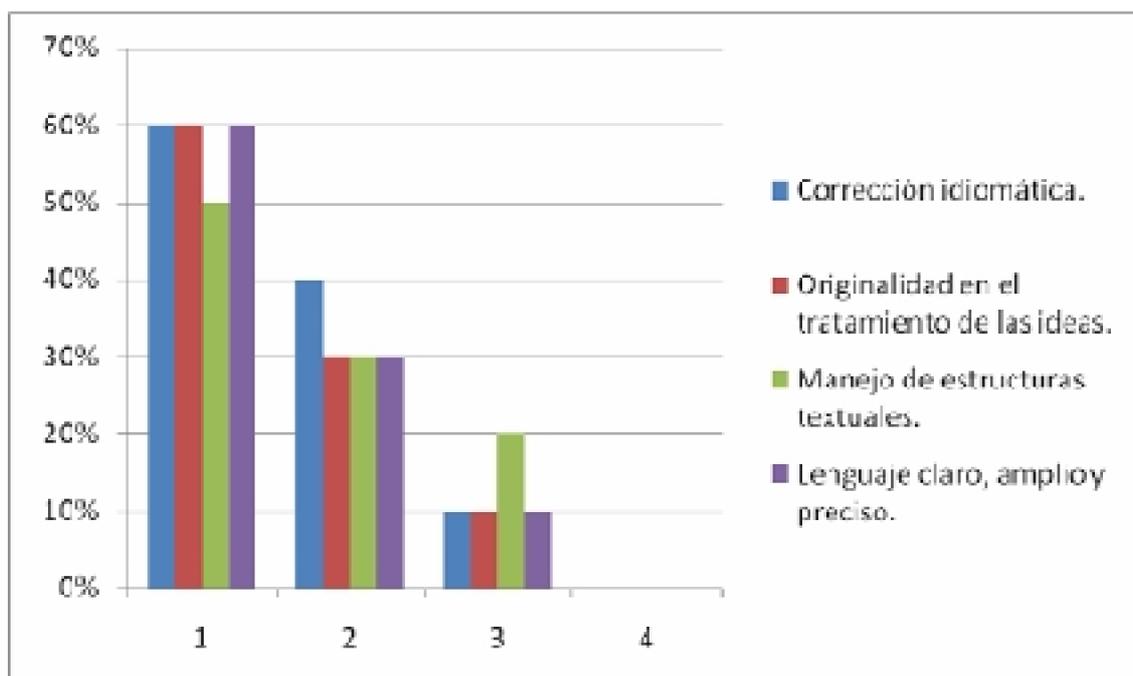


Gráfico 4. Competencia comunicativa

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA O LA POSIBILIDAD DE GENERAR CULTURA INVESTIGATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LICENCIATURA EN

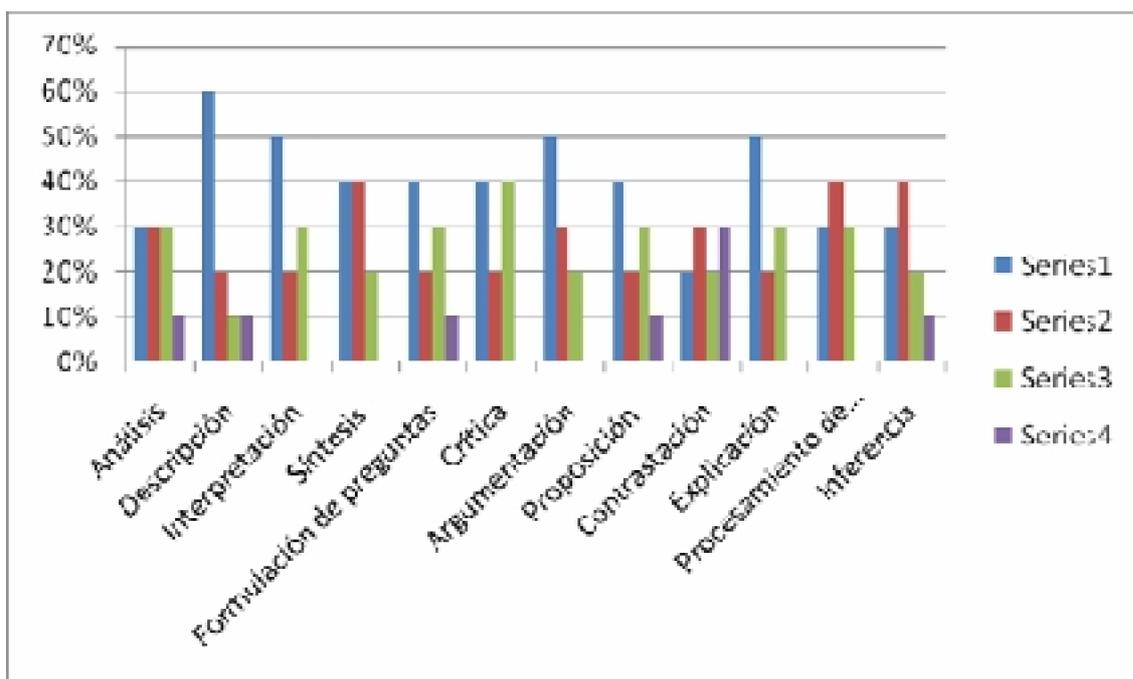


Gráfico 5. Competencias investigativas

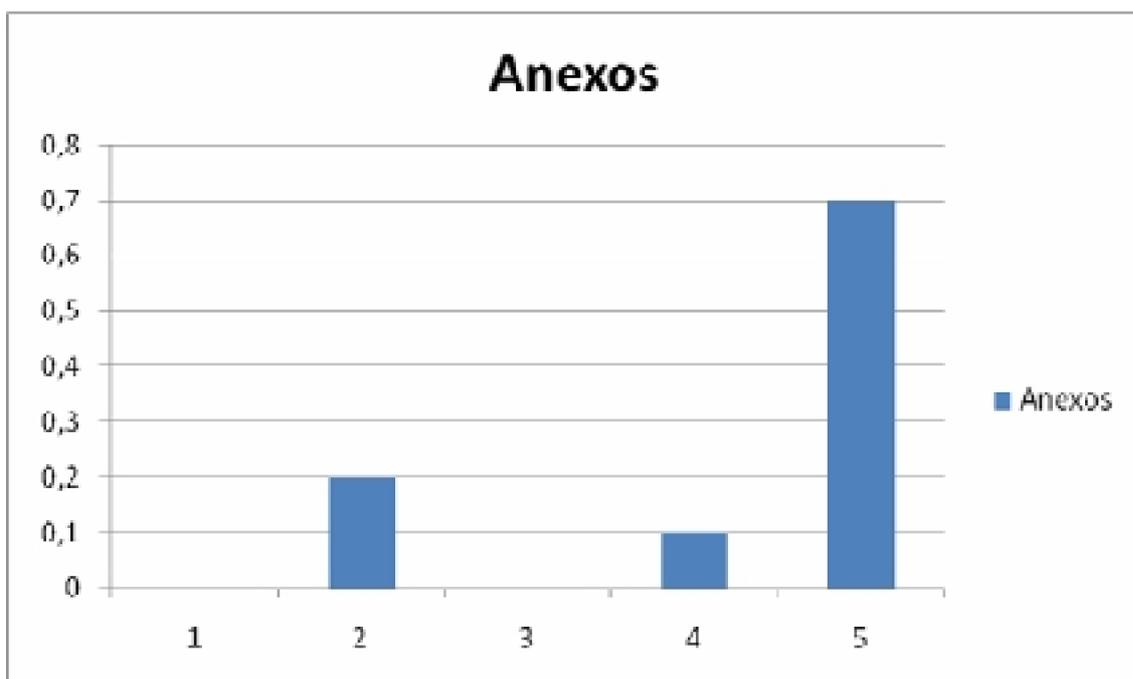


Gráfico 6. Anexos

Dentro de la investigación que nos ocupa fue relevante hacer un análisis de los productos de la investigación formativa, en este caso de los trabajos que los estudiantes de grado que los/as maestros/as en formación presentan para optar al título de licenciados/as en Educación, como insumo fundamental para determinar en qué medida se están desarrollando competencias y habilidades necesarias para que el futuro/a maestro/a pueda desempeñarse de acuerdo con las exigencias que le plantea la sociedad del conocimiento y de la información y para que tenga las herramientas

necesarias que le permitan cualificar y transformar su práctica pedagógica.

De esta manera se pretende dar cuenta de cómo la práctica pedagógica está respondiendo a los propósitos enunciados en su Proyecto Pedagógico, ellos son: la formación de maestros/as investigadores/as, sujetos de saber pedagógico y didáctico, y de sujetos políticos que lean críticamente los contextos. Para la consecución de dicho objetivo, en primera instancia, se cotejaron entre sí las estructuras presentes en cada uno de los trabajos con el fin de hallar unas categorías y subcategorías comunes que sirvieron de marco para el diseño de una rejilla para la que se plantearon niveles que permitieran valorar en qué grado se presentaba la adecuación, pertinencia, suficiencia y presencia o no de los elementos básicos de toda investigación. Además de valorar el grado de desarrollo de competencias investigativas y comunicativas manifestadas por los maestros/as en formación en los trabajos analizados. (Ver tabla 8). En segunda instancia, se realizó la triangulación de los datos obtenidos, con el fin de hallar puntos de convergencia y de contraste entre los trabajos, para finalmente, llegar a conclusiones y dar cuenta del análisis en cuestión.

5.3.1. ¿Cómo están respondiendo los trabajos de grado de los/as maestros/as en formación a las exigencias de la investigación?

Para Martínez (2006), toda investigación, en la medida en que pretende alcanzar unos objetivos que, generalmente, están orientados hacia la solución de un problema, debe cumplir con dos actividades fundamentales: primero, *“recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar esos objetivos, o solucionar ese problema y, segundo, Estructurar esa información en un todo coherente y lógico, es decir, ideando una estructura lógica, un modelo o una teoría que integre esa información”* (p. 66). En este orden de ideas, se desprenden dos fundamentos claves para valorar los informes de investigación y que podríamos sintetizar en una pregunta, la cual apunta a lo que se ha denominado coherencia interna²⁹: ¿En qué medida los trabajos de grados de grado abordados presentan una estructura coherente que resulta de la recolección de información pertinente y suficiente de acuerdo con los objetivos planteados?

Al respecto, es básico mencionar que si bien los trabajos analizados presentan una estructura común en tanto parten de un problema contextualizado y, la mayoría de veces, justificado y apoyado en la presencia de un objetivo general que responde a una pregunta “problematológica”, sólo en el 20% de ellos es evidente la recurrencia a instrumentos suficientes y pertinentes que garanticen, a lo largo del informe de investigación, la contrastación y verificación de los hallazgos obtenidos por el/a maestro/a en formación que en este caso da cuenta de la sistematización de su práctica pedagógica después de haber realizado durante, por lo menos, un año un proceso de intervención didáctica bajo la asesoría de un/a docente formado en la investigación.

Esta falta de evidencias es notable en el 50% de trabajos que carecen de un diseño

²⁹ Para Muñoz (2002), la coherencia interna resulta de la estrecha relación entre los objetivos planteados, el diseño metodológico empleado y los resultados obtenidos.

metodológico que no sólo hable del enfoque cualitativo tenido en cuenta; sino que explicita y desarrolle las fases o la ruta metodológica del informe de investigación, y, por tanto, de instrumentos y de anexos que le den validez, confiabilidad y coherencia interna al trabajo realizado. Nótese que el 30% manifiesta dificultades con el manejo de instrumentos, en un 40% se evidencian dificultades con el procesamiento de información y en un 30% éste es insuficiente; además, en un 70% no se recurre a anexos. Este aspecto es todavía más preocupante, si se tiene en cuenta que el diario de campo que debería privilegiarse como instrumento fundamental que da cuenta del trabajo de intervención que realiza el/a maestro/a en formación en el aula y en el cual se registran desde la planeación en términos de logros, indicadores, contenidos, metodología, evaluación; hasta las observaciones y reflexiones que él/ella consideren relevantes, sólo se menciona esporádicamente y en un par de casos se presentan anexos con algunas rejillas que muestran ejemplos de la planeación y de la reflexión llevada a cabo.

De acuerdo con lo planteado, es innegable la relevancia que tiene el diario de campo, no sólo en relación con la planeación de la clase; sino en los procesos metacognitivos que se movilizan con este instrumento, al respecto una estudiante arguye: “el diario de campo me ha dado instrumentos para detectar problemas, efectuar cambios a través de una relectura objetiva de lo que consigno en él y me ha permitido transformar la práctica, revaluándola y confrontándome con ella y con lo que persigo”³⁰ (p. 55).

Siguiendo a Martínez, cuando se aborda la recolección de la información necesaria y suficiente, se deben tener en cuenta varios conceptos, ellos son: los objetivos, la generalización, las hipótesis, las variables y la unidad de análisis, las categorías y el marco conceptual que incluye a su vez, el marco epistemológico y el marco teórico referencial.

En cuanto a los objetivos, se dice que éstos deben ser relevantes, viables y precisos para que permitan clarificar tal o cual fenómeno o área problemática. En este sentido, puede decirse que un 50% de los/as maestros en formación han avanzado en la formulación de objetivos que reúnen las condiciones precisadas por el autor. Estos objetivos son claves porque se desprenden de la formulación de un problema, el cual responde a un diagnóstico que es confiable en la medida en que el maestro/a presente evidencias de los instrumentos que empleó para llegar a tales conclusiones en relación con las dificultades de sus estudiantes en el área de Lengua Castellana.

Al respecto, es necesario mencionar que sólo en un 40% el diagnóstico realizado cumple con las condiciones explicitadas y que, en algunos casos, éste aparece “como por arte de magia” o sea el producto de una prueba piloto totalmente desfasada del desarrollo cognitivo-lingüístico de los estudiantes intervenidos y que, por tanto, en nada manifieste una formación pertinente del maestro/a en relación con su saber disciplinar.

En tal estado de cosas, surge un interrogante: ¿Cómo es posible realizar una intervención didáctica adecuada y pertinente, si desde el comienzo no se han detectado claramente las causas y consecuencias que generan las dificultades de los estudiantes

³⁰ Maya Hernández, María Eugenia. Propuesta de intervención pedagógica en el aula: hacia un proceso de lectoescritura con sentido y pertinencia para los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar.

intervenidos?

Por otro lado, la generalización implica que, en este caso el/la maestro/a en formación a través de diversos métodos haya percibido lo esencial, lo universal, inmerso en las diferentes situaciones que se le presentaron en el aula de clase, y que, a partir de esos hallazgos haya analizado una red de relaciones en conjunto, además de haber identificado un patrón estructural que le permitió caracterizar su objeto de estudio. Es entonces esa nueva realidad que emerge de la relación e interacción del maestro en formación con sus estudiantes lo que se constituye en su unidad de análisis y a partir de la cual empieza una búsqueda de funciones y significados. En este punto, es pertinente mencionar que en los trabajos revisados³¹ se describen marcos contextuales amplios de tipo histórico, social, cultural y educativo que ubican al lector en una realidad escolar determinada (80%). Sin embargo, estos marcos contextuales, no siempre son leídos críticamente (30%), de tal manera que el/a maestro/a en formación que hace las veces de “investigador/a” muestre cual ha sido la incidencia de dichos contextos en la formación de sus estudiantes.

El investigador cualitativo trabaja con hipótesis provisionales que van cambiando o se van revelando consistentes en la medida en que avanza el proceso de investigación. Si bien, en la metodología cualitativa no se trabaja con una hipótesis que se vaya a verificar es necesario hacer énfasis en que la capacidad predictiva de algunos maestros/as en formación (20%), aunada a procesos de pensamiento guiados por su competencia abductiva, se hizo visible al plantear hipótesis que fueron verificadas.³² Este procedimiento de generar hipótesis ha cobrado mucho interés a partir de propuestas de intervención innovadoras que propenden por el desarrollo de procesos de pensamiento complejos entre los cuales está el desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes intervenidos a partir del método abductivo, más trabajado en la didáctica de la literatura de la Licenciatura en Lengua Castellana y que está siendo multiplicado por los maestros/as en formación a través del ejercicio de su práctica pedagógica.

En torno a la importancia de procesos de categorización que permitan ver regularidades que propicien la conceptualización de los fenómenos escolares abordados y que afloran durante procedimientos de análisis, relación y contrastación de categorías, es satisfactorio que, al menos, el 20 % de los trabajos de grado revisados muestren desarrollos de este tipo, lo que permite inferir que se están gestando algunas bases para la cualificación de maestros/as investigadores/as que puedan acceder a niveles más rigurosos de la investigación cualitativa.

Como se dijo en un comienzo, en relación con la recolección de la información necesaria y suficiente, además de los objetivos, la generalización, las hipótesis, las variables y la unidad de análisis y las categorías, un trabajo de investigación de corte cualitativo debe incluir el marco conceptual que incluye a su vez, el marco epistemológico y el marco teórico referencial. Para Martínez (2006), este marco epistemológico es

³¹ Ver tabla 8. Resultados del análisis de los trabajos de grado.

³² Vélez Casallas, Juan Carlos. La lectura abductiva: una mirada demostrativa, lógica y retórica a través de los textos policíacos, a partir del enfoque semántico- comunicativo. 2008.

absolutamente necesario debido a que provee al investigador/a de las corrientes teóricas que dan sentido a la metodología, a las técnicas que se utilicen y a las reglas de interpretación que se usen.

De acuerdo con lo expuesto, en el análisis realizado a los trabajos de grado, este aspecto es un “punto neurálgico”, puesto que, si bien se advierte que el enfoque subyacente predominante que guía la sistematización del informe de la práctica pedagógica es de corte cualitativo, en un 50 % de los casos no se presenta el enfoque, en otros casos (30%) se habla de él sin establecer conexiones entre dichas teorías y el tipo de trabajo que se realizó o sin presentar unas fases, unas técnicas o instrumentos que validen no sólo el trabajo de intervención realizado, sino el proyecto como un todo.

En tal sentido, se comprende el porqué se dan niveles de heterogeneidad tan marcados en la estructura misma de trabajos que, aunque siguen enfoques similares, cada uno coge el camino que más le parece, sin atender a un diseño metodológico coherente que le sirva de ruta para que su proyecto de intervención didáctica presente una estructura con unos componentes que respondan a una lógica determinada y no al capricho de quien lo realiza o asesora. Esta diversidad, se manifiesta en la cantidad nombres con los que se abordan los componentes del marco problémico y con la ausencia de componentes básicos en toda investigación por ejemplo (Ver tabla 8); sin mencionar la disparidad de criterios con que se desarrolla la intervención didáctica. Hay trabajos de toda índole: en algunos no se formula el problema, (20%), otros adolecen de justificación (10%) o de antecedentes (70%). Otro aspecto a tener en cuenta, es la dificultad que tiene que enfrentar el lector al no encontrar, en muchas ocasiones, una lógica en el orden mismo de los componentes del trabajo.

Sin embargo, también se encontraron (20%) trabajos, tipo monografías, muy bien sustentados bajo un enfoque cualitativo desde el eje metodológico de la etnografía y la hermenéutica:

Desde esta perspectiva, se viene pensando y construyendo la propuesta de Investigación en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, con el propósito de conocer y comprender la realidad educativa por parte de los actores que participan e interactúan en ella y a su vez generar alternativas de cambio que posibiliten, por un lado, intervenir la realidad y por otro, presentar propuestas didácticas y pedagógicas que le aporten de manera significativa a la didáctica de la lengua castellana y la literatura y que fortalezcan la formación de los docentes desde el ámbito de la investigación para potencializar y desarrollar su saber disciplinar, articulándolo al saber pedagógico y didáctico para llevarlo al campo aplicado, donde se plantea la relación teoría y práctica en el contexto de la reflexión crítica y la investigación que se concibe, en este proceso, como una constante indagación, reflexión e interpretación.³³ (p. 25).

La etnografía y la hermenéutica son las tendencias más empleadas por los/as maestros/as en formación. Estas tendencias que no siempre fueron explícitas se complementaron con la estrategia denominada estudio de caso (30%) y, por el estilo en

³³ Múnera, Catalina. *La enseñanza de la argumentación en la básica primaria: un compromiso del maestro que permite la aprehensión del mundo a través de la palabra.* 2007.

que se presentan, podría hablarse de la estrategia narrativa como característica fundamental. La etnografía, en algunos casos, se asume como exploratoria y descriptiva-explicativa. Parafraseando a los/as maestros/as en formación, la etnografía es exploratoria porque se inicia con el rastreo de un problema de aprendizaje de lenguaje, es descriptiva porque posibilita la descripción de las situaciones y eventos al tiempo que permite la caracterización de la muestra con el fin de implementar una propuesta como alternativa de solución al problema detectado y es explicativa porque trata de explicar y relacionar conceptos teóricos sobre el lenguaje con la incidencia de la propuesta en el grupo intervenido.

Otra estrategia implementada para el tratamiento de la información es el “bricolaje”, que consiste en la utilización de “distintos materiales empíricos como el estudio de caso, la experiencia personal, las historias de vida, la entrevista informal, la observación directa e interacción con el sujeto”³⁴ (p.24).

Como un aspecto relevante y en el cual se están viendo avances significativos, tiene que ver con la presencia, casi constante del marco legal que fundamenta, desde la Constitución Nacional, la Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares del área, las intervenciones en lenguaje, según los marcos normativos vigentes (70%). Sin embargo, hace falta contextualizar y relacionar el marco legal con el trabajo propuesto debido a que éste, en muchos casos (30%), es una copia textual que aparece como una sumatoria de textos normativos que no le dicen mucho al lector.

En el 30% de los trabajos aparecen marcos conceptuales amplios que desarrollan en profundidad los conceptos principales, de acuerdo con el tema abordado, en éstos se podría hablar de un tejido, de una red conceptual que ausculta la mirada de varios autores. No obstante, en otros casos, se presenta un marco teórico amplio, en detrimento de la temática central que orienta la intervención didáctica (10%). En el marco conceptual de los trabajos restantes, se presentan algunas de las siguientes dificultades: los conceptos son demasiado vagos, se dan en listado sin conexión alguna entre ellos, son insuficientes o son copia textual de entrevistas a autores. Por ejemplo, de tres trabajos que versan sobre la argumentación sólo uno profundiza en esta temática y explicita las clases de argumentos, elemento indispensable cuando se habla de potenciar la argumentación oral o escrita. Adicionalmente, es necesario hacer énfasis en que, en pocos casos (30%) se alude a las teorías sobre la cognición y el aprendizaje significativo, lo que lleva a cuestionar el dominio que el maestro/a en formación tiene de los procesos de pensamiento de sus estudiantes.

Revisando lo planteado anteriormente en torno a las exigencias de toda investigación, se tiene entonces que, en general, los trabajos de grado de Lengua Castellana, si bien presentan desarrollos significativos en algunos puntos, no todos pueden considerarse productos investigativos debido a que, en el 50% de los casos, está ausente el marco epistémico (o si se presenta el enfoque no se explicitan las fases o la ruta metodológica llevada a cabo), el cual es relevante para darle consistencia al seguimiento del problema que se plantea en el trabajo de investigación. Del 50% restante, sólo el 20% presenta un diseño metodológico que desarrolla a lo largo del

³⁴ Ver: Zapata M. Daissy, Gallego M. Mónica y Escobar V. Yuly. Competencia comunicativa: necesidad y exigencia social. 2008.

informe de sistematización de la Práctica Pedagógica.

5.3.3. ¿Cómo se evidencia el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias investigativas en los trabajos de grado?

En este punto se presenta un análisis que da cuenta del estado de la competencia comunicativa y de las competencias investigativas en los/as maestros/as en formación del Programa con el objetivo de realizar un diagnóstico que sirva de marco a propuestas de intervención didáctica que apunten a desarrollar las competencias menos evidenciadas y a potenciar aquellas en las que se manifiesten mejores niveles de desempeño.

Para alcanzar el objetivo propuesto, las competencias no se tomarán aisladamente, puesto que unas presuponen el desarrollo de otras de mayor complejidad; así, por ejemplo, entre la competencia comunicativa y las competencias investigativas se da “una relación discursiva fundamental”, en tanto, no es posible formar un/a maestro/a investigador/a que pueda dejar de lado una u otras. Se partirá también de que, necesariamente, la sistematización de la práctica pedagógica implica cierto desarrollo de las competencias mencionadas; por eso es necesario precisar que el presente análisis con la ayuda de la lingüística textual y de la hermenéutica dará cuenta de las competencias que se hayan explicitado en los trabajos revisados.

En primera instancia, es pertinente valorar la manera en que los/as maestros/as en formación evidenciaron habilidades para una escritura con sentido, situada en contextos histórico-sociales determinados que diera cuenta del manejo de un discurso pedagógico, didáctico y disciplinar propio de su competencia para, de esta manera, darle solución al problema planteado, a partir de la relación teoría-práctica.

Al respecto, puede decirse que en los desarrollos discursivos, también se presenta heterogeneidad, puesto que en buena parte de los trabajos es evidente la originalidad en el manejo de las ideas (60%), cierto dominio de las teorías lingüísticas y literarias, presencia de lo pedagógico en lo concerniente a la explicitación de diversas formas de interacción en el aula, además del componente formativo y de constantes alusiones a los teóricos que desde el saber disciplinar y didáctico, respaldan su propuesta de intervención.

Por el contrario, en los trabajos restantes (40%), los/as maestro/as en formación se dedican a narrar de manera sucinta y superficial lo que fue su práctica pedagógica, sin un análisis explicativo de los procesos cognitivo-lingüísticos registrados en sus estudiantes. Además, se encontraron trabajos que desdican del dominio que los/as maestros/as en formación deberían tener en relación con su saber disciplinar, pues el léxico es precario, las ideas se encuentran fragmentadas y poco desarrolladas, se aprecian fallas en la estructuración de los párrafos, no se comentan las citas textuales, las referencias bibliográficas son escasas, hay una visión muy reducida de los conceptos fundamentales y dificultad para expresarse con cohesión y coherencia, lo que se traduce en cierta incapacidad para interpretar, argumentar y proponer y para evidenciar competencias investigativas. (Ver tabla 8).

Sin embargo, si se establecen comparaciones entre el desarrollo de la competencia comunicativa en relación con las competencias investigativas, se encuentra que, lógicamente, la primera prevalece sobre la segunda. Los rasgos que más caracterizan la competencia comunicativa de los/as maestros/as en formación están dados por su capacidad para narrar y describir lo acaecido en el aula de manera coherente, clara y precisa, lo que muestra cierta calidad en la producción textual y observancia de los factores de textualidad. No obstante, son poco usados los conectores que evidencian procesos cognitivos de mayor complejidad como la capacidad para deducir, inferir, contrastar hechos, teorías o conceptos, para generar relaciones causa-efecto y relaciones de implicación, entre otros.

Como se dijo, aunque la competencia narrativa se presenta como fortaleza en los trabajos revisados es necesario que el informe de investigación no se convierta en un monólogo en el que están ausentes las voces de los protagonistas del acto educativo porque se cae en la visión reducida de un/a maestro/a en formación que ha olvidado a su principal interlocutor. Sin embargo, se pudo constatar que los trabajos que presentaron estudios de caso (30 %) y en los que el diario de campo apoya el informe de comienzo a fin (20%), se recupera la voz del estudiante dándole, de esta manera, más validez y confiabilidad a la intervención realizada.

(...) la observación e interacción por parte de las investigadoras no era poca, pues de acuerdo a los gestos y palabras que realizaba se le lanzaron preguntas contundentes: ¿crees que se le escucharía bien, si en lugar de decir –relación sexual- dijera –pichar- o –chimba y verga- en lugar de –vagina y pene-? Preguntas muy provechosas, ya que sus respuestas eran con gran carga emotiva y reflexión personal. Ante esta, por ejemplo, respondió sumándole una sonrisa: “- ¡No que tal! No ve que uno tiene una imagen toda grande de los médicos y escucharlos hablar así tumbaría todo-” Vemos pues que la interacción constante con el joven, las experiencias y reflexiones hechas por el sujeto en cada actividad, permitieron conocer a fondo un fenómeno comunicativo desde la perspectiva del autor, en este caso de Beto³⁵ (p. 53).

Dentro de las competencias investigativas que más debe desarrollar y potenciar un/a maestro/a en formación como investigador de su propia práctica están la interpretación, la argumentación y la proposición. Además, es de vital importancia que el maestro/a investigador/a sea reflexivo y crítico y cuestione constantemente su quehacer en el aula con el fin de que pueda proponer soluciones a los problemas que presenten sus estudiantes. Esta postura encuentra eco en Isaza, et al., (2005), cuando recomiendan que la práctica pedagógica debe “hacer énfasis en la formación de un maestro crítico y reflexivo, con competencia argumentativa y propositiva” (p. 207).

La interpretación asumida como la búsqueda de sentidos que resultan de las diferentes miradas que debe hacer el investigador de su objeto de estudio, necesita de la argumentación para dar validez a los fenómenos observados a través de la explicitación de razonamientos que justifiquen su forma de actuar. Saber argumentar implica atender a diversas clases de argumentos, establecer relaciones entre los fenómenos observados,

³⁵ Zapata Mora, Daissy, Gallego Madrid Mónica Bibiana y Escobar Velásquez, Yuly Milena. *Competencia Comunicativa: necesidad y exigencia social*. 2007.

entrar en diálogo con los autores, anticipar, contrastar, considerar, asumir una postura y examinar de manera crítica las ideas de otros. Pero, la interpretación y la argumentación se quedan cortas si el/a maestro/a investigador/a no es propositivo, no busca alternativas para mejorar los procesos de enseñanza y, por ende, facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

De acuerdo con lo planteado, al realizar una lectura de los trabajos de grado de los/as maestros/as en formación se encontraron fortalezas en las competencias interpretativa y argumentativa en comparación con la competencia propositiva. Los/as maestros/as en formación, por lo general, son capaces de interpretar y de esgrimir argumentos válidos que justifiquen el porqué, por ejemplo, es imprescindible abordar determinado problema o por qué eligen tal o cual caso para su análisis. Sin embargo, en el trabajo de síntesis que realizan los/as maestros/as en formación predominan los textos de carácter expositivo; a lo largo del informe de investigación, por lo general, no hay presencia de modalizadores que marquen la subjetividad del maestro/a investigador/a, no se usan con frecuencia preguntas o interrogantes que cuestionen aspectos vivenciados en el aula y que dejen ver un maestro/a reflexivo/a y crítico/a que saca partido de su experiencia y saber conceptual³⁶. Por lo tanto, con escasas excepciones, no puede hablarse de calidad y diversidad de estrategias discursivas usadas para persuadir al lector.

La situación descrita, incide en la capacidad propositiva de los/as maestros/as en formación, la cual se ve obstaculizada, en tanto, se les dificulta seguir un hilo conductor que atraviese todo el informe de investigación con miras a lograr un impacto o definir unos resultados consecuentes con los objetivos que se han propuesto desde el inicio. Esto se evidencia en la debilidad con que son presentadas las conclusiones, en las cuales, muchas veces, ni siquiera se le otorga la debida importancia al problema planteado que originó toda la propuesta de intervención.

Las principales falencias observadas en los trabajos y que le restan capacidad propositiva e impacto a los trabajos, se hallan en la propuesta de intervención. Como ya se mencionó, la falta de criterios que orienten de manera adecuada y pertinente los trabajos de los/as estudiantes se hace más evidente en la estructura y en la concepción que los/as asesores/as y los/as maestros/as en formación tienen en relación con la puesta en escena del punto más relevante de los trabajos: la propuesta de intervención didáctica. Es allí donde se explicitan las relaciones entre la teoría y la práctica y se ponen en juego los diferentes saberes: el saber pedagógico, el saber didáctico y el saber disciplinar para, de este modo, dar cuenta del nivel de eficacia de la propuesta o de si hubo o no aportes significativos.

En tal sentido, después de dar una mirada a las intervenciones propuestas por los/as maestras en formación y de establecer unos criterios mínimos que de acuerdo con Lomas (2003), Monereo (2002), Díaz Barriga (1999), definen el concepto de estrategia, sus

³⁶ Por lo general, la capacidad interrogativa del/a maestro/a en formación, sólo se hace explícita en el informe de investigación cuando plantea la pregunta "problematológica"; la pregunta como motor de conocimiento en el aula, como movilizadora de procesos de pensamiento y como estrategia discursiva está prácticamente ausente y lo que es más cuestionable aún, sólo se ven algunos vestigios de ésta en la puesta en acción de la propuesta de intervención.

clases y el nivel de coherencia curricular, contextual y temporal ³⁷, se llegó a la conclusión de que sólo el 30% de los trabajos de investigación analizados presenta una intervención didáctica bien estructurada acorde con el problema, los objetivos, los estándares, los logros que se esperan sean alcanzados por los estudiantes, con unas estrategias que favorecieran el aprendizaje y que posibilitaran su evaluación.

En la intervención didáctica se encontraron contrastes muy marcados tanto en su estructura como en la manera en que se desarrollan y ponen en práctica las estrategias de acuerdo con los objetivos planteados inicialmente. Mientras un 40 % de los trabajos presenta una intervención didáctica que da cuenta de la apropiación de saberes disciplinares y didácticos, el 60 % de los trabajos presenta muchas falencias en este sentido. Las fortalezas halladas en las propuestas de intervención se pueden sintetizar así ³⁸:

- Exhaustividad en el manejo de estrategias, las cuales están muy bien sustentadas y responden a procesos lectoescriturales del ante- durante y después.
- Capacidad para desarrollar estrategias innovadoras que potencien procesos de pensamiento de nivel superior en los estudiantes intervenidos.
- A través de la puesta en escena de la intervención, se evidencia el desarrollo de competencias comunicativas e investigativas tanto por parte del/a maestro/a en formación quien las explicita en el informe mediante el análisis explicativo de lo acontecido en el aula; así como el desarrollo de estas competencias en los/as estudiantes intervenidos.
- Seguimiento minucioso de estrategias aplicadas al estudio de caso seleccionado con sus correspondientes resultados.

Los problemas más relevantes en la intervención didáctica tienen que ver con diferentes aspectos, entre los cuales es necesario mencionar los siguientes ³⁹:

- Se confunden estrategias con actividades y éstas no son pertinentes de acuerdo con el diagnóstico realizado.
- Se le da relevancia a la clase magistral.
- No se define una metodología concreta que oriente el hacer del maestro, se habla,

³⁷ Para la maestra en formación Catalina Amaya (2007), las estrategias son "secuencias integradas de procesamientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento. Para ello el maestro debe tener claro el objetivo y el logro que espera sea alcanzado por los estudiantes, es decir, debe tener claro el qué, el dónde, el para qué, el por qué y el para quién" (p 99). Además, las estrategias deben planearse para un antes, un durante y un después y, según Lomas (2003), deben atender diversas clases: estrategias de exploración de conocimientos previos, estrategias de desarrollo y estrategias de consolidación y evaluación.

³⁸ Ver monografías de los maestros/as en formación: Amaya Catalina, (2007) Vélez, Juan Carlos, (2008) y Herrera María Magdalena. (2006). El orden en la enumeración corresponde a la exhaustividad con que presentan su intervención didáctica.

³⁹ Ver monografías de los/as maestros/as en formación: Mesa Bedoya Adriana, Aristizábal, Dérix Soraida y Lady Sáez Botero.

por ejemplo de “un modelo interactivo” que no se explica con claridad, no se desarrolla.

- No se indaga por los conocimientos previos de los estudiantes, no se evidencia un trabajo por procesos, ni se alude a la evaluación como componente clave en la intervención.
- Los objetivos que orientan la estrategia están mal formulados, además de que se tiene aún una visión gramaticalista de la lengua (énfasis en ortografía, puntuación y acentuación) evidenciada en actividades que retoman de manera aislada los componentes de la lengua, dejando de lado las tipologías textuales.
- Las preguntas empleadas para activar la competencia argumentativa oral y escrita, por ejemplo, rebasan el nivel cognitivo de los estudiantes, además de que no responden a diferentes niveles de comprensión.
- No se explicitan logros, indicadores y contenidos a trabajar durante la intervención.

Con relación a la evaluación como componente didáctico esencial, se observó que sólo el 10 % de los trabajos presenta estrategias de consolidación o evaluación, un 30 %, apenas si la menciona en términos de retroalimentación y corrección y en el 60% de los trabajos está totalmente ausente. Esto indica la escasa importancia que tiene aún la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana y justifica su reciente inclusión como espacio de conceptualización en el Plan de Estudios del Programa.

Según lo expresado anteriormente, se asume que las deficiencias develadas en la propuestas de intervención están determinadas por tres pilares fundamentales, el primero se debe a que se pierden de vista los objetivos iniciales, lo que genera incoherencia interna; en segundo lugar, se advierten vacíos conceptuales y procedimentales en relación con los saberes disciplinares y con el saber didáctico y; tercero, se deja de lado un instrumento indispensable para dar cuenta de manera contundente y clara del trabajo en el aula: el diario de campo, pues éste permite de forma sincrónica observar el trabajo, su movimiento, aumentos y declives y posibilita, también, la verificación de los datos y el ajuste de conclusiones, entre otros.

A manera de conclusiones y/o recomendaciones para los trabajos de grado, se expresa lo siguiente:

Las marcadas diferencias que se aprecian en los trabajos tienen que ver, por un lado, con la manera en que los/as maestros/as han asumido el compromiso con su formación y, por otro, con la ausencia de instrumentos al interior del informe de investigación que posibiliten el análisis de los procesos, que expliciten y movilicen la reflexión que sobre la práctica ha hecho el/a maestro/a en formación para que éste pueda interrogarse, proponer diversas miradas sobre el hechos, sentar su posición apelando, en gran medida, a su propia experiencia con el fin de mostrar un impacto más confiable y contundente, resultado de su intervención en el aula.

En relación con los antecedentes presentados a manera de estado de arte en los trabajos de grado, es necesario, que si bien éstos apenas empiezan a cualificarse de acuerdo con las exigencias de la investigación; es imprescindible que sean tomados

como antecedentes, con el fin de que desde una mirada crítica puedan ser valorados por sus pares los alcances y las limitaciones que éstos presentan. De esta manera, se evitaría que los trabajos de grado de Lengua Castellana se mantengan en un “círculo vicioso” que poco aporta a la construcción de conocimiento en cuanto a las didácticas de la lengua y la literatura.

Es de vital importancia que en todos los espacios de conceptualización se fortalezca el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias investigativas desde la enseñanza problémica, sólo de esta manera se logrará que los/as maestro/as en formación no lleguen con tantas dificultades a la Práctica Pedagógica.

Si se pretende mejorar los trabajos de lengua castellana como productos de la investigación formativa, es necesario que aparezcan los anexos correspondientes a las observaciones de los lectores expertos con el fin de determinar en qué medida las falencias presentadas obedecen o no a la negligencia del/a maestro/a en formación, quien por una u otra razón no siguió las recomendaciones del caso.

6. PROPUESTA: HACIA LA FORMACIÓN DE MAESTROS/AS INVESTIGADORES/AS EN LENGUA CASTELLANA

Desde el punto de vista del observador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y en las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar. Stenhouse, 1985: pp.37-38

6.1. EL CURRÍCULO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La educación y el conocimiento se han convertido en el factor clave del crecimiento y del desarrollo creándole a la educación y al currículo nuevos desafíos y tensiones: en el plano interno la construcción de ciudadanía y en el plano externo la competitividad internacional. Por tanto, pensar la formación de maestros/as en la revolución del

conocimiento implica abordar su papel como agentes generadores de cambio social, hecho que está estrechamente ligado a las transformaciones curriculares influenciadas por nuevas formas de acercarse al conocimiento. En este sentido, es un imperativo, “implementar políticas de conocimiento que cambien las condiciones de las instituciones académicas y permitan abrir sus estructuras a la comprensión de un mundo cada vez más global y complejo” (Cubides y Durán, 2003:21).

En tal perspectiva, es necesario preguntarse por las relaciones entre currículo y práctica pedagógica porque si bien características como la flexibilidad, la interdisciplinariedad y la pertinencia aparecen siempre direccionando los currículos que hoy orientan las instituciones universitarias, la realidad es que persisten aún currículos agregados que van en contravía de dichas características y que obstaculizan la formación de maestros/as investigadores que, en la perspectiva de Stenhouse (1993) promuevan una enseñanza dinámica, creativa, reflexiva y crítica. Por lo tanto, si desde el contexto presentado en esta investigación, se pretende insertar a los/as maestros/as en formación de La Licenciatura en Lengua Castellana en la cultura de la investigación de manera temprana, es vital pasar de un currículo centrado en “una colección de materias consideradas autosuficientes, que se enseñan o se “dictan” sin ninguna referencia a otras” (Díaz, 1998: 11) donde es posible encontrar una rígida separación entre los profesores y entre éstos y los estudiantes, además de la escisión de las prácticas y de la división entre las disciplinas que intervienen en la formación, a un currículo integrado en el que mediante una organización más flexible se promueva la interdisciplinariedad como rasgo constitutivo fundamental de la formación.

Según Díaz (2002), la flexibilidad implica en las instituciones de educación superior una reconceptualización de sus discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales y una mayor articulación de los conocimientos que en ella se producen y se reproducen con los intereses de los estudiantes y las demandas del entorno social. Por tal razón, para Cerda (2007), la flexibilidad curricular está asociada a una oferta de cursos, ritmos, actividades, estilos culturales, expectativas que pueden favorecer el vínculo entre la docencia y la investigación. De igual forma, para Cerda (2007) y Álvarez y González (2002), se requiere de un currículo abierto y flexible en el cual se den las condiciones para que a partir del seguimiento de la problemática cotidiana se generen procesos de investigación al interior de la institución que redunden en la solución de problemas educativos y sociales.

En consecuencia, El Programa de Lengua Castellana, con miras a su transformación, deberá asumir críticamente el análisis de la flexibilidad en sus diferentes expresiones. Para esto es necesario reflexionar sobre diversos aspectos que posibiliten un cambio significativo en cuanto a formación se refiere. De acuerdo con ello, es necesario pensar en:

- Una mayor apertura a los problemas y demandas del entorno.
- Una mayor diversidad de la oferta.
- Amplias oportunidades formativas.
- El redimensionamiento temporal de la formación.

- El acceso a diferentes modalidades y contextos de aprendizaje.
- El incremento de tecnologías apropiadas y pertinentes a la formación.
- La generación de nuevos campos de formación.
- Una mayor articulación e interdependencia, en la formación, entre la investigación y la proyección social.
- Un mayor énfasis en la integración de los conocimientos y prácticas de un campo y entre diferentes campos de formación.
- El fomento y desarrollo de nuevas formas de evaluación.

De acuerdo con lo anterior, se postula un currículo problematizador (Magendzo, 1998) transversalizado por investigación formativa que ponga el énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias investigativas requeridas para que el/a maestro/a en formación pueda contribuir al desarrollo educativo en su área de formación a través de la investigación. En este contexto, *la investigación formativa es entendida como proceso problémico, intencionado e interdisciplinario cuyo eje medular son los métodos de las ciencias humanas y/o naturales que propenda por el empoderamiento del maestro/a en formación y del docente a partir de su inserción en la cultura de la investigación en la que ambos desarrollen competencias comunicativas e investigativas con miras a la cualificación y transformación de su práctica pedagógica.*

De este modo, la investigación formativa vista como proceso implica unas fases de desarrollo propias de la investigación cuyo punto de partida sea un problema por resolver. De este modo, la práctica pedagógica se trabaja con un enfoque problémico que convoca necesariamente a la interdisciplinariedad, al diálogo de saberes, y que dota de significado el quehacer del estudiante y del docente, en tanto se fusione el contexto universitario con el contexto social, a través de una relación dialógica entre la teoría y la práctica educativa. Mediante esta forma de proceder “se aprende a investigar investigando” porque como dice Álvarez de Zayas (1996): “Todo proceso problémico es un proceso investigativo”.

En relación con lo anterior, González (2005), hace énfasis en la importancia del método problémico, en tanto, éste posibilita la formación en investigación debido a que el nuevo conocimiento surge a partir de un problema que se soluciona siguiendo la lógica de las ciencias. En este sentido, dice Álvarez de Zayas (1999): “El método de la ciencia en cada caso particular es la habilidad primordial que aparece en el contenido de las asignaturas, es la acción que el estudiante debe dominar, es el núcleo del objetivo a alcanzar” (p. 98). Por tanto, los métodos de las ciencias constituyen un proceso problémico que desarrolla competencias investigativas mediante un sistema de actividades desarrolladas intencionalmente. De hecho, para González (2005), una docencia que forme en el espíritu científico tendrá que partir de un modelo de docencia que estimule el proceso investigativo en el aula de clase, el cual se constituiría hipotéticamente bajo el postulado: “Cuando la lógica de la investigación fundamenta la lógica del proceso docente, se constituye un modelo didáctico de investigación formativa para la educación superior” (p 42).

En relación con el desarrollo de competencias, mientras para Díaz (2002), todo

currículo debe desarrollar competencias cognitivas y socioafectivas; Hernández plantea el desarrollo de competencias científicas (ver marco referencial p. 78) y propone hacer “énfasis en la en la apropiación de valores de racionalidad y en el desarrollo de formas de interpretación, argumentación y proposición importantes para el trabajo y para la vida social. Además, Díaz (2002, citando a Charum (1990), refiriéndose a la competencia comunicativa, dice que los desarrollos de la cultura en sus dimensiones ética, estética y humanística requieren de un profesional que acceda a lo que Charum ha denominado “apropiación cultural”, por la cual se debe entender “no sólo el conocimiento de los principios de una ciencia, también los modos de razonamiento y de argumentación, los modos de comunicación del conocimiento adquirido, las formas aceptadas para establecer un problema propio de ella y los modos de resolverlo” (p. 89).

En este orden de ideas, esta propuesta es coherente con el marco referencial de la presente investigación en donde se plantean las bases teóricas que sustentan las relaciones que deben darse entre el currículo, la didáctica y la investigación formativa a partir de autores como Stenhouse (1985), Gimeno (1996), Magendzo (1998), Álvarez y González (2002) Camilloni, Eldestein y Litwin (1998), entre otros, para la formación de maestros/as investigadores/as. Así, mediante la investigación formativa como eje transversal del currículo, se fomenta la cultura de la investigación la cual se traduce en el desarrollo y mantenimiento de una actitud de indagación que enriquecida con teorías y modelos propios de la investigación permita la reflexión sistemática y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico (Decreto 272/98).

Pensar la práctica pedagógica en el marco de un currículo problematizador implica asumir el acto educativo como interacción social contextualizada donde el/a maestro/a gracias a una inteligencia reflexiva surgida de la investigación como base de la enseñanza, se pregunte por lo que resulta insuficiente en su propia experiencia para que pueda develar cómo funciona ésta mediante la reflexión teoría-práctica o la reflexión con la acción instaurando una praxis que lo impulse no sólo a comprometerse en el ámbito académico; sino a pensar en su verdadera proyección social. Sólo de esta forma, sería viable empezar a visionar a un/a maestro/a que consolide sus saberes para que pase de la transmisión a la comprensión y al uso de los mismos y de estos procesos pase a la exploración de nuevas maneras de acceder al conocimiento y a su producción.

La presente propuesta está anclada en la estrecha relación entre los saberes pedagógico, didáctico y disciplinar cuyo componente transversal es la investigación formativa. Estos saberes constituyen la esencia de un/a licenciado/a en Humanidades, Lengua Castellana. La pedagogía como saber fundante que le da identidad al maestro/a, la didáctica como acto creativo que favorece el diálogo de saberes, el saber disciplinar integrado por las teorías del lenguaje, la comunicación, la lengua y la literatura, y la investigación formativa entendida como relación dialógica entre la teoría y la práctica educativa que permite la reflexión e indagación constante de la práctica pedagógica con el fin de contribuir al mejoramiento de la educación en todos los ámbitos. Dicha propuesta, dota de sentido y rigurosidad el ejercicio docente porque se da solución a un problema en el área de Lengua Castellana siguiendo la lógica de todo proceso investigativo. En consecuencia, se generan propuestas innovadoras en el campo pedagógico y didáctico a partir de los marcos normativos vigentes y de las teorías

actuales que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.

Esta propuesta se fundamenta en los aportes del constructivismo acorde con las ideas de Piaget y Vigotsky, los aportes de la lingüística general y la lingüística cognitiva, que constituyen la base del nuevo enfoque predominante en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas del mundo de hoy: el enfoque de la competencia comunicativa. Este enfoque será abordado a partir de los planteamientos del MEN (1998) donde la competencia comunicativa surge de una mirada interdisciplinar que busca estudiar la forma y la función de la comunicación íntegramente, para lo cual debe valerse, entre otras disciplinas, de la pragmática que se ocupa del estudio de los actos de habla en contextos o situaciones comunicativas particulares. No obstante, se retoma la competencia comunicativa desde Lineamientos Curriculares (1998) se pretende, de acuerdo con los planteamientos de Serrano Orejuela, darle un a un viraje hacia una orientación semióticodiscursiva en torno al análisis sobre las complejas relaciones entre el saber y el poder. (Ver marco referencial).

Dentro del enfoque de la competencia comunicativa se pretende hacer un énfasis particular en una orientación semiótica y pragmática a través de la cual el/a maestro/a en formación pueda acceder al análisis de las múltiples formas de simbolizar presentes en el medio prestando especial atención a los códigos de la imagen y con base en ellas trabajar las diversas tipologías textuales. Este énfasis se sustenta en la predominancia que han adquirido los elementos icónicos en el mundo de hoy debido al auge de las nuevas tecnologías de la información, razón por la cual es imprescindible llevar al aula los elementos teórico-prácticos necesarios para que, tanto los/as maestros en formación, como sus estudiantes se apropien de estos lenguajes, puedan leer críticamente la realidad, crear mundos posibles y, de esta manera, puedan desarrollar y/o potenciar procesos de pensamiento, básicos y superiores, indispensables para comprender y producir diversas clases de textos acordes con diferentes fines comunicativos.

Los saberes disciplinares vistos desde una perspectiva constructivista que posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias investigativas, requieren de una pedagogía crítica y liberadora enmarcada en una educación como hecho social en la cual los participantes del acto pedagógico se consoliden como sujetos integrales: sensibles, éticos, autónomos, críticos para que puedan contribuir a la transformación social a través de la investigación formativa. En este contexto cobra especial relevancia la formación de un/a maestro/a investigador/a con perfil humanístico que sea un didacta del lenguaje, la lengua y la literatura que conozca los paradigmas didácticos existentes para que pueda cuestionarlos y construir, así, nuevas formas que le permitan traducir, contextualizar y recontextualizar los saberes en el aula a partir de su propia experiencia. De esta manera, se piensa la didáctica como acto creativo en el cual “afloren los problemas didácticos como motores de investigación” (PPP, Humanidades, Lengua Castellana, p. 18).

Como puede evidenciarse, esta propuesta comparte los principales postulados en los que se fundamenta el Proyecto Pedagógico de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana en la medida en que se articula plenamente con su plan de formación. A continuación se presentan los ejes problémicos y el diseño metodológico que guiará la propuesta para la Práctica Pedagógica.

Ejes problémicos:

- Enfoques y técnicas de investigación cualitativa.
- Fundamentación teórica:
 - Relaciones entre pedagogía, didáctica y saberes específicos.
 - El maestro como investigador, como sujeto ético y político.
 - Análisis del discurso.
 - La comprensión y producción de diversas clases de textos.
 - Marcos legales y teóricos vigentes en la enseñanza del lenguaje.
 - Competencias en lenguaje.
 - El diario de campo.
- Diseño metodológico:
- Fase 1
- Observación participante, diseño de instrumentos y recolección de información.
- Valoración del estado actual de las competencias en lenguaje de los/as alumnas.
- Lectura hermenéutica de los contextos.
- Fase 2
- Problematización.
- Diseño de la propuesta de intervención didáctica.
- Aplicación de estrategias.
- Fase 3
- Sistematización del proceso.

Problema

Las problemáticas de las que parte la siguiente propuesta se centran en dos ámbitos principales: la formación de maestros/as en Lengua Castellana y la formación de los/as estudiantes de básica primaria y secundaria. De acuerdo con esto, se identifican dos problemas fundamentales:

Por un lado, los/as maestros/as en formación en Lengua Castellana manifiestan dificultades para desarrollar procesos de carácter investigativo evidenciados en múltiples aspectos como: desconocimiento de la fundamentación teórica en cuanto a la metodología de la investigación, dificultad para articular la teoría con la práctica y para procesar la información obtenida, dificultad para articular los saberes propios de su

competencia y escaso desarrollo de competencias investigativas, entre otros.

Por otro lado, en los/as estudiantes del nivel de básica primaria y secundaria se evidencian dificultades en el desarrollo de las habilidades comunicativas (competencia comunicativa), de procesos de pensamiento y de otras competencias de mayor complejidad como la interpretativa, la argumentativa y la propositiva lo cual obstaculiza la comprensión y producción de textos orales y escritos con diversos fines comunicativos.

Por tal razón, es necesario que los/as maestro/as en formación diseñen y apliquen estrategias didácticas innovadoras que coadyuven a la solución de los problemas que presentan los/as estudiantes del nivel básico de enseñanza primaria y secundaria en el área de Lengua Castellana.

Objetivos Generales:

- Propiciar ambientes de aprendizaje en los que los/as maestros en formación consoliden sus saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos y potencien sus competencias comunicativas e investigativas en torno a la investigación formativa como eje transversal de la Práctica Pedagógica.
- Contribuir de manera eficaz a la formación de un maestro/a investigador/a con perfil humanista, con posturas éticas, políticas y democráticas para que pueda ejercer influencia en los contextos donde se desenvuelve.
- Analizar, comprender e interpretar el funcionamiento de la imagen (perspectivas artística, digital, publicitaria, entre otras) con el fin de configurar propuestas didácticas que posibiliten el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias investigativas a partir de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Objetivos específicos

- Construir un diseño metodológico a través del cual se planifiquen las acciones a llevar a cabo durante el espacio de la práctica pedagógica que involucre las diversas etapas del proceso investigativo.
- Poner en juego variadas estrategias que posibiliten la articulación de los saberes pedagógico, didáctico y disciplinar mediante el desarrollo de procesos investigativos con miras a la cualificación y transformación de la práctica pedagógica del maestro/a en formación.
- Diseñar y aplicar instrumentos de recolección de información que fundamenten la construcción de una propuesta de intervención pedagógica y didáctica.
- Formular y aplicar una propuesta de intervención pedagógica y didáctica en el marco de la lectura de la imagen y en el contexto de las nuevas tecnologías, a través de la cual se desarrollen habilidades comunicativas y se mejoren los procesos implicados en la comprensión y producción de textos orales y escritos con diversos fines comunicativos.

Enfoque metodológico

La metodología de la investigación a implementar será el enfoque cualitativo bajo los

postulados de la etnografía y la hermenéutica los cuales posibilitan el análisis, la comprensión y la interpretación de la realidad educativa por parte de los actores que interactúan en ella con el fin de intervenir la realidad del aula a través de propuestas de tipo pedagógico y didáctico mediatizadas por la relación dialéctica entre teoría y práctica. Las técnicas e instrumentos serán variados y acordes con los propósitos y las características de los actores involucrados y de los contextos. Las técnicas que se privilegiarán serán la observación participante, la investigación documental y el análisis del discurso. Entre los instrumentos estarán el diario de campo, la conversación y la entrevista, entre otros.

Enfoques teóricos

Saber Pedagógico:

- Corrientes pedagógicas contemporáneas.
- Pedagogía crítica.
- La teoría crítica del currículo.

Saber Disciplinar:

- El lenguaje en la perspectiva constructivista.
- El enfoque semántico-comunicativo con énfasis en la significación.
- La lingüística textual
- La pragmática.
- La semiótica
- Saber Investigativo:
- La Investigación Cualitativa.
- La etnografía y la hermenéutica.
- La investigación formativa.

Preguntas orientadoras

- ¿Cuál es el papel del maestro/a como investigador de su práctica pedagógica?
- ¿Cómo diseñar propuestas didácticas innovadoras para desarrollar procesos de pensamiento y competencias en lenguaje en los/as alumnos/as del nivel de básica primaria y secundaria?
- ¿Cómo transformar la Práctica Pedagógica de cara a las exigencias del siglo XXI?
- ¿Cómo potenciar competencias comunicativas e investigativas en los/as maestros/as en formación?

Aportes esperados

- De acuerdo con las fases a seguir durante el proceso, se espera que los estudiantes:
- Elaboren textos escritos como protocolos, relatorías, reseñas investigativas, entre

otros textos, que den cuenta de sus avances, de su participación y del compromiso con su práctica pedagógica. Estos productos se organizarán en un portafolio.

- Elaboren instrumentos para la recolección de información. Aquí tendrá prioridad la elaboración del diario de campo.
- Presenten el diseño de su propuesta: algunos de sus componentes son la contextualización, los antecedentes, la problematización, los objetivos generales y específicos, la pregunta, la hipótesis, la justificación, el diseño metodológico, el marco teórico, la descripción de la muestra.
- Presenten un proyecto de intervención didáctica. (anteproyecto).
- Redacten el informe final del proceso investigativo.
- Se autoevalúen y coevalúen a sus compañeros/as y al/a asesor/a.

6.2. APROXIMACIONES AL PERFIL DEL MAESTRO/A INVESTIGADOR/A: una apuesta desde la abducción y la literatura

Toda aventura investigativa se inicia a partir de una falta, una carencia, un problema por resolver. En el caso de las humanidades y, más concretamente, en el campo de la pedagogía los problemas que se presentan requieren de un sujeto que no sólo conozca bien el terreno donde se desenvuelve, sino que cuente con un sinnúmero de competencias y habilidades que, aunadas a un método innovador, le permitan el acceso a la producción de conocimiento a través del proceso de investigación.

Cuando hablamos de investigación educativa llegan a nuestra mente conceptos como pedagogía, currículo, didáctica, y saber específico, entre otros. Todos ellos hacen referencia al acto educativo cuyo agente transformador es el maestro, quien debe convertirse en un investigador de su práctica pedagógica con miras a la cualificación de misma.

Es en este contexto, que cobra importancia la literatura de carácter policíaco como experiencia narrativa, como juego de lenguaje que permite recrear y comparar el proceso de investigación detectivesco con la investigación pedagógica. En el primer caso, existe siempre un ritual de iniciación dado por la presencia de un enigma cuya solución nos llevará al hallazgo de un tesoro, al descubrimiento de un asesino o al desvelamiento de un secreto. Este tipo de temáticas es muy frecuente en la producción narrativa de Edgar Allan Poe⁴⁰ quien crea personajes que, a la manera de William Legrand en el escarabajo de oro o de Auguste Dupin en Los crímenes de la calle Morgue y en La carta robada, nos presentan un perfil del investigador "ideal" en el cual se encarnan las cualidades de un

⁴⁰ En adelante, cuando se haga alusión a los cuentos de Poe, éstos aparecerán abreviados así: Los crímenes de la calle Morgue: C.C.M. El escarabajo de oro: E.O. La carta robada: C.R.

individuo ávido de conocimiento.

En el segundo caso, nos hallamos frente a un/a maestro/a investigador que, al igual que Legrand o Dupin, es seducido/a por el deseo de saber, de saciar su curiosidad a través de la puesta en escena de su agudeza mental. Esta característica es esencial y, en el caso del maestro, debe desplegarse en toda su magnitud en el aula de clase como lugar privilegiado en el cual él/ella halla su objeto de estudio.

La agudeza mental del/a maestro/a debe llevarlo/a a ser riguroso/a en sus planteamientos, a desarrollar habilidades para conjeturar, para poner sobre el tapete una a una todas las piezas del rompecabezas con el fin de construir hipótesis que irá contrastando o desechando en la medida en que logre descubrir de qué manera encajan, cuál es el principio rector que permite su conexión, qué se puede inferir o concluir a partir de las situaciones problémicas que surgen en el contexto donde se encuentra inmerso/a.

Otra virtud indispensable que debe poseer el/a maestro/a investigador/a radica en su poder analítico, éste no debe confundirse con el mero ingenio ni sus aciertos deben atribuirse a la casualidad. En este sentido, el sujeto investigador se perfila como un ser quien ha desarrollado en alto grado su capacidad de análisis debido a que “halla su placer en esa actividad del espíritu consistente en desenredar” (C. C. M.: 418). Así en Los crímenes de la calle Morgue, Dupin, hace un recorrido por todo el vecindario, inspecciona cada detalle de la antigua casa con el fin de encontrar al culpable del atroz asesinato de dos mujeres indefensas. La solución de este caso se hace compleja debido a la falta de móviles que permitan explicar de manera lógica lo sucedido. Estos crímenes, por sus características particulares, aparecen a los ojos de todos como un misterio insoluble que deja perpleja a la misma policía parisiense.

Pero la capacidad analítica de nuestro/a investigador/a no se queda ahí, él/ella es muy obstinado/a y se pregunta constantemente “¿qué hay en lo ocurrido que no se parezca a nada ocurrido anteriormente?” (C. C. M.: 438). Con preguntas como ésta, él va postulando reglas generales que se convertirán en punto de partida para nuevas hipótesis. Uno de los medios más eficaces que emplea Dupin para desentrañar el misterio en cada uno de sus relatos, consiste en la realización de una observación atenta y minuciosa de los indicios que él va encontrando. Es con ellos que él va tejiendo una red o entramado de posibilidades que lo van llevando lentamente a la solución de los enigmáticos sucesos.

Dupin, el excéntrico personaje de Los crímenes de la calle Morgue y de la carta robada, se nos presenta entonces como el/a investigador/a “ideal” ya que está dotado de gran inteligencia y sagacidad, cualidades que le permiten proponer explicaciones parciales a sus hallazgos, buscar leyes causales a los fenómenos y penetrar en la mente de su adversario hasta conectar el último eslabón de la cadena como elemento esencial para configurar el esquema y encontrar, por ejemplo, lo que todos andaban buscando en los lugares más insospechados sin éxito alguno; era una misiva que comprometía a una dama de la alta sociedad, por tanto La carta robada debía ser hallada a la menor brevedad.

De la misma manera, el/a maestro/a investigador/a analiza el contexto global que rodea su objeto de estudio teniendo presente que debe tomar distancia para

comprenderlo como un todo. Además, el/a maestro/a debe manifiestar un dominio conceptual excepcional que le permita establecer conexiones interdisciplinarias, a la vez que es capaz de diferenciar entre lo complejo y lo profundo, lo trivial y lo significativo.

En El escarabajo de oro, Legrand, hombre sensible, observador, apasionado y analítico logra descifrar el enigma escrito en un pergamino en el cual hay un criptograma o mensaje cifrado que se hace visible debido al efecto del calor. Este mensaje es el que lo llevará a descifrar el criptograma y, en consecuencia, a disfrutar de un tesoro análogo al conocimiento producido por el/a maestro investigador/a.

El/a maestro/a, consciente de que es un agente de cambio positivo en el ámbito educativo, deberá poner en práctica procedimientos innovadores como el método empleado por los personajes de Poe. En este método el maestro investigador procede de la siguiente manera: en un primer momento, detecta un fenómeno sorprendente o problemático y toma series de caracteres presentes en él para, de esta manera, agruparlos en conceptos que lo definirán. Con base, en este análisis el/a maestro/a investigador/a propone enunciados que servirán de marco de referencia para interpretar los conceptos o constructos considerados con el fin de explicar el fenómeno observado y de hacerlo inteligible.

El procedimiento anterior, corresponde al método abductivo propuesto por Bonorino quien dice que “La abducción es el proceso de formar una hipótesis explicativa. Es la única operación lógica que introduce alguna nueva idea (...)” (1903b: 136). En este sentido, el proceso abductivo no se agota en los pasos descritos; sino que se asemeja a cajas chinas en el sentido en que los datos recolectados van recibiendo el mismo tratamiento. El resultado es, entonces, un entramado de hipótesis que, según el curso de los acontecimientos, se validan o descartan; estas hipótesis tienen la función de llevar al sujeto investigador a la comprensión del fenómeno sorprendente o a la solución del problema planteado en un comienzo.

Otra de las habilidades necesarias en la tarea investigativa es la capacidad para generar preguntas claras y directas que permitan al maestro investigador obtener información de primera mano. Éstas, deben ir creciendo en complejidad, y su objetivo es no sólo servir de guía para explicar los fenómenos, la razón de los hechos, sus circunstancias y consecuencias; sino para potenciar competencias y complejos procesos de pensamiento, tanto en los estudiantes como en el mismo maestro.

Por consiguiente, desde el perfil de maestro/a investigador/a que nos sugiere el relato enigmático y desde los referentes teóricos trabajados en el marco referencial de esta investigación se reitera que además de un elevado desarrollo de la competencia comunicativa, los/as maestros/as en formación deberán desarrollar y potenciar las competencias investigativas: analizar, describir, explicar, sintetizar, formular preguntas, criticar la realidad, interpretar, argumentar, proponer, procesar información y establecer contrastes, entre otras.

En conclusión, todo/a maestro/a investigador/a, además de reunir las características mencionadas anteriormente, debe gustar y conocer el campo que le es propio con el fin de encontrar divertida y fascinante su tarea. En este sentido, es necesario que, nosotros como futuros/as investigadores/as en el ámbito educativo, seamos conscientes de que el

camino está plagado de enigmas que, a la manera de Dupin y Legrand, debemos resolver inteligentemente.

7. CONCLUSIONES

La Práctica Pedagógica con enfoque investigativo en el Programa de Lengua Castellana es una realidad que permite apreciar muchos matices, por un lado están las fortalezas y falencias con las que llegan los/as maestros/as en formación y, por otro, el empeño denodado de los/as asesores/as quienes no obstante las dificultades logran, a partir de la puesta en escena de múltiples estrategias, generar cultura investigativa en el trayecto que se inicia en Proyecto didáctico y culmina en la socialización del trabajo de grado. Entre las estrategias mencionadas por los/as asesores/as están la escritura de textos académicos como reseñas investigativas, informes analíticos donde se comparan posiciones teóricas, lecturas guiadas, la modelización, por ejemplo, en el caso de la elaboración y análisis conjunto de instrumentos de recolección de datos (entrevistas estructuradas y semiestructuradas, prueba piloto, diario de campo, bitácora pedagógica, etc.).

Al respecto, considero que, si bien las estrategias empleadas por los/as asesores/as son pertinentes y personalizantes en la medida en que atienden necesidades de los/as maestros/as en formación, lo que dificulta un desarrollo más significativo y productivo en relación con los procesos investigativos de la Práctica Pedagógica, tiene que ver con que, a lo largo de su formación, no se ha trabajado suficientemente el componente investigativo, de manera tal que cuando aquellos/as lleguen a su práctica cuenten no sólo con los conocimientos necesarios; sino también con las competencias requeridas en la investigación.

En tal dirección, considero que las causas que dificultan los procesos investigativos

al interior del Programa son de diversa índole, entre ellas están el que aún persista un currículo agregado lo que obstaculiza la interdisciplinariedad, el escaso compromiso que manifiestan algunos/as maestros/as en formación y la falta de docentes formados en investigación y comprometidos en proyectos de investigación de mediano y largo alcance, entre otros. Este último aspecto, tiene que ver, también, con las diferencias de contratación de docentes, aspecto que puso en desventaja, durante mucho tiempo, a los/as docentes de cátedra, quienes, debido a tratamientos poco equitativos no encontraron motivaciones para participar en investigación.

Sumado a lo anterior, están las condiciones en las que los/as maestros/as en formación realizan sus prácticas, pues ellos/as aducen que ésta demanda mucho tiempo, el cual se invierte en planeación, desplazamiento y estadía en las instituciones. Además de la asistencia a los seminarios y de las exigencias propias del trabajo investigativo, aspectos que son incompatibles con su vida laboral, pues la mayoría deben trabajar para poder estudiar, máxime que las prácticas, exceptuando el Programa la Escuela busca al Niño, no cuentan con ningún tipo de remuneración. Por otro lado, los/as maestros/as en formación se sienten desmotivados/as porque piensan que los cuatro créditos reconocidos por la práctica no compensan sus requerimientos⁴¹.

Desde otra mirada, se tiene que la Práctica Pedagógica se está desarrollando bajo los postulados de la investigación cualitativa desde la etnografía y la hermenéutica y la investigación biográfico-narrativa. Desde estos enfoques, tanto el Grupo GRÍNDEL como el grupo: Somos Palabra: Didáctica y Contextos comparten métodos y técnicas propios de la investigación cualitativa entre los que se destacan la observación participante, el estudio de caso y la implementación del diario de campo como instrumento fundamental para favorecer procesos reflexivos y metacognitivos fruto del quehacer del/a maestro/a en el aula y de su inmersión en los contextos donde consolida sus saberes y aporta al mejoramiento de la educación en Lengua Castellana.

En relación con los trabajos de grado como productos resultantes de la investigación formativa se hace necesario continuar unificando criterios que redunden en la cualificación de los mismos con el fin de que a través de éstos no sólo se haga visible el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias investigativas imprescindibles en la formación de maestros/as investigadores/as, sino que se aprecie un impacto más contundente en las aulas con miras al logro misional de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, el cual sienta sus bases en “la formación de un profesional de la pedagogía y de la educación, de la más alta calidad, cuyo objeto es la búsqueda, la experimentación, la aplicación, la innovación y el cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía, los saberes disciplinares específicos y la didáctica”⁴² (p. 4).

A partir de los resultados obtenidos fruto de la recolección de información adecuada

⁴¹ Estas conclusiones, si bien no se explicitan al interior del presente informe de investigación, surgieron en conversaciones informales realizadas con maestros/as en formación con quienes se compartieron los resultados de la investigación. En este sentido, considero pertinente mencionarlos en este apartado.

⁴² Según el Acuerdo del Consejo de Facultad N. 72 De marzo de 13 de 2000.

y suficiente y mediante el análisis hermenéutico, semiótico y pragmático realizado, se puede decir que el diseño de la Práctica Pedagógica posibilita la inserción de los/as maestros/as en formación del Programa de Humanidades, Lengua Castellana en la cultura de la investigación mediante la cual éstos/as desarrollan competencias comunicativas e investigativas necesarias para la investigación formativa.

En tal sentido, se concluye que en la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, se da una inserción tardía de los/as maestros/as en formación en la cultura de la investigación debido a que el currículo es agregado, asignaturista y presenta problemas de asistematicidad en el Núcleo de Integración Didáctica lo que ha dificultado un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias investigativas fundamentales para que se dé un diálogo interdisciplinar, se consoliden los diversos saberes y se formen maestros/as investigadores/as, a lo largo de la licenciatura. No obstante, es posible advertir que mediante el diseño de la Práctica Pedagógica se viene gestando un pequeño semillero de maestros/as investigadores/as quienes, gracias al compromiso con su propia formación y con la ayuda de los/as asesores/as quienes realizan un acompañamiento constante, han logrado desarrollar una investigación formativa de alto nivel.

Como pudo observarse en el análisis de los resultados, aún se presenta mucha heterogeneidad tanto en los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa, la cual debe ser de gran exigencia porque se está hablando de Licenciados en Educación con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana; como en los niveles de desarrollo de las competencias que todo maestro/a debe poseer en la actualidad para desempeñarse en la sociedad del conocimiento. Al respecto, se recomienda la implementación de las diversas técnicas y estrategias que se han enumerado a lo largo de esta investigación entre las que están: el aprendizaje basado en problemas (ABP), el preseminario investigativo⁴³, el portafolio, el club de revistas, el ensayo teórico, los estados de arte, los proyectos, la puesta en práctica del método abductivo y de otros métodos de carácter problémico que inducen al desarrollo de procesos superiores de pensamiento y donde el/a maestro/a en formación sienta la necesidad de consultar de manera rigurosa, discutir sobre los hallazgos, plantear problemas y ensayar soluciones con el fin de superar los déficits que aún persisten en relación con el análisis, la explicación, la capacidad para realizar inferencias, el procesamiento de información y, por ende, la capacidad para contrastar datos y verificarlos con miras al logro de una mayor rigurosidad en la investigación formativa llevada a cabo.

En consonancia con lo anterior, es prioritario hacernos conscientes de nuestras dificultades y trabajar mancomunadamente consolidándonos como comunidad académica en la que reconozcamos al otro/a como interlocutor válido, portador de su propia voz, para que los ideales que plasmamos en el papel acerca de la investigación comiencen a materializarse desde los primeros semestres y evitar con ello que el encargo social

⁴³ Restrepo (2003) habla de preseminario para distinguirlo del seminario alemán (postrimerías del siglo XVIII) mediante el cual es posible retomar elementos del seminario a través de los cuales se prepara al estudiante de pregrado para su dominio en los últimos semestres y en el postgrado. Entre estos elementos están: cómo formular problemas, cómo realizar estados de arte, cómo apoyarlos en marcos de referencia, cómo procesar información con criterio y rigor.

asignado al maestro/a en formación se vea menguado, en tanto, la dimensión investigativa quede soslayada en el proceso en detrimento del vínculo entre la Educación Superior y el contexto social. De esta manera se asume que, mientras la investigación formativa no se convierta en el eje articulador de los campos pedagógico, didáctico y disciplinar, seguirá siendo una utopía formar un/a maestro/a que lea críticamente los contextos y sea capaz de cualificar y transformar su práctica pedagógica aportando así al desarrollo local, regional y nacional.

Por otro lado, considero que el Informe de Autoevaluación del Programa de Lengua Castellana de 2007, debe retomar y priorizar el concepto de cultura de la investigación cuando se refiere a la formación investigativa de los/as maestros/as en formación pues considero que “el espíritu investigativo” es connatural al ser humano y debe cultivarse en todos los niveles educativos, por lo que resulta una noción un tanto reducida si se pretende formar maestros/as que involucren la investigación pedagógica en los procesos de enseñanza –aprendizaje.

Recogiendo lo planteado hasta el momento, se tiene que cuando el proceso formativo, objeto de la pedagogía, se da en el marco de un currículo problematizador construido mediante procesos de investigación en los que la didáctica, además de atender a las prácticas de enseñanza significadas en los contextos histórico-sociales en las que se encuentran inmersas, posibilita la integración entre lo académico, lo laboral y lo investigativo; se están generando ambientes propicios para el desarrollo competencias necesarias en la investigación formativa; de tal modo que el/a maestro/a pueda cualificar y transformar su práctica pedagógica. Para ello, el/a maestro/a como enseñante debe plantearse una construcción metodológica derivada de la lógica particular del objeto de enseñanza teniendo en cuenta que adscribirse a una lógica de enseñanza proyecta un estilo particular en la formación que no puede dejar de lado las finalidades, es decir, las intencionalidades que guían su hacer dentro de una concepción de ciencia, cultura y sociedad.

Para finalizar, es necesario hacer énfasis en que, de acuerdo con los referentes teóricos abordados en la presente investigación, la ruta más eficaz para consolidar “la cultura investigativa” en la universidad, es desde un currículo problematizador, cuya base esté dada por la articulación docencia-investigación y extensión y su eje sea la investigación formativa. Mediante esta propuesta curricular se propende por la articulación de los campos pedagógico, didáctico y disciplinar propios de las licenciaturas con la Práctica Pedagógica y la metodología de la investigación. De este modo, es posible desarrollar en el aula procesos de investigación formativa que involucren los métodos, técnicas, estrategias y procedimientos propios de la investigación cualitativa con miras al logro de diversas transformaciones de tipo pedagógico, a la solución de problemas educativos o pedagógicos regionales, a la profundización en temas particulares de la didáctica o a la contribución en proyectos de investigación de largo aliento.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001. Reglamento de investigación. Consejo Superior Universitario. Universidad de Antioquia.

Acuerdo del Consejo de Facultad N° 72 De marzo de 13 de 2000.

Acuerdo Superior 23 y reglamento, en Resolución Rectoral 531/ 82 Universidad de Antioquia.

Acuerdo del Consejo Directivo N° 342 de junio 19 de 1953. Universidad de Antioquia.

Acuerdo Superior 153 de 1990, Universidad de Antioquia.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, CM. (1996). La Universidad como Institución Social. La Habana, Academia.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, CM. (1999). La escuela en la vida: didáctica. 3 ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____, El modelo pedagógico de los procesos conscientes, En: Revista Cintex N° 8, pp. 18-24.

_____, y González Elvia. (2002). Lecciones de didáctica general. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ARELLANO DUQUE, Germán A. Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Vol. 09. N° 18, mayojulio. 1997. pp. 17-38.

BERROUET M. Félix (2007). Experiencia de iniciación en cultura investigativa con

- estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín.
- BONILLA CASTRO, Elssy y RODRÍGUEZ Penélope (1997). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Santafé de Bogotá. D.C: Grupo Editorial Norma.
- CALDERÓN, Jorge (2007). Reflexiones sobre los límites y alcances en la formación de investigadores. En: Uni-pluri/versidad. Vol. 7. N°1, pp. 14-22.
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Editorial: Ariel. Barcelona.
- CERDA, Gutiérrez, Hugo (2007). La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Consejo Nacional de Acreditación (1999). Pedagogía y Educación: reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la Acreditación previa de Programas de Educación. Compilación de documentos preparados por el Consejo Nacional de Acreditación. Santa Fe de Bogotá. Secretaría General del Icfes, División de procesos editoriales.
- _____, Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación (1998). Santa Fe de Bogotá. D.C. Consejo. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- CUBIDES C, Humberto y DURÁN D. Armando. Epistemología, Ética y política de la relación entre investigación y transformación social. En: Revista Nómadas (Bogotá). N° 17, octubre de 2002, pp.10-24.
- DE CAMILLONI, Alicia, ELDESTEIN, Gloria, LITWIN, Edith y otras (1998). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós. Decreto 272 1998.
- DIAZ VILLA, Mario (1998). La formación académica y la práctica pedagógica. Santa Fe de Bogotá, D.C: ICFES.
- _____, (1993) Cáp. 1: Aproximaciones al campo intelectual de la educación. El campo intelectual de la educación Centro Editorial Universidad del Valle. Cali. Colombia.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria. Barcelona: Anthropos. 1993. pp. 15-47.
- GADAMER, H. G. Verdad y método. (1993). España: Polígono el Montalvo-Salamanca. pp. 331- 415.
- GALEANO, María Eumelia (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: Lealon.
- GARCÍA –Valcarcel, A. (2001): La formación docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. Garcia –Valcarcel (Coord.). Didáctica Universitaria. Madrid, La Muralla, 9-43.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1996). El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 423p.
- GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia M. (2001). El proyecto de aula o la formación en investigación. En: Lectiva N°5, diciembre; pp. 69-74.
- _____, (2005), El desarrollo de competencias científicas en la educación superior. En: Lectiva N°10; pp. 39-46.

- HERNÁNDEZ, Carlos. (2003). Investigación e investigación formativa. Revista Nómadas. Fundación Universidad Central. Santafé de Bogotá. N. 18. pp. 183-193.
- _____, (2005), ¿Qué son las “competencias científicas”? En: Foro Educativo Nacional.
- ISAZA M. Luz Estella, HENAO S. Bertha y GÓMEZ G. Maria Edilma (2005). Práctica Pedagógica: Horizonte intelectual y espacio cultural. Medellín, Universidad de Antioquia.
- JARAMILLO, Rodrigo. 2002. La formación investigativa de los maestros: un asunto estratégico para la alta calidad. En: Uni-pluri/versidad. Vol. 2. N. 3, pp. 31-40.
- KEMMIS, Stephen. (1998) El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 175p.
- LANDER, Edgardo (2000) “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En: Santiago Castro-Gómez (ed.). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: CEJA / Colección Instituto Pensar.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES para el área de lengua Castellana (1998). Ministerio de Educación Nacional.
- LOMAS Carlos. (2003). Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Vol. I. Buenos Aires, Paidós.
- _____, OSORO Andrés. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós.
- MAGENDZO, Abraham (1998). Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Santafé de Bogotá, D. C: Impresora Grace y Cia Ltda.
- MARTÍNEZ Miguélez Miguel (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México, Trillas.
- _____, (1994). La investigación cualitativa etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico. México, Trillas.
- Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1995).
- MOCKUS, Antanas (1995) Pensar la universidad. Editada en Reforma académica. Facultad Ingeniería Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- MONEREO, Carles (Coordinador). Estrategias de aprendizaje (2002). 2º ED, A. Machado Libros, S.A., Madrid.
- MUÑOZ M, José Arturo (1992). El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Bogotá: CORPRODIC- Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura-
- ORTIZ, Nancy y OSORIO, Margarita (2006). La noción de competencia en Lingüística y comunicación. Manuscrito sin publicar.
- OSSA, Jorge (2002). Formación investigativa vs. Investigación formativa. En: Uni-pluri/versidad. Vol. 2. Nº 3, pp. 31-40.
- C.N.A. Pedagogía y Educación: reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la Acreditación previa de Programas de Educación (1999). Compilación de documentos preparados por el Consejo Nacional de Acreditación. Santa Fe de Bogotá. Secretaría

General del Icfes, División de procesos editoriales.

RESTREPO, Bernardo. 2003. Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. Revista Nómadas. Fundación Universidad Central. Santafé de Bogotá. N° 18. pp. 195-202.

_____ (2003). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. En: Educación Superior, Calidad y Acreditación. Tomo I. Consejo Nacional de Acreditación. Editorial Linotipia, Bolívar, Bogotá, pp. 53-68.

_____ (2006). Formación Investigativa e Investigación Formativa: Acepciones y Operacionalización de esta última y Contraste con la Investigación Científica en Sentido Estricto. Material didáctico: Diplomado en Investigación. ESUMER. Medellín.

_____ (1983) Los treinta años de la Facultad de educación de la universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares. Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

ROMERO IBÁÑEZ, Pablo, RODRIGUEZ M, Gabriel y RAMIREZ CARO, Jorge (2003) Herramientas pedagógicas para desarrollar procesos de pensamiento. Bogotá: Dedipace. Subdirección de Asuntos Científicos (1978) La investigación en la Universidad Colombiana. Fondo Colombiano de Investigaciones Científica. Ministerio de Educación.

TOBÓN TOBÓN, Sergio. (2004). Formación Basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.

TUSÓN VALLS, Amparo (1997). Análisis del la conversación. Barcelona: Ariel.

VERGARA ISAZA, Beatriz. La Senda de las Competencias o el estado del arte. En: González Agudelo, Elvia María y otras (2008). Acerca de un sistema de evaluación por competencias en la formación por ciclos propedéuticos. Universidad de Antioquia.

VILLAREAL, Juan Francisco y TONO, Enrique (1970). La investigación Científica y la universidad colombiana. Serie Estudios N° 1 Bogotá Colombia. Subdirección de Asuntos Científicos Min. de Educación. Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas.

YEPES LONDOÑO, Miguel (2002). Hacia una Didáctica de la Lingüística. Monografía para optar al título de Especialista en Didáctica Universitaria. Universidad de Antioquia.

Cybergrafía:

ICFES/ASCUN, en

<http://www.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pub^o/libros/serinvsoc/modulo4.pdf>. Julio 2306 Bogotá.

RESTREPO, Bernardo. 2004. Hacia el Maestro Investigador: Cambio de Modelo en la formación de Formadores.

<http://redepja.ajusco.upn.mx/docs/RedKipus/Conferencias/bernardorestrepo.pdf> Visitada el 8 de febrero de 2007.

_____, Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y criterios para Evaluar la investigación científica en sentido estricto.

http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/con_apl_inv_for_cri_par_eva_inv_cie_sen_est_ber_res_gom.pdf. Visitada el 4 de marzo de 2008

Plan de Desarrollo La universidad para un Nuevo Siglo de las Luces. En:

www.udea.edu.co/plan/plan/html (Visitada el 15 de abril de 2008).

Bibliografía de Referencia

- ARIÑO, Antonio (2005) "Cultura y socialización" En García Ferrano Manuel. Pensar nuestra sociedad global. Valencia-España. Tirant.Blanch, pp. 93-134
- BARDIN Laurence (2002) "Análisis de contenido", Traducción César Suárez. Capítulo III "La categorización" ediciones, España, Akal.
- BENEDITO, V. y García V, (2001): "Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias de la Universidad de Barcelona". En: M. Lorenzo y otros (Eds). Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Granada, Grupo Editorial Universitario. Vol. 1, pp. 587-609.
- BERNSTEIN, BASIL (1997) La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control. España: Ediciones Morata, Cide (Corporación para el Desarrollo de la Investigación y la Docencia Económica).
- BRIZ Gómez Antonio (1998). El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática, Barcelona, Ariel.
- BRUNNER JEROME (1997). La educación puerta de la cultura, Ed. Visor Madrid.
- CHARUM, Jorge (1990). Estructura científica y entorno social. Estructura científica, desarrollo tecnológico y entorno social. Misión de ciencia y tecnología Departamento Nacional de planeación Universidad Nacional de Colombia.
- COFFEY Amanda y ATKINSON, Paúl (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Contus. Editorial UdeA.

- Medellín. Traducción Eva Zimmerman.
- FREIRE, Paulo (1978) Educación Liberadora. Madrid. Ed. Zero.
- GIROUX, Henry (1997). Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas Barcelona, Paidós.
- GRICE Paul (1991). Las intenciones y el significado del hablante. EN: L.M. Valdés (ed.).
- GONZALEZ Agudelo Elvia (1999). El modelo pedagógico tradicional, sus mediaciones curriculares y estrategias didácticas. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Medellín. Facultad de Educación.
- GUBER Rossana (2001). La etnografía; método, campo y reflexividad, Bogotá, Norma.
- HYMES Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función (9). Santa fe de Bogotá, junio de 1996, pp. 13-37
- MCLAREN, Peter y GIROUX, Henry (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona. Paidós.
- MCLAREN, Peter (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural, y la producción del deseo. Argentina, Aique.
- MCLAREN, P y GIROUX, H (1998). La formación de maestros en una esfera contra-pública. Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo; Argentina, Homo Sapiens.
- MENDOZA Fillola Antonio (2003). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid, Pearson Education. S.A.
- MULLER de CEBALLOS, Ingrid (1987) Cáp.1 Los orígenes de la universidad investigativa. Universidad Pedagógica Bogotá.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. García ARCÍA, E. (1996): Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Aljibe.
- SANTOS, M. A., (1993): "La investigación, sendero y destino de la formación del profesorado universitario". En L. M. LÁZARO, (Ed.): Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Valencia, Universidad de Valencia.
- VIGOTSKY, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial crítica.
- SANDÍN Esteban María (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid.
- WOLCOTT Harry (2003). Mejorar la escritura de la investigación cualitativa. Medellín, Universidad de Antioquia.