

PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS ESCOLARES DESDE LA VOZ DE LOS
MAESTROS

ANA MARÍA MESA SALAS, JOHN DAVID ROMÁN BEDOYA, SANTIAGO
AGUDELO ÚSUGA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN INGLÉS- ESPAÑOL
MEDELLÍN
2021

PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS ESCOLARES DESDE LA VOZ DE LOS
MAESTROS

ANA MARÍA MESA SALAS, JOHN DAVID ROMÁN BEDOYA, SANTIAGO
AGUDELO ÚSUGA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Inglés - Español

Asesor

Isabel Cristina Ángel Uribe

Magister en Tecnologías de Información y Comunicación en Educación y
Formación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS- ESPAÑOL

MEDELLÍN

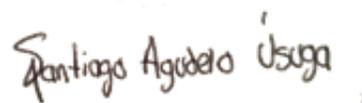
2021

04/06/2021

Ana María Mesa Salas, John David Román Bedoya, Santiago Agudelo Úsuga

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad”. Art. 92, parágrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma:



Agradecimientos

A la profesora Isabel Cristina Ángel Uribe, quien fue nuestra asesora y nos acompañó durante este proceso. Gracias por su tiempo, dedicación y paciencia, además, por el apoyo que siempre nos brindó en cada una de las etapas de este proyecto, no solo significó un crecimiento profesional, sino también personal.

A la Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez por habernos dado la oportunidad de desarrollar nuestro proyecto junto con ellos. A los profesores que voluntariamente quisieron ser parte de este proceso y nos brindaron su tiempo y disposición. Por último, a nuestras familias por el apoyo y confianza que nos demostraron durante todo nuestro proceso formativo dentro de la universidad.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	12
CAPÍTULO 1	14
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	14
1.1. Pregunta problematizadora	18
1.1.1. Preguntas de investigación	19
1.2. Objetivos	19
1.2.1. Objetivo general	19
1.2.2. Objetivos específicos	19
1.3. Justificación	20
CAPÍTULO 2	22
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	22
2.1. Ámbito internacional	22
2.1.1. Tendencia metodológica	22
2.1.2. Prácticas pedagógicas como objeto de estudio	23
2.1.3. Formación en investigación del docente	24
2.1.4. Barreras del docente para hacer investigación	25
2.1.5. Hallazgos particulares	26
2.2. Ámbito Nacional	26
2.2.1. Configuración de la experiencia del maestro investigador	26
2.2.2. Prácticas pedagógicas investigativas	28
2.2.3. Tendencia metodológica	29
2.3. Ámbito local	30
2.3.1. Tendencia metodológica	30
2.3.2. Práctica Investigativa Escolar	30
CAPÍTULO 3	32
3. MARCO CONCEPTUAL	32
3.1. Prácticas Investigativas Escolares	32
3.1.1. Competencias investigativas de la práctica docente	34
3.1.2. Formación en investigación	35

3.1.3. Prácticas pedagógicas como objeto de estudio	36
3.2. Condiciones investigativas de la práctica	38
3.3. Experiencia del maestro investigador	39
CAPÍTULO 4	42
4. DISEÑO METODOLÓGICO	42
4.1. Paradigma cualitativo	42
4.2. Método	43
4.3. Población y muestra	43
4.4. Categorías	45
4.5. Instrumentos de investigación	48
4.5.1. Cuestionarios	48
4.5.2. Entrevista	48
4.6. Validación de los instrumentos	49
CAPÍTULO 5	51
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	51
5.1. Experiencia del maestro investigador	51
5.1.1. Concepciones de los maestros sobre las Prácticas Investigativas Escolares	51
5.1.2. Percepción del impacto de la experiencia investigativa en las PIE	53
5.1.3. Lo significativo de la experiencia investigativa	54
5.2. Condiciones de los maestros para hacer investigación	56
5.3. Competencias investigativas de las PIE	61
5.4. Consideraciones sobre su formación en investigación	64
5.5. Objetos de estudio	65
CAPÍTULO 6	68
6. CONCLUSIONES	68
CAPÍTULO 7	73
7. RECOMENDACIONES	73
REFERENCIAS	76

TABLA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Condiciones de los maestros para investigar	55
Gráfica 2. ¿Los docentes consideran relevante la divulgación de sus proyectos investigativos	56
Gráfica 3. Competencias investigativas de las PIE	59
Gráfica 4. Nivel de formación académica de los profesores	60
Gráfica 5. Consideraciones sobre su formación	61
Gráfica 6. Objeto de estudio	62
Gráfica 7. Temáticas de investigación.	62

TABLA DE CUADROS

Cuadro 1. Sistema categorial	43
------------------------------	----

Resumen

Esta investigación describe las Prácticas Investigativas Escolares (PIE) que desarrolla el maestro al interior de una institución educativa oficial, para lo cual se tiene en la cuenta el análisis del contexto en donde estos llevan a cabo su quehacer docente e investigativo, en aras de, por un lado, reconocer las condiciones reales con las que cuentan para hacer investigación, así como los factores que intervienen en el desarrollo de su Práctica Investigativa Escolar tales como: su formación, competencias y objetos de estudio; y por el otro, describir las experiencias que han tenido en los procesos investigativos; además, de la concepción e impacto que ellos mismos generan a propósito de su Práctica Investigativa Escolar.

A partir de las características del estudio los instrumentos utilizados son el cuestionario y una entrevista semiestructurada, que se construyen a partir de las siguientes categorías: condiciones de la praxis investigativa escolar, contribución de la formación en indagación a las PIE, comprobación de las competencias adquiridas dentro de estas, los objetos de estudio de los proyectos de los maestros y experiencia significativa. El presente proyecto se aborda desde el paradigma cualitativo haciendo uso del método: estudio de caso.

En relación con los principales resultados del estudio se descubre que los docentes cuentan con condiciones como la motivación, tiempo para socializar sus avances y divulgación de sus trabajos investigativos. Asimismo, desarrollan competencias como el trabajo en equipo, la escritura académica, la sistematización de la información entre otras; reconocen el impacto que tiene su formación en sus PIE como una forma de integrar la relación teoría - práctica; y, por último, lo que significa la experiencia del maestro investigador para él hacer investigación, desde sus percepciones. En conclusión, las Prácticas Investigativas Escolares son la materialización de las habilidades, condiciones, factores y experiencias del profesor al interior de la institución educativa, la cual facilita al docente llevar a cabo el

reconocimiento de su contexto, observando su desenvolvimiento, participación crítica y reflexiva y configuración de una praxis investigativa cada vez más sólida y ajustada a la realidad educativa en la que el maestro se desempeña.

PALABRAS CLAVES: Competencias del docente; Maestro investigador, Investigación escolar; Formación de investigadores, Prácticas pedagógicas; Experiencia del maestro.

Abstract

This research describes the School Research Practices that are developed by the teacher within an official educational institution, whereby the analysis of the context in which teachers carry out their practice and research work is taken into account, seeking, on one side, to recognize the real conditions that they have to perform research, as well as the factors that intervene in the development of their School Research Practices, such as, their training, competences and objects of study; on the other side, to describe the experiences they have had throughout their investigative processes; additionally, of the conception and impact that they generate regarding their School Research Practices.

Based on the characteristics of the study, the instruments used are the questionnaire and a semi-structured interview, which are constructed by us following the next categories: the conditions of the school research praxis, contribution of inquiry training to *SRP*, verification of the competences acquired within these, the study objects of the teachers' projects and significant experience. This project is approached from the qualitative paradigm using the case study methodology.

In relation to the main results of the study it is discovered that: teachers have conditions such as motivation, time to socialize their progress and divulgation of their research work; teachers also develop skills such as teamwork, academic writing, information systematization, among others; they recognize the impact that their training has on their *SRP* as a way of integrating the theory-practice relationship; and finally, the experience of the teacher-researcher, in terms of their conceptions, their perceptions and what it means for teachers to do research. In conclusion, the School Research Practices are the materialization of the competences, conditions, factors, and experiences of the teacher within the educational institution, which facilitates for the teacher to carry out the recognition of their context, observing their

development, critical and reflective participation way, allowing teachers to configure an increasingly solid investigative praxis that is adjusted to the educational reality in which the teacher performs.

Key words: Teacher competences; Research Teacher, School Research; Researcher training, Pedagogical practices; Teacher experience.

Introducción

Las Prácticas Investigativas Escolares son, entre otras, una forma de hacer y llevar a cabo procesos de investigación al interior de la escuela, dado que estas configuran en esencia la participación, la intervención, la formación, la reflexión, la experiencia, las competencias, las condiciones, y la percepción del docente en su ejercicio indagatorio profesional. Estas prácticas surgen en Colombia, a partir de “la Ley 115 de 1994, el Plan Decenal de 1996 y el Decreto 272 de 1998 sobre Acreditación Previa de programas de formación de formadores, ponen especial énfasis en la preparación de los docentes para la investigación” (Gómez, 2008, p. 218).

En este sentido, la investigación empieza a ser parte fundamental de los procesos de formación de los docentes desde las Facultades de Educación de las distintas universidades del país. A propósito de esto, Gómez y Gómez (2015) exponen dos sucesos representativos en Colombia:

Uno de ellos es que la formación investigativa en la profesión docente es una exigencia para mejorar el desempeño de los maestros, y el otro es que para ejercer la docencia la evaluación de desempeño docente, no valora las competencias investigativas (p. 16).

Con lo mencionado anteriormente se presentan iniciativas sólidas respecto a la formación en investigación de los docentes, sin embargo, en la actualidad todavía no hay un requerimiento que le demande al profesor hacer indagación dentro de su ejercicio profesional, por lo que esto surge más desde una iniciativa, disposición y voluntad por parte del mismo.

Ahora bien, cuando se habla de la investigación “como una herramienta para mejorar los procesos de comprensión de los saberes, las normativas y los contextos” (Ortíz y Suárez, 2009, p. 130) esta avala el papel que desempeña el

docente dentro de sus Prácticas Investigativas Escolares, perfilándose como maestro investigador, sin dejar de lado el rol que desempeña como educador lo que le posibilita al docente integrar sus conocimientos pedagógicos, específicos e investigativos dentro de su praxis.

Las PIE son una forma de materializar la experiencia del profesor respecto a la trayectoria que este ha tenido en el ámbito investigativo, dado que en estas integran: la formación entendida como los conocimientos adquiridos, la teoría; con lo contextual, lo situado en términos de identificar, proponer e intervenir su entorno educativo, la práctica. Además, en esta conexión e interacción, se genera un impacto que transforma el significado de la experiencia del docente respecto al proceso y su quehacer investigativo porque, no solo se logra adquirir nuevos conocimientos, competencias, vivencias, entre otros, sino que el profesor autodescubre el sentido y propósito por el cual se hace investigación.

Asimismo, las PIE incentivan la reflexión individual o colectiva de los maestros “cuando un grupo de docentes reflexionan [...] sobre su práctica y se apoyan, critican, validan sus procesos en pro del mejoramiento del aprendizaje de sus alumnos, del mejoramiento de la profesión y de la superación del aislamiento del docente” (Gómez, 2008, p. 223), se genera un trabajo colaborativo en el que se construye conocimiento situado e integrado por la participación de una comunidad académica, dado que las PIE propician un espacio en donde se adquieren y refuerzan unas competencias propias de la praxis, y una de ellas es el trabajo en equipo.

Por estas razones, el presente proyecto se centra en las Prácticas Investigativas Escolares del docente al interior de la institución educativa como una forma de conocer, observar, reflexionar y exponer las vivencias y experiencias en investigación, ya que esta “no se concibe en los tiempos actuales de manera uniforme; por el contrario, ella parte de una reflexión” (Harrea, 2010, p. 55) situada y ajustada a las necesidades y tendencias educativas que el mismo contexto le exige al docente intervenir.

CAPÍTULO 1

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El maestro desempeña no solo un papel como portador de conocimiento de un área específica del saber, sino que a su vez es un sujeto que está circunscrito a un contexto educativo en donde este desarrolla, entre otras, su Práctica Investigativa Escolar. Además, él es “forjador de la cultura y de nuevas realidades” (Jiménez, 2015, p. 28) lo que le permite ser conocedor de su campo de acción y tener dominio del mismo a partir de reflexiones constantes sobre aquello que lo circunscribe, por ejemplo: su práctica pedagógica, su saber disciplinar y su quehacer, que en última instancia significa hacer investigación en torno a sus PIE, posibilitándole “descubrir, actuar, reflexionar, crear e innovar” (Saborío, 2003, p. 40).

Ciertamente, en las PIE “convergen una serie de significados, valores, actitudes, aptitudes y prácticas alrededor de un núcleo común” (Arteaga, 2009, p. 15). La praxis indagatoria, que es un proceso inherente al maestro, es decir, se presenta como una posibilidad latente a la espera de ser intervenida por parte del docente, a partir de esto el profesor configura una “cultura investigativa” (Levison, 2009, p. 118), dado que, el entorno le propicia escenarios para que él desarrolle investigación, y así poner en uso: su formación en investigación, sus competencias, para abordar la práctica, y su experiencia.

Ahora bien, investigar demanda por parte del maestro conocer bajo qué condiciones, favorables o desfavorable, es viable llevar a cabo un proceso de indagación. Hay unos factores que limitan la forma en la cual el docente aborda su práctica investigativa escolar, tales como: falta de capacitación y de apoyo por parte

de las instituciones educativas, tiempo para efectuar dichos procesos, lógica de contra jornada y finalmente, las escuelas no saben qué hacer con los maestros que investigan (Álvarez, 2016). Por consiguiente, la parte favorable de la investigación recae en los incentivos económicos, el reconocimiento externo que alude a los profesores, la motivación, la experiencia y el apoyo por parte de los establecimientos educativos y una formación constante que permite: “escudriñar y reorientar las prácticas, racionalizar la acción y afianzar el hábito de la reflexión. Favorece el aprendizaje del trabajo en equipo” (Ávila, 2005, p. 517).

Con lo anterior, hay una realidad contradictoria, aquella a la que se enfrentan los maestros con respecto a lo que se enseña en las universidades, lo encontrado en la literatura, o incluso lo que otros docentes hablan sobre lo que es hacer investigación, versus a la que se enfrentan los docentes a la hora de poner en práctica el ejercicio investigativo. Dado que las PIE requieren por parte del profesor tiempo para poder realizar una investigación sin descuidar su quehacer. Hay una realidad que no se puede obviar y es que dichos procesos no solo requieren dedicación, sino que también dependen de dos factores:

El primero, el compromiso del docente en este proceso porque en la mayoría de las ocasiones lo ejecuta por cuenta propia, esto es, sacar tiempo de su ejercicio profesional para dedicarlo a la investigación; y el segundo, por las características reales con las que el maestro se enfrenta para asumir este proceso, ya que “estas prácticas investigativas surgen de la intención de maestros que identifican una necesidad de cambio en su práctica [...], en su labor como maestros” (Sánchez y Sánchez, 2015, p. 6).

Los maestros se mueven en dos escenarios educativos: el oficial y el privado, ambos con condiciones diversas para investigar, esto depende de los contextos, infraestructuras, intereses de las instituciones, entre otros. Sin embargo, este proyecto se sitúa en el escenario de las instituciones educativas públicas. Se sabe que, por un lado, estas son financiadas y gestionadas por el gobierno dado que no

se cobra matrícula para el ingreso de los estudiantes, no cuentan con requisitos para su acceso, pero, aun así, tienen un límite de cupos establecidos; y por el otro, demandan cuatro aspectos en los cuales el profesor como investigador interviene e interactúa alrededor de sus PIE, según sea su interés. Las necesidades expuestas según Ariza, (2011) son:

- a. La necesidad de adaptar y reformular las propuestas curriculares a las variables contextuales;
- b. La necesidad de conocer aspectos significativos del alumno y de su manera de interpretar la realidad;
- c. La necesidad de descubrir incoherencias entre el pensamiento y la práctica; y
- d. La necesidad de conocer las variables psicosociales, de comunicación y académicas que sirven de escenario oculto para el intercambio educativo (p. 34).

Desde las Facultades de Educación y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se incorpora el eje investigativo en los planes de estudio de las licenciaturas, a nivel de pregrado, para que los docentes en formación estén inmersos en dichos procesos en aras de que ellos tengan un acercamiento al quehacer indagatorio. Tal como lo plantea Muñoz, Quintero y Munévar (2002), “desde 1994, a partir de la Ley 115, la reforma educativa exige la formación científica, pedagógica y ética de todo educador. En consecuencia, [...] se instala la investigación pedagógica como columna vertebral” (p. 3). Además, el decreto 1278 artículo 4, decreto 1830 de 1989 y la resolución 9317 de 2016 son otros documentos de referencia en los que se valida el papel del docente como investigador y la relación con su ejercicio investigativo.

En este sentido al hablar de la formación que tienen los docentes en el eje investigativo, el Ministerio de Educación Nacional se encarga de fortalecer el aprendizaje de los docentes en este componente, de hecho desde los planes de educación nacional 2006-2016 y 2016-2026, se ha estado implementado este eje en la configuración del docente, para que los maestros desde el nivel de pregrado ya estén inmersos en estos procesos, desarrollen las competencias y tengan

conocimiento de cómo efectuar la misma, y por consiguiente fundamentar las Prácticas Investigativas Escolares.

A través de la investigación [...] 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 (CNA, 2002, 5, citado por Palacios, 2011, p. 193).

Igualmente, la formación en investigación es un proceso que parte desde las iniciativas de las Facultades formadoras de maestros, centros de investigación pedagógica, MOVA y la Escuela del maestro, que orientan a los docentes para que se desempeñen en la enseñanza de manera científica, con que se incentiva los hábitos, virtudes, intereses y competencias para la aprehensión de las mismas, y cuyos resultados sean evidentes tanto, en su quehacer como en el desempeño de sus Prácticas Investigativas Escolares en aras de contribuir a sus contextos educativos, a través de la aplicación de métodos que le ayuden a desarrollar un propósito formativo mediante las habilidades adquiridas dentro de su formación.

A propósito, las PIE están permeadas por un componente teórico-práctico que complementa el desarrollo de las mismas, ya que al hablar de un cómo, los profesores requieren de un conocimiento sobre investigación que parte de la formación que se adquiere en esta y de la experiencia empírica de estos, lo cual es el papel de la teoría, y unas competencias investigativas de la práctica para poderla ejecutar que sería el rol práctico, ya que “allí emerge un maestro que, cuando está atento, encuentra que para que su práctica pueda ser trabajada con criterios de calidad, de innovación y de producción de saber y conocimiento, debe proponerle y crearle una actitud investigativa” (Jiménez, 2015, p. 29), a fin de que los docentes planteen “una mirada investigativa que le confiera el reconocimiento del aula como espacio para el fomento de la investigación” (Chacón, 2014, citado por Calderón, y Garzón, 2015, p. 119) en relación con su ejercicio docente.

Cuando el maestro fusiona teoría y práctica responde a las demandas que el contexto le exige y lo hace responsable de una intervención dentro del mismo, ya que son estas experiencias las que le permiten en última instancia asumir un rol con su práctica investigativa escolar y reflexionar sobre la misma. De esta manera, Arteaga (2009) lo expresa como “un buscar e indagar sistemático unido a la autocrítica que demanda la unión de hecho entre teoría y práctica, entre saber y hacer” (p. 8).

Las PIE les permiten a los maestros potenciar una praxis investigativa en la cual el docente se hace cargo del proceso de formación, en el cual “el profesor tiene posibilidades para asumirse a sí mismo o a sí misma como investigador o investigadora mediante: una auto aceptación de sus destrezas profesionales; y el reconocimiento de que puede aportar a su profesión” (Dobles et al., 2015, p. 395). Finalmente, es a partir del docente que se construye lo que son las PIE porque este articula su formación en investigación, su experiencia como maestro, sus competencias investigativas, y una reflexión constante en aras de, como lo afirma Marín (2019):

Transformar prácticas y discursos de la educación desde y en la escuela, porque los docentes no solo son actores en el escenario escolar y social desde sus enseñanzas, sino también porque son quienes a partir de su experiencia nos entregan los avances, innovaciones, creaciones e investigaciones que vienen realizando de forma individual y colectiva en la escuela (p. 156).

1.1. Pregunta problematizadora

¿Cómo desarrollan los maestros su Práctica Investigativa Escolar dentro de la Institución Educativa oficial María de los Ángeles Cano?

1.1.1. Preguntas de investigación

- ¿Qué condiciones tiene el maestro en la escuela oficial para desarrollar una Práctica Investigativa Escolar?
- ¿Cómo percibe el maestro el aporte de su formación, en investigación, a las PIE?
- ¿Qué competencias adquiere el maestro dentro de su Práctica Investigativa Escolar?
- ¿Cuáles son los objetos de estudio de los proyectos investigativos de los docentes?
- ¿Cómo son las Prácticas Investigativas Escolares del maestro?
- ¿Cómo percibe el docente el impacto de los procesos de investigación en relación con sus PIE?
- ¿Qué significa para el docente hacer investigación?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Describir desde la voz de los maestros las Prácticas Investigativas Escolares en la Institución Educativa oficial.

1.2.2. Objetivos específicos

Identificar las condiciones bajo las cuales los maestros de una Institución Educativa oficial llevan a cabo su Práctica Investigativa Escolar.

Reconocer los factores que los docentes consideran que contribuyen a su Práctica Investigativa Escolar.

Describir las experiencias investigativas del docente en relación con su Práctica Investigativa Escolar dentro de la Institución Educativa oficial.

1.3. Justificación

La investigación que se lleva a cabo trata de las Prácticas Investigativas Escolares (PIE) del Maestro en la Institución Educativa oficial. Esta aporta información y experiencia al grupo de Pedagogía y Didáctica de los Saberes de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, en busca de nutrir su línea de formación docente con un nuevo conocimiento y así reforzar las bases epistemológicas que han ido creando con los años los investigadores que pertenecen a este.

Desde el eje investigativo se aporta a la consolidación de un perfil como maestro investigador, “el proceso de formarse como maestro investigador se ha convertido en un ejercicio indispensable” (Gutiérrez, 2011, p. 3), en relación con unas PIE que actualmente se cimientan como parte fundamental para la formación integral de los docentes, dado que estas les permiten reconocer circunstancias particulares de los contextos en los que se desempeñan los profesores y así identificar oportunidades para que ellos intervengan desde una reflexión consciente y aplicable a sus Prácticas Investigativas Escolares.

Describir las Prácticas Investigativas Escolares de los maestros comprendidas por el cómo investigan los docentes es el eje central de este trabajo. Se parte de la premisa: los procesos investigativos que los profesores realizan tienen como pretexto un ejercicio de reflexión que busca mejorar sus PIE; sin embargo, es una práctica que va más allá de una introspección, porque si bien es un punto relevante del proceso, no es único. Al reconocer estas praxis investigativas se tiene presente: las condiciones con las que cuentan los docentes a la hora de hacer investigación; los factores como: la formación, las competencias; y por último, la experiencia del docente que, al estar articuladas, propician una contribución en los distintos elementos mencionados anteriormente. Como lo afirma Álvarez (2016) “la investigación, por el contrario, es intrínsecamente expansiva: se nutre de ondas

que, en vez de obstáculos, se topa con receptores que la retornan y expanden al mismo tiempo” (p. 203).

Ahora bien, la pertinencia del tema radica en dos puntos: por un lado, constatar que efectivamente en las Instituciones Educativas de carácter oficial se llevan a cabo procesos de indagación por parte de los docentes; y por el otro, la descripción de ese cómo investigan los maestros que comprende las circunstancias particulares de cada contexto, o sea, las condiciones; los factores que ellos consideran que intervienen en sus PIE, es decir, su formación en investigación, sus competencias y sus objetos de estudio; y el papel que ellos desempeñan dentro del ejercicio investigativo, en otras palabras, detallar las experiencias de los profesores. Así, se expone a un maestro que interviene sus Prácticas Investigativas Escolares con el fin de no solo ganar experiencia, sino también dar validez a la indagación como base de la creación de una cultura.

CAPÍTULO 2

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Al interior de este apartado se desarrolla una mirada general de las Prácticas Investigativas Escolares del maestro, en aras de hallar particularidades, vacíos, terminologías, contextos y formas en las que los distintos autores han abordado este tema en las investigaciones; además, hallazgos y conclusiones a las que llegan con las mismas. Esto por cada ámbito: internacional, nacional y local, lo que permite hacer una lectura cruzada e identificar tendencias. Los descriptores que se usaron para encontrar las distintas fuentes son: maestro investigador, formación en investigación, prácticas investigativas, prácticas pedagógicas, y su quehacer docente. Las bases de datos que se emplean son: EBSCOHOST, JSTOR, Education Research Complete y Google académico; los productos de investigación que leímos son: artículos, trabajos de grado y tesis de maestría.

2.1. Ámbito internacional

2.1.1. Tendencia metodológica

La búsqueda y revisión de una serie de fuentes productos de investigación constata que, de diez investigaciones, ocho son cualitativas (Ortiz y Andrés, 2015; Barros y Turpo, 2017; Paukner y Sandoval, 2018; Ramírez, Renés y Aguaded, 2015; Alpay, 2012; Bara, 2013; Figueroa y Páez, 2009; Dobles et al., 2015) y dos son mixtas (Oliva y Fuentes, 2017; Durán, Marcano y Moronta, 2009). Se evidencia que en su mayoría el tipo de enfoque desde el cual los autores abordan las investigaciones es el cualitativo, esto basado en los resultados que arroja la búsqueda y porque no se halla ninguna investigación de corte cuantitativo.

2.1.2. Prácticas pedagógicas como objeto de estudio

Los hallazgos reconocen que ocho autores trabajan la práctica pedagógica (Barros y Turpo, 2017; Figueroa y Páez, 2009; Paukner y Sandoval, 2018; Durán, Marcano y Moronta, 2009; Ortiz y Andrés, 2015; Alpay, 2012; Oliva y Fuentes, 2017; Bara, 2013), como parte esencial del saber y quehacer del maestro que permite “jalonar la construcción de la integración disciplinar del conocimiento pedagógico-investigativo” (Pérez, 2008, p. 59, citado por Ortiz y Andrés, 2015, p. 5).

Las PIE como una práctica pedagógica propicia una percepción de las diferentes miradas que se evidencian en el ambiente educativo, esto se conecta con la praxis investigativa como la realidad en la que los maestros ponen en acción su formación dentro de un escenario y contexto, las mismas “han marcado distintas tendencias no solo en la forma de concebir y hacer investigación, sino también, en las formas de aproximación a la realidad, de acercamiento a los distintos espacios educativos y sociales” (Dobles et al., 2015, p. 3). Cinco autores (Durán, Marcano y Moronta, 2009; Ortiz y Andrés, 2015; Barros y Turpo, 2017; Paukner y Sandoval, 2018; Dobles et al., 2015) plantean que una forma de hacer las PIE es tomar sus prácticas pedagógicas y volverlas su objeto de estudio en aras de que los docentes reflexionen y trabajen alrededor de su ejercicio docente.

Por último, se encuentra que, Barros y Turpo (2017), Paukner y Sandoval (2018) entienden la práctica pedagógica como un desarrollo de reflexión, en el cual le compete al maestro establecer un espacio de investigación en donde se “combinan reflexión en y sobre la práctica— se concibe como un medio para que los profesores —en formación y en servicio— mejoren sus capacidades profesionales y, por lo tanto, su desempeño profesional” (Paukner y Sandoval, 2018, p. 507). Además, Durán, Marcano y Moronta (2009) declaran unas competencias investigativas ligadas a las PIE, esto, con el fin de que el sujeto observe y reflexione de manera crítica sobre su contexto y labor pedagógica.

2.1.3. Formación en investigación del docente

Esta tendencia se aborda desde tres dimensiones. La primera es abordada por los autores, Barros, y Turpo (2017), Paukner y Sandoval (2018), Oliva y Fuentes (2017), Ramírez, Renés y Aguaded (2015), y Ortiz y Andrés (2015) mencionan el papel del currículo como parte de la formación del maestro, no solo desde un componente específico y pedagógico, sino que, a su vez exista, un componente investigativo que contribuya a la cualificación de los docentes. Estos últimos afirman que:

La formación del profesorado es una acción compleja en sí misma, no solo porque denota un alto grado de responsabilidad social, sino porque además le exige a las instituciones que lo hacen, implementar currículos novedosos, críticos, abiertos y contextualizados, que posibiliten la emergencia de maestros investigadores, reflexivos y transformadores de la realidad (Ortiz y Andrés, 2015, p. 4).

Lo segundo, las competencias investigativas adquiridas por los docentes en la práctica, como herramientas e insumos para abordar las PIE. Estas entendidas “como conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes aplicables en el desempeño de su función, las cuales ayudarán a desarrollar nuevas formas de comprensión” (Muñoz y Col, 2001, citado por Durán, Marcano y Moronta, 2009, p. 145). Además, estas les permiten a los profesores “interpretar, argumentar, proponer alternativas, preguntar y escribir a partir de la experiencia pedagógica de acuerdo a la problemática que caracteriza el aula y la escuela” (Muñoz y Col, 2001, citado por Durán, Marcano y Moronta, 2009, p. 145).

Lo tercero, perfil del maestro como investigador (Ortiz y Andrés, 2015; Barros y Turpo, 2017; Oliva y Fuentes, 2017; Alpay, 2012) dado que “los docentes no solo debieran pensar mientras realizan acciones (reflexión en la acción), sino que también debieran realizar una reflexión más profunda acerca de sus acciones” (Van

Manen, 1995, citado por Paukner y Sandoval, 2018, p. 507) tales como: su quehacer, su práctica como objeto de estudio y su saber disciplinar que, en última instancia, configura unas Prácticas Investigativas Escolares y a un docente competente. En palabras de Roa (2006, citado por Ortiz y Andrés, 2015, p. 150):

Es necesario concebir metodologías que recojan el mayor número de elementos y relaciones pedagógicas, didácticas, disciplinares y de investigación, conducentes a formar un profesor íntegro e integral, con un alto nivel de aprendizaje y comprensión de qué y cómo enseñar en y para la formación de competencias; un profesional autónomo y reflexivo, crítico e investigador, que propendan por el desarrollo humano y social en el contexto de la globalidad y complejidad del mundo (p. 150).

2.1.4. Barreras del docente para hacer investigación

Esta tendencia es abordada por los autores desde dos elementos que condicionan al docente a la hora de hacer investigación. El primero, está relacionado con la formación, al respecto, Cisternas (2011) y, Reyes y Hernández (2014) afirman que los docentes no cuentan con aprendizajes suficientes para que lleven a cabo procesos de indagación por sí solos. Sin embargo, Perines y Murillo (2017) plantean este asunto desde la perspectiva que tienen los profesores en formación, dado que ellos la ven como “un conocimiento abstracto, alejado de la realidad y difícil de utilizar en la práctica” (Perines y Murillo, 2017, p. 253).

El segundo elemento es el tiempo, dado que la falta de este limita la “revisión, reflexión o crítica a las prácticas” (Cisternas, 2011, p. 134) así como la ejecución del proceso en sí mismo. Además, Reyes y Hernández (2014) afirman que la carencia de tiempo es el principal obstáculo para la investigación debido a que la carga laboral que tienen los docentes al interior de las instituciones educativas es muy elevada y demanda mucho tiempo por parte de ellos. Estos dos elementos se

presentan como posibles condicionantes a la hora en la cual el maestro hace una intervención a sus Prácticas Investigativas Escolares.

2.1.5. Hallazgos particulares

Los conceptos singulares hallados como: ganancia profesional, vista como la cualificación docente; ganancia cultural, como una posibilidad para investigar sobre otros acontecimientos, países y sistemas educacionales; y ganancia académica como la reflexión personal que queda luego de un ejercicio de investigación, son insumos que le quedan al profesor luego de hacer un ejercicio investigativo permitiéndole así “reflexionar lo que se hace mientras se hace” (Paukner y Sandoval, 2018, p. 507). Otro concepto, es el conocimiento pedagógico del contenido, definido por Oliva (2017) como: “el conjunto de saberes que se asume que hay que dominar; además, de conocimientos disciplinares que tenga la persona que se encarga de la enseñanza” (p. 146), tomado esto desde la experiencia del docente en su quehacer diario.

En conclusión, luego de haber realizado una lectura del ámbito internacional se aprecia que las investigaciones hechas por los autores abordan al maestro investigador no sólo como un agente que investiga, que es importante, sino que a su vez tienen en la cuenta lo que alrededor de él lo conforma, esto es: su práctica investigativa escolar con un enfoque crítico reflexivo; la formación del docente que comprende unas competencias en investigación y una transformación del currículo que aporte a la formación del mismo y, por último, unos conceptos particulares, llamados ganancias, que son el resultado de un ejercicio investigativo.

2.2. Ámbito Nacional

2.2.1. Configuración de la experiencia del maestro investigador

Al interior de esta tendencia las investigaciones centran su mirada en tres aspectos que consolidan la experiencia del maestro como un agente educativo

facultado para hacer investigación. Para empezar, el primer punto es la relación entre teoría-práctica abordada, por Calderón y Garzón (2015), Jiménez, Durán y Pinto (2016) y, Alarcón, Pérez y Ramírez (2016), que es considerada como una relación recíproca en vista de que una no puede existir sin la otra, ya que se complementan a través de la experiencia que adquiere el docente a medida que perfecciona su quehacer. Además, Jiménez, Durán y Pinto (2016) enfatizan en llevar la teoría al campo de acción, dado que este es el lugar en donde el maestro obtiene su experticia “gracias a la interacción dialógica entre la teoría y la práctica y su conciencia [...] sobre las dinámicas entre lo que se conoce y lo que ocurre en el diario vivir” (Calderón y Garzón, 2015, p. 121).

Segundo, las Prácticas Investigativas Escolares mencionadas por Jiménez (2015), Alarcón, Pérez y Ramírez (2016), Saker (2015) y Jiménez et al., (2016) le permiten al profesor tener una mirada crítica y reflexiva sobre su ejercicio; además, estas son inherentes a la práctica docente, lo que posibilita que sean tomadas por el profesor para que este lleve a cabo sus procesos de investigación y, de esta forma, se adueñe de estos en términos de ser consciente del rol que tiene su experiencia en los procesos de transformación de las PIE. Al respecto, Jiménez et al., (2016) menciona que:

La práctica docente o práctica profesional, no debe ser vista como un elemento estático o circunscrito a un solo momento de la formación de maestro, pues demanda que sea un espacio de reflexión y formación, para que desde ella, se pueda producir conocimiento sobre la labor docente (p. 21).

Por tanto, las PIE circunscriben al docente y lo acercan a una praxis investigativa. Esto ha marcado en el maestro tanto una experiencia como un nuevo perfil, el cual está orientado a potenciar en los educadores el interés por repensar constantemente sus Prácticas Investigativas Escolares y con esto propiciar

diferentes alternativas de abordar la práctica, su saber disciplinar y su quehacer, bien sea enmarcado dentro de un campo educativo o un campo pedagógico.

Por último, en la categoría del maestro investigador aludida por Calderón y Garzón (2015) y, Alarcón, Pérez y Ramírez (2016) en la que se cimienta al maestro como un sujeto con facultades para realizar investigaciones y producir conocimiento. Al respecto, Calderón y Garzón (2015) afirman que:

El reto ahora es analizar la forma en que los profesores como provocadores de la pasión por aprender” (Urbina, 2014), comprenden y dirigen su propia práctica, como ejemplo del conocimiento contextualizado y reflexivo, lo que permite ir legitimando el desplazamiento del maestro como transmisor de saberes para dar paso a la figura de un maestro investigador (Ossa, 2014, p. 122).

Con esto, se da validez a la figura que representa el docente, abordado desde la categoría de maestro investigador. De acuerdo con Ossa (2014), citado en Calderón y Garzón (2015), la experiencia que el profesor obtiene a través de su ejercicio investigativo lo faculta para promover una cultura de investigación en el aula, esto implica cuestionarse constantemente sobre su labor educativa y motivar al otro hacia la indagación de las problemáticas presentes en la sociedad. Es así como el docente es considerado actor educativo que desarrolla y construye sus Prácticas Investigativas Escolares, en tanto que le exige reflexión, análisis y retroalimentación constante.

2.2.2. Prácticas pedagógicas investigativas

Al leer las distintas investigaciones encontradas en el ámbito nacional se constata que Calderón y Garzón (2015), Alarcón, Pérez y Ramírez (2016) y, León, García y Rendón (2018) abordan las Prácticas Investigativas Escolares (PIE) en

términos de Prácticas pedagógicas Investigativas (PPI), es decir, bajo este concepto es que estos autores trabajan la investigación al interior de la escuela.

Por un lado, Calderón y Garzón (2015) y, León, García y Rendón (2018) afirman la importancia que tiene el maestro en términos de su experiencia y su formación; por otro lado, Alarcón, Pérez y Ramírez (2016) añade a estos dos elementos las competencias que adquiere el docente por medio de la intervención a su Práctica Pedagógica Investigativa. Al respecto, se considera que las PPI “inspiran al docente como una forma de hacer investigación dentro del aula” (Esteban, 2011, citado por Calderón y Garzón, 2015, p. 121).

Las prácticas pedagógicas investigativas han sido los “espacios que facilitan interacciones comunicativas en el encuentro de los maestros” (León, García y Rendón, 2018, p. 7) para que estos adquieran, a través de su ejercicio investigativo, tres competencias: las didácticas, las procedimentales, y las estratégicas que le permite al docente estar en permanente interacción, indagación y recontextualización de experiencias (Alarcón, Pérez y Ramírez, 2016) a propósito de su praxis investigativa.

2.2.3. Tendencia metodológica

Las seis investigaciones (Calderón y Garzón, 2015; Jiménez, Duran y pinto, 2016; Saker, 2014; Alarcón, Pérez y Ramírez, 2016; Jiménez, 2009; Jiménez, 2015) están realizadas en el marco de un enfoque netamente cualitativo; por tanto, no hubo ningún hallazgo mixto, ni tampoco cuantitativo.

Finalmente, lo encontrado en este ámbito da cuenta de cómo se configura el rol del maestro investigador en un contexto colombiano; asimismo, se le atribuye un sentido a las PIE del profesor, ya que estas son tomadas como base para construir una ruta investigativa que permiten ver la articulación y los distintos agentes que intervienen en la configuración de una práctica investigativa escolar.

2.3. Ámbito local

2.3.1. Tendencia metodológica

Se hallaron dos fuentes producto de investigación realizadas en la ciudad de Medellín; por un lado, Álvarez (2019) describe su proceso metodológico con una mirada cualitativa, se observa en ella un análisis de interpretación y comprensión sobre la realidad del contexto investigado, que permite al lector tener una visualización del tema proporcionando y así un entendimiento del estudio. En contraste, Bolívar (2019) evidencia la inclinación por la metodología mixta con un análisis y recolección de datos cualitativos y cuantitativos, todo esto para obtener información sobre procesos empíricos y críticos en la investigación. Por otra parte; no se presentó ninguna cuantitativa.

2.3.2. Práctica Investigativa Escolar

Se evidencia una mirada crítica y reflexiva en torno a la práctica investigativa escolar con la intención de reconocer situaciones, problemáticas, objetos de estudio, que le permitan al docente hacer una intervención dentro de su contexto educativo con el fin de mejorar, cada vez más, tanto su práctica investigativa como su perfil de maestro investigador (Bolívar, 2019).

Álvarez (2019) aborda su proceso indagatorio mediante el concepto: praxis investigativa en relación con el papel que desempeña el profesor. Así, se denomina el término mediante el proceso por el cual se pasa de la teoría a la práctica y se tiene un panorama de experiencia en el contexto educativo. Por consiguiente, esto le permite al docente la capacidad de establecer una relación entre el objeto de estudio, las competencias investigativas adquiridas a través de la práctica, su formación en investigación y las PIE.

Como resultado, se obtiene, a partir de las investigaciones, el propósito formativo de las PIE el cual está enmarcado en torno a una reflexión en y para los maestros, con el fin de adquirir un resultado bien sea personal: en su saber, en su práctica pedagógica u oficio, o en el aula de clase y su contexto educativo. Además, esto le posibilita tener un escenario amplio de investigación donde la habilidad del docente está permeada por su experiencia, su formación, sus competencias, entre otros.

Para concluir con este apartado, se encuentran en los tres ámbitos unas tendencias de tipo: metodológico, con un enfoque cualitativo; conceptual, tomada desde unos hallazgos particulares que son abordados por algunos autores a propósito de las lecturas hechas; y unas generalidades como lo son: la práctica investigativa escolar, la configuración del maestro investigador y la formación en investigación del docente. Asimismo, al interior de las distintas tendencias se desarrollan subcategorías que dan cuenta de una lectura cruzada de las investigaciones.

CAPÍTULO 3

3. MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo aborda la comprensión que se construye desde una mirada propia con base en referentes teóricos que nutren la configuración conceptual de forma precisa y clara. Además, declara las relaciones que hay entre cada uno de los conceptos lo que permite leerlos articuladamente. Estos son: Prácticas Investigativas Escolares (PIE), que a su vez tiene subconceptos como: competencias investigativas de la práctica docente, y prácticas pedagógicas como objeto de estudio; condiciones investigativas de la práctica, concepto del cual se deriva la formación como base de la investigación; y por último experiencia del maestro investigador. Estas construcciones conceptuales sirven como esquema para la identificación y ejecución de las categorías.

3.1. Prácticas Investigativas Escolares

La noción de Prácticas Investigativas, se entienden como la “indagación en diversos campos del conocimiento; espacios donde convergen una serie de significados, valores, actitudes, aptitudes” (Arteaga, 2009, p. 15) enfocadas en “construir el saber, el cual se hace más sólido en la medida en que se ratifica con la experiencia” (Arteaga, 2009, p. 17), y con el escenario en donde se centra este trabajo, la escuela. Las Prácticas Investigativas Escolares (PIE) son la materialización de las competencias investigativas del maestro en un ejercicio práctico al interior de la institución educativa, la cual facilita al docente llevar a cabo el reconocimiento de su contexto, observando su desenvolvimiento y afectación dentro de este de una forma crítica y reflexiva.

Las PIE presentan, entre otras, dos enfoques de hacer indagación escolar como lo son: la investigación educativa, entendida como la comprensión o la transformación de las prácticas al interior del establecimiento educativo y de los fenómenos educativos (Hattem, Hernández, Mejía, Rodríguez y Torres, 2016), y la investigación pedagógica, la cual está relacionada con la profesionalidad del maestro y que, aunque con debilidades metodológicas, muestra la realidad del aula y de la I.E (Calvo, Camargo y Pineda, 2008); a partir de las cuales el maestro reconoce las necesidades, limitantes y oportunidades que se presentan en su contexto.

Además, las PIE comprenden tres factores claves para su desarrollo, estos son: las competencias investigativas que los docentes adquieren a través de la práctica, la formación en investigación de los profesores ligada a la relación entre teoría y praxis, y por último los posibles objetos de estudio que surgen a partir de la necesidad de encontrar una solución a una problemática. Asimismo, la experiencia del maestro investigador permite la articulación de estos factores a su Práctica Investigativa Escolar, dado que estos “identifican una necesidad de cambio en su práctica [...] y en su labor” (Sánchez y Sánchez, 2015, p. 6) para configurar nuevos escenarios de aprendizaje en torno a un ejercicio investigativo que les permite la intervención en dichas necesidades.

La integración de estos componentes en las PIE se da de forma cíclica, lo que permite a los docentes generar, por un lado, una ganancia de experiencia constante y, por otro, reflexionar asiduamente sobre contexto, necesidades, prácticas y fortalezas. Cabe resaltar que en torno a las PIE existen unas condiciones externas que permean la práctica investigativa por parte del docente, dado que, él como sujeto parte de estas particularidades presentes en su contexto educativo y desde allí hace la intervención.

El compendio de procesos y condiciones que están alrededor de las PIE fomentan la creación, instauración y nutrición de una cultura investigativa que según

López, Montenegro y Tapia (2005) citados por Bracho (2012), “comprende organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas relacionadas tanto con la investigación como con la transformación de la investigación o de la misma pedagogía” (p. 85). Con el fin de propiciar un entorno en donde “el sujeto que siente, piensa y hace investigación tiene autoconciencia de su trabajo como productor de conocimiento y comprende su ejercicio profesional docente como un acto de creación y de invención permanente” (Méndez, 2018, p. 11).

3.1.1. Competencias investigativas de la práctica docente

Antes de abordar el concepto de competencias investigativas, es primordial comprender lo que significa competencia, definida esta por Torres y Loerit (2005) como el desarrollo de una “capacidad para el logro de un objetivo o resultado en un contexto dado, esto refiere a la capacidad de la persona para dominar tareas específicas que le permitan solucionar las problemáticas que le plantea la cotidianidad” (p. 11). En otras palabras, es el desarrollo de una habilidad y aptitud que posibilita la realización de un quehacer mediante el fortalecimiento de las destrezas de un individuo, lo que da por resultado el ser competente para la aprehensión de una tarea particular.

Las competencias investigativas son un “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes” (Navarro, Panunzio, Nader y Moya, 2019, p. 72) que permiten la construcción de unas aptitudes por parte de los maestros dentro de su formación en investigación para y en dirección de la misma. Estas están orientadas hacia la solución de “problemas en el proceso de investigación con una postura reflexiva, crítica y flexible” (Navarro, Panunzio, Nader y Moya, 2019, p. 72) lo que implica para el docente investigador el reconocimiento de un proceso intencional que pretende formarlo en aras del desarrollo de una cultura investigativa.

Estas comprenden tres dimensiones: “la epistemología, la metodología y las técnicas” (Arana, 2009, citado por Palacio, 2011, p. 197) que aportan a la

aprehensión y el desarrollo de unas competencias propias de los docentes que son adquiridas,, estas son: “observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar y escribir acerca de la práctica” (Arana, 2009, citado por Palacio, 2011, p. 197) las cuales son útiles a la hora de enfrentarse a un proceso de investigación dado que a partir de estas habilidades los maestros reflexionan para “interpretar la realidad del contexto, la retroalimentación a la sociedad y a la comunidad académica, la construcción permanente de la organización del quehacer investigativo y modos de comunicación” (Landazábal, 2007, citado por Palacio, 2011, p. 197).

Además, Largher y Campos (2014), les dan un valor característico a las competencias investigativas, para garantizar durante todo el proceso formativo el hábito de reflexionar profundamente sobre lo que se investiga. Se identifican los propósitos para obtener y proyectar la información científica; se reconocen las problemáticas que surgen en su contexto educativo y por su parte tomar posibles soluciones para mejorar estas situaciones, y utilizar métodos de investigación que les brinden la formación y desarrollo de las competencias investigativas para partir de las condiciones en que laboran como profesores para posteriormente, comunicar los resultados obtenidos en correspondencia con acciones desarrolladas en el campo de la investigación educativa y pedagógica.

3.1.2. Formación en investigación

La formación en investigación “es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creación del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la autocrítica y por la validación y juicio crítico de pares” (Gómez, 2003, p. 196). Lo que da lugar a que efectivamente dentro de la formación en investigación se den insumos oportunos, necesarios y suficientes acordes a las necesidades específicas de la misma.

Murcia (1999) citado por Palacio (2011) asume la formación en investigación como “una estrategia que reconstruye o recrea el conocimiento dentro del mismo proceso de formación profesional que enriquece tanto al docente como al estudiante en su proyecto pedagógico de formación y se convierte en una práctica reflexiva sistemática” (p. 194). De este modo el profesor está inmerso en este proceso y adquiere una serie de elementos que son característicos tales como: capacidades de interpretación; análisis y síntesis de la información; búsqueda de problemas no resueltos; el pensamiento crítico y otras habilidades como la observación, descripción y comparación (Miyahira, 2009, p. 121, citado por Palacio, 2011, p. 195) que en última instancia son actitudes y aptitudes que ayudan a la configuración de las competencias investigativas del docente y que en ruta al maestro en los procesos de investigación de cara a desarrollar e intervenir en unas Prácticas Investigativas Escolares.

La formación en investigación trae consigo una serie de competencias que permite al docente “favorecer las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros” (SEMSSEP, 2007 citado por Largher y Campos, 2014, p. 87); dichas competencias son mencionadas por, de Durán, Marcano y Moronta (2009) como “actitudes, valores, conocimientos, habilidades y capacidades intelectuales o de comportamientos que la persona posee y le permiten desarrollar potencialidades de acuerdo a situaciones inesperadas aplicando razonamientos, creatividad, iniciativa y toma de decisiones” (p. 140). La formación en investigación pone a disposición esta serie de competencias y habilidades para que el maestro disponga de ellas en sus PIE.

3.1.3. Prácticas pedagógicas como objeto de estudio

Para generar una idea precisa de lo que son las prácticas pedagógicas como objeto de estudio, es imprescindible comprender la importancia y el significado que presenta la práctica pedagógica del maestro; esta última es definida por Huberman

(1999) como un “proceso consciente, deliberado y participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados” (citado por Moreno, 2002, p. 25).

Otra forma de comprender lo que es la práctica pedagógica (PP), es la definida por Quero (2006) como “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación” (p. 90) y la integración del quehacer y su saber disciplinar en torno a la experiencia y desempeño que tiene el maestro dentro de su contexto educativo, permitiéndole así, al docente, tomarla como un objeto de estudio en aras de contribuir y mejorar sus PIE. Además, él centra su investigación en su práctica pedagógica, piensa y delibera sobre su ejercicio profesional lo que fortalece su ser como profesor.

Parte crucial de la práctica pedagógica como objeto de estudio está relacionada con “el espacio desde donde se pueden develar las dinámicas que acontecen en una determinada época y contexto, los discursos que las influyen, y que constituyen la experiencia educativa” (Leal y Cárdenas, 2014, p. 14). Las prácticas pedagógicas como objeto de estudio, Leal y Cárdenas citando a: Martínez (1990), Novara (2003), Urbina (2005), Zambrano (2006), Ávila (2007), Méndez y Narváez (2007) las presentan como:

[...] una categoría metodológica, en tanto se constituye en un objeto conceptual y también como una noción estratégica, ya que como práctica de saber articula tres elementos metodológicos fundamentales para el análisis propuesto: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico (Leal y Cárdenas, 2014. p. 15).

Esta relación que se presenta en el quehacer del profesor respecto a teoría y práctica, está tomada como parte esencial de la creación de la experiencia del docente, esto es, la ganancia que adquiere al crear un bucle investigativo, que parte

de su ejercicio docente, considerando su praxis y accionar, llevándolo así a reflexionar de manera vivida sobre su PP. Como resultado de esto, se tiene que “el docente que investiga y enseña desde su propia experiencia de conocer, tiene la práctica originaria [...] Es un intelectual reflexivo y crítico, empeñado en transformar su propia realidad” (Arteaga, 2009, p. 8).

3.2. Condiciones investigativas de la práctica

Antes de iniciar a desarrollar el concepto de condiciones, hay que hacer hincapié en la concepción de investigación, en vista de que al investigar se “beneficia la práctica docente (Hargreaves, 2001, citado por Reyes y Hernández, 2014, p. 2). La investigación es una actividad “compleja, en la medida que hace parte y nace de la naturaleza inquisitiva e indagadora propia del ser humano, quien a través de la historia ha buscado explicarse la realidad y la comprensión de sus manifestaciones aparentes y esenciales” (Cárdenas y Álvarez, 2004, p. 5). Además, estos mismos autores toman la investigación como un conjunto de procesos lógicos que permiten, entre otras cosas, la selección de datos para separarlos, unirlos y jerarquizarlos (Cárdenas y Álvarez, 2004).

Las condiciones son entendidas como las circunstancias que determinan el contexto del maestro, estas también son comprendidas como factores que inciden de forma directa o indirecta en el cómo el profesor investiga alrededor de sus PIE. Dicho “oficio investigativo implica generar las condiciones para que el sujeto [...] sea capaz de transformar la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles con el fin de volver inteligible un objeto de estudio” (Reyes y Hernández, 2014, p. 8).

Los factores que sobresalen como parte de las condiciones a las que se enfrenta el maestro para el desarrollo de la investigación son: “formación insuficiente, la falta de una cultura de la investigación institucional apropiada, actitudes negativas hacia la investigación y falta de tiempo” (Busseniers, Núñez y Rodríguez, 2010, citado por Reyes y Hernández, 2014, p. 5). Otros factores que estos autores abordan como parte de las condiciones son: escaso acompañamiento

y motivación extrínseca. Las condiciones investigativas de la práctica se presentan como posibilidades externas al ejercicio investigativo que el docente lleva a cabo, dado que él no tiene control sobre estas, es decir, estas circunstancias son las que en última instancia limita o facilita la praxis investigativa.

Dichas condiciones se encuentran definidas por los requerimientos de su entorno, siendo este, la escuela, y orientado al cumplimiento o a la satisfacción de las necesidades (Álvarez, 2016) que el docente toma como foco para ejecutar una práctica investigativa escolar coherente con las condiciones y el contexto.

3.3. Experiencia del maestro investigador

La concepción de maestro investigador es abordada por Porlán (1997) en el que se plantea un modelo de “profesor que investiga en el aula, solo o con la ayuda de observadores expertos, para resolver los problemas concretos (investigación para la acción) y paralelamente, reflexionar, teorizar y reconstruir progresivamente” (Citado por Balboa, Maya y Mesa, 2004, p. 106). De esta forma se le da un nuevo significado a lo que es ser un maestro investigador y lo que implica serlo debido a que se configura a partir de un componente que no se había tenido presente, el cual es la reflexión ya que por medio de esta los docentes investigadores construyen “sus actitudes, sus ideas y creencias, su identidad y su rol como agentes de cambio” (Gore y Zeichner, 1991; Leitch y Day, 2000; McMahan, 1999, citado por Paukner, y Sandoval, 2018, p. 507) sobre todo aquello que lo permea y además lo suscita a “investigar en la escuela, y no sobre la escuela” (Balboa, Maya y Mesa, 2004, p. 111), posibilitándole así, hacer una intervención en su quehacer en aras de proponer e incentivar a la instauración de una actitud investigativa, y que sea un docente que “da forma a su integralidad como ser humano, no solo desde el desarrollo de procesos prácticos, sino desde su papel como forjador de la cultura” (Jiménez, 2015, p. 28).

El maestro toma un nuevo rol y ya no es solo un agente con conocimientos tanto pedagógicos como disciplinares, sino que aparece un tercer componente dentro de su saber y su formación, la investigación. Esta es “la base para generar una cultura investigativa” (Palacio, 2011, p. 193) en vista de que por medio de la misma el docente investigador adquiere una serie de elementos como formación, competencias y teoría, que medida por la experiencia da como resultado la unión de la práctica y una intención ligada a unos propósitos.

El maestro investigador es un “profesional competente” (Arteaga, 2009, p. 3) con “vocación y compromiso” (Rincón, 2007, p. 5) con su formación, quehacer, ser y comunidad educativa. Son docentes “líderes del proceso de enseñanza y de aprendizaje, capacitados para crear y moverse en escenarios de formación” (Palacio, 2011, p. 196).

El maestro investigador toma como base sus vivencias para dotar de sentido esa praxis investigativa que lleva a cabo y, en consecuencia, con ello, generar una reflexión que transforme a ambas partes, es decir, al maestro y a la práctica investigativa. La experiencia es definida por Larrosa (2006) como “eso que me pasa” (p. 89) y que genera un impacto, ya desde una mirada positiva o negativa, pero que influye a la hora de continuar con cualquier proceso. Esto es inherente al ejercicio de un docente dado que, él constantemente está permeado por la experiencia y evidencia de manera precisa el cambio que esta genera sobre el objeto aplicado.

La experiencia del maestro investigador está basada en “conexiones o interacciones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia” (Ruíz, 2013, p. 107) sobre su quehacer, saber y práctica. Además, estas “no tienen valor por sí mismas, ni son un agregado de sensaciones o ideas simples, sino que adquieren valor (diferencial) para las personas debido a que se conforman por un actuar de los individuos” (Ruíz, 2013, p. 109) lo que significa que, la experiencia toma sentido en tanto que es el docente quien ejerce su posición como agente y la elabora desde su vivencia.

Finalmente, este marco parte de las Prácticas Investigativas Escolares como objeto de estudio cuyo agente es el maestro investigador, quien es el que interviene y dota de experiencia a estas a través de la relación teoría y práctica. Además, dentro de las PIE el docente tiene la posibilidad de hacer uso de unas competencias investigativas y evidenciar unas condiciones que determinan la forma (el cómo) del maestro hace indagación en relación con su formación en investigación para consolidar unas PIE consecuentes con su contexto educativo.

CAPÍTULO 4

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo expone el método y paradigma sobre el cual se plantea el abordaje metodológico y a su vez los instrumentos que se utilizan para la recolección de los datos. Además, la población a la cual se le aplica el diseño de estos; el sistema categorial y, por último, se presenta la validación de un experto quien evalúa cada una de las herramientas diseñadas para la recolección de la información.

4.1. Paradigma cualitativo

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, el cual se caracteriza por “buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social. Estas dimensiones se buscan también a partir de la forma como viven y entienden ese hecho los grupos afectados por él” (Chavarría, 2006, p. 44). Este paradigma permite explicar y comprender el conjunto de fenómenos emergentes que existen en relación con las Prácticas Investigativas Escolares y la experiencia significativa del maestro, dado que este posibilita “situarse en las relaciones cotidianas, ya sea entrando en los espacios comunicativos o reconstruyendo dinámicas interpersonales de las acciones, con esto se crean y recrean las realidades sociales” (Chavarría, 2006, p. 44).

El paradigma cualitativo favorece la observación de la realidad desde una postura subjetiva, lo que permite una reconstrucción múltiple de interpretaciones del objeto de estudio, esto es, no hay una única verdad, no hay una sola forma de percibir y comprender el fenómeno, pues este paradigma tiene unas características que son: inductiva, holística, interactiva y reflexiva, naturalista, libre, abierta, humanista y rigurosa (Guardián, 2010). Lo que lleva a plantear la realidad observada

desde lo específico y concreto, sin generalizar, sino a construir conocimiento desde lo particular.

4.2. Método

El método que se utiliza para el abordaje de este proyecto es el estudio de caso, dado que este “es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martínez, 2011, p. 167). Esto permite validar, por un lado, el cómo los maestros intervienen en sus Prácticas Investigativas Escolares; y por el otro, conocer cómo la experiencia impacta el ejercicio docente a través de las PIE.

Un estudio de caso, según la definición de Yin (1994, pág. 13), citado por Yacuzzi (2005) es: “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real” (p. 3) lo que permite observar el caso de interés desde el escenario en donde este ocurre. De allí que Eisenhardt (1989) conciba un estudio de caso como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (citado por Martínez, 2011, p. 174) para comprenderlo desde lo específico, y no desde la general.

El estudio de caso tiene un carácter descriptivo-explicativo, que propicia la identificación y descubrimiento de factores que ejercen una influencia directa o indirecta dentro del fenómeno observado. Para Arnal, Del Rincón y Latorre, el estudio de caso “debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones” (citado por Gómez, 2012, p. 2) que ayuden a direccionar el propósito bajo el cual se comprende la investigación.

4.3. Población y muestra

La Institución Educativa María de los Ángeles Cano está ubicada en el barrio Granizal en la comuna número uno de la ciudad de Medellín- Antioquia. Esta

institución acoge a estudiantes cuyos estratos sociales son 1 y 2, además su contexto ha estado enmarcado por la violencia. La I.E. María de los Ángeles Cano tiene consolidado un grupo investigativo llamado INQUIRO en el que tanto directivos docentes como profesores, al interior de este, llevan a cabo, junto con sus alumnos, proyectos de indagación y conversatorios, que luego son divulgados a través de unos encuentros en los cuales exponen los resultados. Este centro de investigación escolar es apoyado por entidades como: MOVA, la Alcaldía y Secretaría de Educación de Medellín.

En ese orden de ideas, la población está representada por seis docentes de la Institución Educativa Maria de los Ángeles Cano. Para la selección de la muestra, se hacen dos tipos de muestreo, ambos no probabilísticos; el primero, la selección de los profesores se hizo a través de la rectora de la Institución Educativa, es decir, ella selecciona a diez de estos como posibles candidatos para ser partícipes de este proyecto investigativo. El criterio de selección de estos maestros es que hayan estado o se encuentren desarrollando un proyecto de investigación, con base en esta premisa la rectora hace el envío de la lista con los diez docentes para ser convocados a una reunión a la cual solo asisten seis de ellos. Con dichos profesores se lleva a cabo la aplicación del cuestionario como primera fase de recolección de datos.

En el segundo muestreo, se escogen aquellos docentes que, dentro de las preguntas correspondientes a la sección número cuatro enfocadas en las Competencias adquiridas en la Práctica Investigativa Escolar, obtienen 24 puntos de 45 posibles. Basados en este criterio son seleccionados tres profesores para llevar a cabo la segunda fase de recolección de datos que se hace a través de una entrevista semiestructurada.

4.4. Categorías

En el cuadro 1 se expone el sistema categorial, que evidencia la relación existente entre los objetivos específicos, las preguntas de investigación, los conceptos principales y los instrumentos aplicados según la naturaleza de los datos. Además, la descripción de las categorías permite el reconocimiento de cada uno de los conceptos en el campo.

Cuadro 1. Sistema categorial

Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Concepto	subconcepto	Categoría	Descripción	Tipo de dato	Técnica e instrumento
Identificar las condiciones bajo las cuales los maestros de una Institución Educativa oficial llevan a cabo su Práctica Investigativa Escolar	¿Qué condiciones tiene el maestro en la escuela oficial para desarrollar una Práctica Investigativa Escolar?	Condiciones investigativas de la práctica	NA	Condiciones de la praxis investigativa escolar	Identificación de condiciones como: tiempo, recursos, espacios, apoyo, entre otros	Cuantitativo	Cuestionario
Reconocer los factores que los docentes consideran que	¿Cómo percibe el maestro el aporte de su formación, en investigación,	Prácticas investigativas Escolares	Formación en investigación	Contribución de la formación en investigación a las Prácticas Investigativas	Consideraciones del maestro sobre la influencia que tiene su formación en		

Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Concepto	subconcepto	Categoría	Descripción	Tipo de dato	Técnica e instrumento
contribuyen a su Práctica Investigativa Escolar	a las PIE?			Escolares	investigación en relación con sus PIE		
	¿Qué competencias adquiere el maestro dentro de su Práctica Investigativa Escolar?		Competencias investigativas de la práctica	Comprobación de las competencias investigativas del maestro adquiridas mediante su Práctica Investigativa Escolar	Reconocimiento de las competencias investigativas de la práctica por parte del docente. Estas son de carácter escritural, metodológico, reconocimiento contextual, trabajo en equipo, entre otras		
	¿Cuáles son los objetos de estudio de los proyectos investigativos de los docentes?		Práctica pedagógica como objeto de estudio	Objeto de estudio de los proyectos de investigación que desarrollan los maestros	Comprensión del objeto de estudio del proyecto de investigación en relación a: su saber disciplinar, su práctica pedagógica y su quehacer		

Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Concepto	subconcepto	Categoría	Descripción	Tipo de dato	Técnica e instrumento
Describir las experiencias investigativas del docente en relación con su Práctica Investigativa Escolar dentro de la Institución Educativa oficial	<p>¿Cómo son las Prácticas Investigativas Escolares del maestro?</p> <p>¿Cómo percibe el docente el impacto de los procesos de investigación en relación con sus PIE?</p> <p>¿Qué significa para el docente hacer investigación?</p>	Experiencia del Maestro investigador	NA	Experiencia significativa	Narraciones por parte del maestro a través de su experiencia en la investigación, su percepción del impacto y lo que significa	Cualitativo	Entrevista semiestructurada

Fuente: producción propia.

4.5. Instrumentos de investigación

En este apartado se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, así como la descripción de la técnica empleada para la interpretación de los mismos.

4.5.1. Cuestionarios

Este instrumento permite la elaboración de preguntas precisas sobre el tema de interés a conocer. Así los cuestionarios son: “aquel instrumento de investigación que a través de procedimientos estandarizados de interrogación [...] permiten la compatibilidad de respuestas” (Ferrando, 1986, citado por Alcaraz, 2006, p. 263) y la agrupación de éstas en términos de lo que se desea comprender. Se selecciona este instrumento porque su elaboración permite la articulación de subcategorías a partir de los propósitos o el propósito de la investigación, lo que posibilita la recolección de información desde varios puntos. A partir del diseño de este se posibilitan dos asuntos, a propósito de los objetivos del proyecto, el primero está relacionado con la Identificación de las condiciones; y el segundo con el reconocimiento de los factores por partes de los docentes, ambos situados a sus Prácticas Investigativas Escolares.

4.5.2. Entrevista

Este instrumento permite la recolección de la información desde un punto en el que la interacción entre los participantes es cercana, dado que ésta está mediada por la interacción oral. Tal como lo expresa Torrecilla (2006) la entrevista “pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona [...] en relación con la situación que se está estudiando” (p. 6).

La entrevista se utiliza para recopilar información mucho más personal y en un ambiente de confianza con los sujetos, lo que permite conocer las peculiaridades

que se pueden presentar en el campo de investigación, además de apreciar el desarrollo coherente y cohesionado de las ideas del sujeto que se encuentra respondiendo dicho elemento. Se aplica una entrevista semiestructurada, y con esta, se busca describir las experiencias significativas de los profesores a propósito de su quehacer investigativo.

Para realizar el procesamiento de los datos recogidos con este instrumento se utiliza el análisis del discurso, dado que este consiste en el “proceso de codificación consistente en el etiquetamiento y la desagregación de pasajes textuales de acuerdo con la categoría buscada”. (Sayago, 2014, p. 5). Esto es, a través de los discursos de los docentes se hace un ejercicio de sistematización en el que se seleccionan unos apartados precisos que responden a las categorías propuestas en el cuadro 1.

4.6. Validación de los instrumentos

La validación se hizo por varios actores: el docente Jorge Alirio Duque Hernández, profesor interno de la Universidad Pontificia Bolivariana de la Facultad de Educación y quien acompaña como asesor las tesis a nivel de pregrado; además, cuenta con una trayectoria como docente en las siguientes instituciones: Instituto Musical Diego Echavarría; Colegio Colombo francés y en la I.E. Madre Laura. Además, se destaca por su experiencia en la investigación tanto en el nivel escolar como en el universitario; y, también, por las compañeras de curso Camila Orozco, Bright Pinto y Katiayani Caicedo quienes son pares de la Licenciatura Inglés-Español y también se encuentran ad portas de culminar su trabajo de grado.

De manera general, las recomendaciones brindadas por parte de los validadores son las siguientes:

- Problemas de redacción, coherencia y cohesión entre los apartados y las premisas del instrumento.

- Modificaciones en términos de reubicación de algunos criterios que podían estar en una jerarquía más arriba. Además, de la eliminación de otros criterios que luego de analizarlos ya no tenían sentido dentro del instrumento.
- Un cambio contundente fue, en el cuestionario, la desaparición del apartado: preguntas abiertas, dado que ese tipo de cuestionamientos son pertinentes en la entrevista.
- Otro cambio significativo fue la reestructuración del apartado: sobre la formación en investigación, dado que se había planteado esta sección como preguntas de “sí y no”, pero los interrogantes tenían una respuesta obvia, así que se transformaron las premisas y se hizo ese apartado como una escala de Likert.

CAPÍTULO 5

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La información recolectada para este capítulo se hizo en dos momentos: el primero de ellos, mediante la aplicación de un cuestionario; y el segundo, con una entrevista. Los datos suministrados por parte de los docentes que se expresan en estos resultados guardan la identidad de estos, es decir, se mantiene su anonimato. A continuación, se presentan los resultados del estudio para dar respuesta a los objetivos y preguntas de la investigación.

5.1. Experiencia del maestro investigador

Este primer grupo de resultados recoge y expone las experiencias de los docentes en términos de sus concepciones sobre las Prácticas Investigativas Escolares; además, de su autopercepción docente respecto al impacto de la investigación que realizan; y, por último, lo que consideran significativo de su quehacer investigativo a propósito de su praxis y experiencia indagatoria.

5.1.1. Concepciones de los maestros sobre las Prácticas Investigativas Escolares

Para iniciar con la descripción de la experiencia de los maestros. Cabe aclarar que, como punto en común, todos los docentes cuentan con una trayectoria respecto al hacer investigativo. En ese orden de ideas, los docentes hacen una primera distinción en lo que son las Prácticas Investigativas Escolares (PIE), dado que es un factor relevante que permite comprender esta concepción a propósito de su praxis investigativa. Los docentes describen sus PIE como un proceso de intervención al interior del salón de clase, esto es, hacer investigación que involucra a los estudiantes de manera directa, en la cual, ellos tienen un papel como investigadores y a su vez también como sujetos de investigación; al respecto uno de los profesores dice:

Entonces, esa investigación con los estudiantes es importante porque es algo innato en nosotros los seres humanos [...] esa mirada que tiene el niño y el joven de sorprenderse con cada cosa, de preguntarse por cada cosa; entonces es no dejar de perder esa creatividad y también que ese conocimiento que se les dé en el aula se un conocimiento vivo (Profesor 1).

Adicionalmente, el Profesor 1 hace una diferenciación entre la investigación, escolar, como aquella que se hace con los estudiantes; y la pedagógica, en la que el docente investiga asuntos externos al aula de clase, en esta última, los estudiantes no participan como investigadores: en relación con lo expuesto el Profesor dice:

La investigación escolar desde lo que yo conozco, desde lo que he leído y desde las experiencias investigativas que he tenido está relacionada con esa investigación que se hace con los estudiantes [...] Se hace la comparación con la investigación pedagógica, donde ya es el docente el que se pregunta sobre algunas cosas que les inquieta sobre su quehacer y sobre su propia comunidad educativa. (Profesor 1)

Finalmente, la concepción que los docentes toman para definir sus PIE, por un lado, se encuentra en el campo de la investigación pedagógica, ya que su principal interés está sobre los factores que intervienen de manera directa o indirecta dentro del aula, o sea, con sus estudiantes, este es el punto en común de los profesores; y por el otro, se reconoce la participación de los profesores en procesos de investigación educativa, dentro de su contexto escolar que dan a conocer en eventos, como por ejemplo: El encuentro INQUIRO del Centro de Investigación Escolar, llevado a cabo en la I.E. María de los Ángeles Cano, con la presencia de: profesores y directivos docentes del mismo establecimiento escolar; expertos invitados, además de maestros externos y representantes de MOVA.

Este es un espacio en el que los profesores comunican y comparten los hallazgos a partir de sus ejercicios investigativos, también participan en otros eventos como la Carrera científica, propia de la institución educativa, o en la Feria

Zonal del Parque Explora propiciada por la Alcaldía de Medellín, en estos dos últimos escenarios los principales participantes son los estudiantes porque son ellos quienes exponen sus proyectos fruto de ejercicios investigativos desarrollados dentro del aula en compañía de los docentes quienes guían estos procesos.

5.1.2. Percepción del impacto de la experiencia investigativa en las PIE

La experiencia que lleva a cabo el docente en el proceso de investigación está permeada por una transformación de su percepción, es decir que, el valor significativo que cada profesor le atribuye, está sujeto a la vivencia propia adquirida con su proyecto investigativo; por eso, el impacto se aborda a partir a la impresión que el docente construye en torno a su experiencia. A propósito de esto el Profesor 1 dice:

Uno piensa que la investigación es para llegar a cambiar el mundo, pero uno con el tiempo comprende que así sean pequeñas cosas que se investiguen, pero muy bien situadas en la realidad que se quiere intervenir y conocer se generan unos cambios en las concepciones y a lo que se quiere llegar con la investigación.

Además, la percepción del impacto es direccionada por los maestros hacia la ayuda e intervención que los procesos de investigación que generan en los estudiantes, lo que significa, la contribución de estos en la vida de ellos, por ejemplo, el Profesor 3 acota lo siguiente:

Es como saber qué les pasa a los estudiantes, es ir más allá de la vida académica [...] porque un estudiante va más allá de ahí, si uno se queda con lo que tiene ahí se queda muy corto; uno tiene que ver al niño completo, con la familia, con lo social, con el contexto, con lo que le pasa, con lo que piensa, con lo que siente y todo eso influye.

Cabe resaltar que sus experiencias en relación con sus PIE, al escuchar sus narraciones, dejan en evidencia el interés y compromiso por generar; como bien lo

dijo el Profesor 1 “cambios situados” que tengan sentido en el contexto en donde ellos están, dado que ahí encuentran validez en su ejercicio investigativo. El Profesor 2 cuenta que:

Me gusta generar muchos interrogantes, me gusta explicarles a los niños la actividad del día, llevarles una frase, llevarles para leerles una noticia, que vean un video sobre una situación que me llamó la atención y de ahí generar conocimiento y de ahí generar inquietudes (Profesor 2).

Para finalizar, los docentes perciben el impacto como una transformación en la vida de los estudiantes, a través de los ejercicios investigativos que ellos proponen dentro del aula, dado que los maestros usan como excusa la indagación para propiciar un cambio desde adentro hacia el afuera, tal y como lo dice el profesor 1 “van a ser niños que se preguntan, niños críticos, van a ser niños que no solo van a ser consumidores, sino que también son niños que pueden producir al final conocimientos nuevos y poder multiplicarlos”.

5.1.3. Lo significativo de la experiencia investigativa

Las vivencias de los docentes, respecto a la investigación, están enmarcadas tanto en el ámbito personal como en el académico; por eso es necesario abordar la experiencia significativa desde ambas perspectivas dado que los profesores resaltan la importancia del proceso desde el inicio hasta final, a propósito de su trayectoria.

Por un lado, se enuncia desde lo académico, o sea, aquellas experiencias que los profesores relatan como parte fundamental de su paso por el proceso investigativo. Por ejemplo, el primer asunto que para ellos es significativo es la participación que han tenido con sus estudiantes en diferentes eventos de divulgación científica, como las ferias zonales de ciencia; el segundo, se relaciona con los beneficios académicos que la investigación posibilita en sí misma, el Profesor 2 hace hincapié sobre este asunto: "Una ventaja muy grande en cuanto a lo académico, al menos por mi parte, es que yo soy fruto de una beca internacional";

y otro de los beneficios está relacionado con los cambios internos que los procesos de investigación generan al interior de la I.E. El Profesor 1, afirma que: "tener un pensamiento actualizado de la realidad escolar y poder de pronto demostrarles a los demás estudiantes que investigar en los colegios vale la pena, por los conocimientos y cambios que podemos generar en las instituciones educativas". Lo tercero y último, se enuncia, por parte de los profesores, respecto a la incorporación de la investigación como eje transversal de la gran mayoría de las áreas de la malla curricular porque así los "ejercicios investigativos de alguna manera tendrían validez en el campo" (Profesor 2).

Por el otro, se aborda lo significativo de la investigación dentro del ámbito personal, dado que los docentes expresan desde su sentir, el compromiso, la dedicación, el esfuerzo, disciplina, en general, su entrega con estos proyectos de investigación que ellos llevan a cabo, y que además les dejan una serie de reflexiones que categorizan simbólicamente valiosas. Al respecto, el Profesor 3 dice:

Este proyecto me tiene muy feliz, muy contenta porque aprendí mucho, porque tiene que ver con mi práctica educativa, que tiene que ver con lo que me pasa a mí en el colegio todos los días y a muchos profesores y bueno en lo personal me siento muy orgullosa de mí y me parece que fui muy valiente al lograr terminar.

Asimismo, ellos expresan tranquilidad en cuanto a su quehacer, y la forma de contribuir a sus PIE, porque están interviniendo en su contexto escolar, no solo desde lo académico, sino desde lo investigativo, y en este proceso, hacen partícipes a los estudiantes, a la familia de los mismos, a otros profesores, y a los directivos docentes. De esta manera se logra, en palabras del Profesor 3: "sentirse tranquilos y contentos porque bueno, se está haciendo un poquito más, se está yendo un poquito más allá, y no nos quedamos con bueno es que no hay nada más para hacer".

Finalmente, la investigación permea la vida de los profesores desde, lo personal por la satisfacción que ellos sienten en su quehacer investigativo, y en lo

académico por la participación en diferentes eventos que propicien la comunicación de los proyectos de investigación; y la intervención que estos procesos generan en su contexto educativo. A partir de estos dos puntos es que los docentes narran lo significativo de las experiencias investigativas.

5.2. Condiciones de los maestros para hacer investigación

Este apartado expone los resultados obtenidos a propósito de las condiciones con las que cuentan los docentes de una Institución Educativa oficial al momento de llevar a cabo un proceso investigativo. Las condiciones por las que se preguntan están relacionadas con el tiempo, en términos de disponibilidad dentro de su jornada laboral para trabajar en su proyecto, el ambiente, como un lugar físico, los apoyos e incentivos, la motivación, la capacitación y cualificación en investigación.

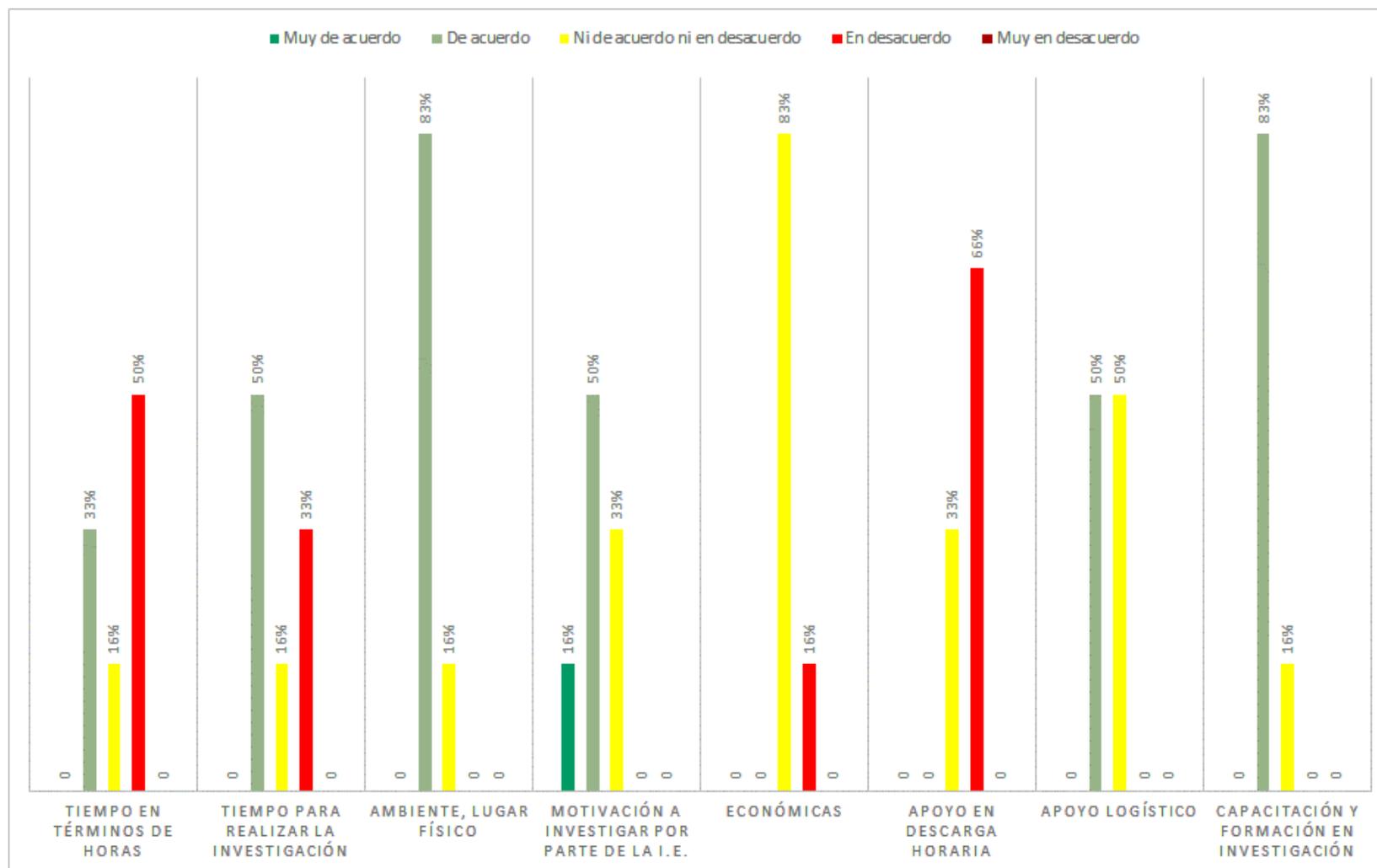
En la gráfica 1 se presentan las condiciones que tienen los profesores, en esta se observa que el 83% de los maestros están de acuerdo en que cuentan con: el ambiente, como lugar físico adecuado para realizar investigación, y la capacitación y formación. También, se evidencian aquellas condiciones con las que los docentes se sienten insatisfechos, sobre estas, el 50% de los maestros están en desacuerdo con el tiempo que tienen, en términos de horas, dentro de su horario laboral para hacer investigación, y un 66% de los docentes se encuentran en desacuerdo con el apoyo en la descarga horaria para investigar.

Asimismo, se encuentra que el 33% de los profesores encuestados están de acuerdo en que la I.E. les provee el tiempo dentro de su jornada laboral para desarrollar su proyecto investigativo, sin embargo, el 50% de los docentes mencionan no disponer de este tiempo, tal y como se expresa en la gráfica 1, lo que dificulta su quehacer investigativo; además, se relaciona con lo encontrado en la literatura respecto a ese tiempo que les brindan a los profesores y que está enmarcado en una lógica de contrajornada. En relación con lo expuesto, el profesor 1 dice que: “Es muy difícil investigar por cuestiones de tiempo”. En cuanto al tiempo para que los docentes trabajen en su proyecto de investigación, presenten y

socialicen sus avances sí hay una respuesta satisfactoria por parte de ellos, dado que el 50% de los profesores están de acuerdo con esta condición; mientras que el 33% de los maestros están en desacuerdo, y el 16% de ellos no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Hay que mencionar, además, que las condiciones como, tiempo para realizar el anteproyecto, presentar informes y socializar los avances o productos; motivación y apoyo logístico, el 50% de los docentes están de acuerdo con estos items. Asimismo, cabe resaltar que en los criterios mencionados anteriormente el 16%; el 33% y el 50% de los docentes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, o sea, prefieren ser neutrales respecto a estas condiciones.

Otro punto relevante en los hallazgos obtenidos está relacionado con la motivación e incentivos con los que cuentan los profesores; por ejemplo, el 50% de ellos están de acuerdo con que la I.E. sí los motiva a investigar, pero 66% de los docentes están en desacuerdo respecto al apoyo en su descarga horaria; y un 83% de los maestros están de acuerdo con disponer de la condición capacitación y formación en investigación; y por último el 83% de los mismos prefieren ser neutrales respecto al apoyo económico por parte de la I.E. Estos datos se exponen en la gráfica 1.

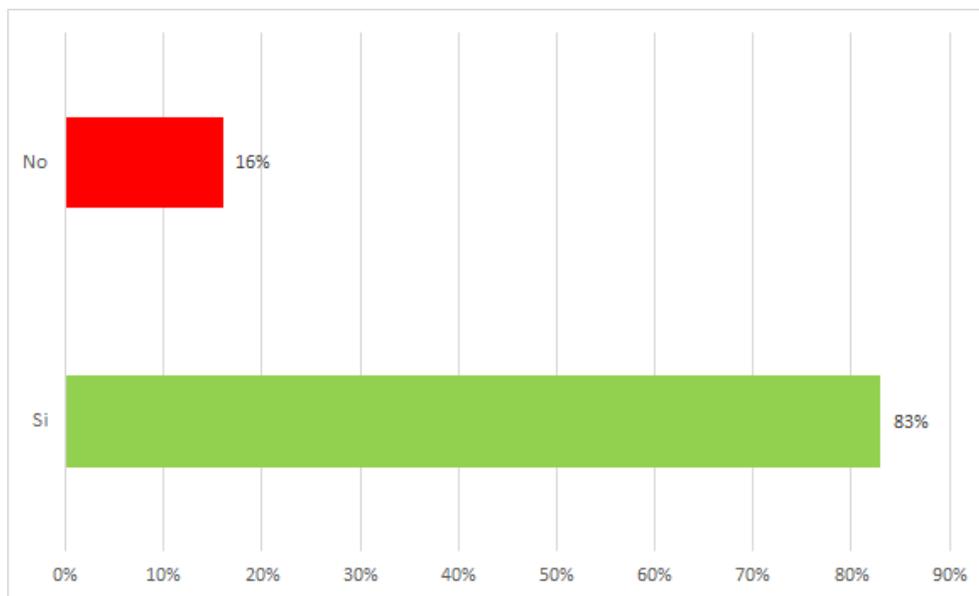


Gráfica 1. Condiciones de los maestros para investigar

Fuente: producción propia.

A propósito de los incentivos, hay dos de estos que influyen en gran medida a la motivación del maestro para hacer investigación. El primero tiene que ver con la participación que del directivo docente hace en estos procesos, ya que para los profesores es importante contar con este apoyo porque de esta forma sienten un respaldo; tal y como el profesor 1 lo expresa, “en la institución en la que yo laboro; la rectora apoya bastante, incluso tenemos un grupo de investigación escolar”. Además, no solo es el apoyo de los directivos o de la institución educativa en general, sino también la intervención de otras entidades, e incluso la misma Secretaría de Educación, que fomenten la participación activa de los maestros respecto a la investigación, más allá de contar o no con las condiciones, esto está relacionado con la disposición, así lo menciona el profesor 1 "Obvio que cuando un directivo está metido en el cuento, cuando un directivo apoya, cuando la Secretaría de Educación y otros entes apoyan es importante".

El segundo, se relaciona con la divulgación de los proyectos investigativos, dado que el 83% de los maestros están de acuerdo con que la I.E. promueve la divulgación de estos, como se expresa en la gráfica 2. Asimismo, los docentes expresan como parte de su experiencia significativa y motivación la publicación de estos proyectos. Por ejemplo, el profesor 1 dice: “es importante porque nos la publicaron en los primeros libros de investigación de docentes que sacó la Secretaría de Educación" Además, con ese mismo proyecto se ganaron el premio Ser mejor maestro en Medellín. Al respecto, el profesor 2 menciona que, "me la publicaron en un libro, entonces eso para mí fue genial"; lo que significa que parte del proceso de investigación se relaciona con esa visibilidad del proyecto en términos de compartir conocimiento que sea útil para otros profesores, y esto es motivante para los docentes que hacen investigación.



Gráfica 2. ¿Los docentes consideran relevante la divulgación de sus proyectos investigativos

Fuente: producción propia.

Otro punto que se encuentra, a propósito de las condiciones, está relacionado con lo actitudinal: este se menciona por parte de los maestros como un factor importante a la hora de hacer investigación, dado que ellos afirman lo siguiente “si hay ganas, deseo, actitud y voluntad, se puede llevar a cabo los procesos de investigación”. Esta condición, además, se ve reflejada como un limitante por parte de los profesores, como bien lo expresa el profesor 3, “la desventaja [...] también es la actitud”, ya que el hacer investigativo “nace más desde el profesor, desde la voluntad del profesor” (Profesor 1) que desde las mismas condiciones con las que cuentan o no; que sí influyen de manera directa, sí, pero estas están sujetas a la disposición del docente.

Para finalizar, las condiciones con las que cuentan los docentes a la hora de hacer investigación están enmarcadas en lo actitudinal, es decir, la disposición, motivación y voluntad de los profesores para desarrollar una PIE; y respecto a factores como: cualificación y formación, ambientes adecuados y óptimos;

disponibilidad de tiempo para que ellos trabajen en sus proyectos investigativos y divulgación de los mismos, como parte de lo motivacional.

5.3. Competencias investigativas de las PIE

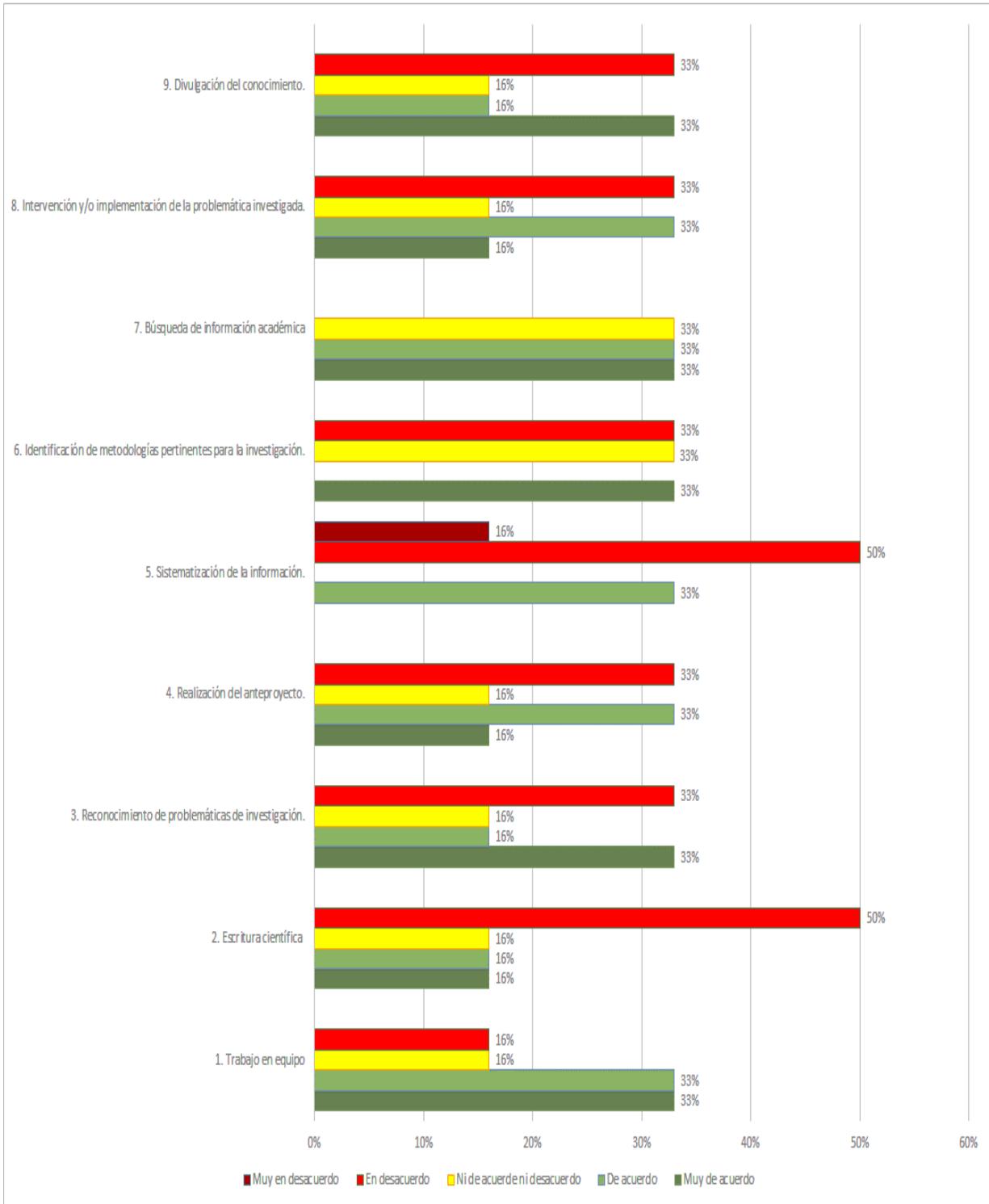
En este apartado los resultados que se obtienen están relacionados con una serie de competencias propuestas a partir de las Prácticas Investigativas Escolares de los profesores. Con estas se mide la aprehensión que ellos mismos consideran tener con cada uno de los criterios expuestos; a su vez identifican su nivel de competencia de acuerdo a su autopercepción.

Los hallazgos permiten evidenciar que los profesores no se sienten competentes en los siguientes criterios: sistematización de la información y la escritura científica con un 50% en desacuerdo; reconocimiento de la problemáticas de la investigación y la identificación de metodologías pertinentes para la investigación con un 33% en desacuerdo; mientras que aquellos criterios en los que los maestros se consideran competentes son los siguientes: reconocimiento de problemáticas de investigación con un 33% de maestros que mencionan estar muy de acuerdo y un 16% de acuerdo con esta, y en contraste, un 33% de los docentes se encuentran en desacuerdo; la realización del anteproyecto; intervención y/o implementación de la problemática investigada y divulgación del conocimiento funcionan en la misma lógica expuesta, es decir, 33% de los profesores están muy de acuerdo, y el 16% de acuerdo; mientras que el 33% está en desacuerdo en cada uno de los criterios mencionados anteriormente. La competencia más representativa de los maestros es trabajo en equipo ya que están, en un 66%, de acuerdo o muy de acuerdo con que la poseen.

La única competencia en la que se tienen respuestas divididas es la búsqueda de información académica, ya que aquí, el 33% de los docentes está en muy de acuerdo, el otro 33% de acuerdo, y por último el 33% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Estos resultados se pueden visualizar en la gráfica 3.

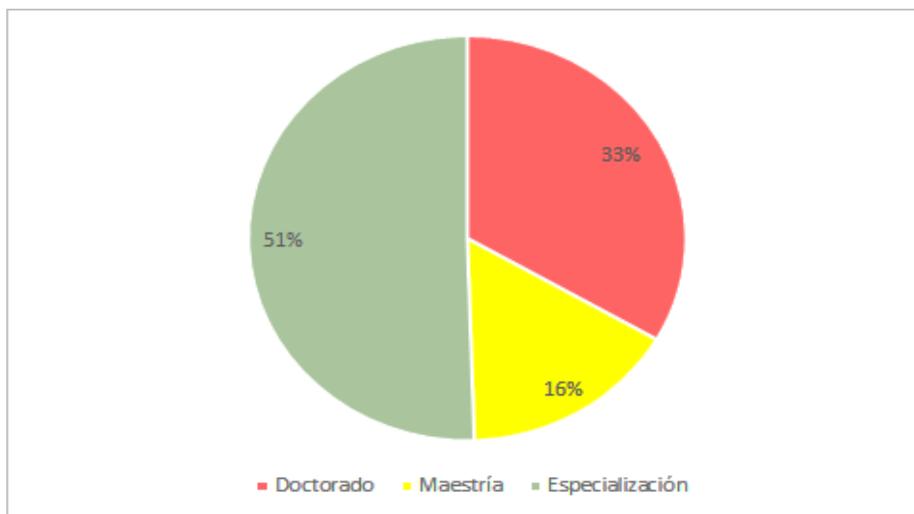
A propósito de estas competencias, cabe resaltar que la autopercepción que ellos tienen de sí mismos está relacionada con su nivel de formación en términos académicos, es decir, aquellos que cuentan con un título profesional de doctorado (33%) y maestría (16%) se sienten con mayor aprehensión de las competencias expuestas en la gráfica 3; mientras que los docentes que cuentan con una especialización (50%) se perciben con menos dominio de estas. En la gráfica 4 se relacionan estos porcentajes.

Finalmente, las competencias con las que los docentes se consideran con mejor desempeño dentro de sus Prácticas Investigativas Escolares son trabajo en equipo y búsqueda de formación académica; mientras que aquellas con las que se sienten con más dificultades son la escritura científica y la sistematización de la información; es de resaltar que esta autopercepción tiene relación con su nivel de formación.



Gráfica 3. Competencias investigativas de las PIE

Fuente de producción propia.



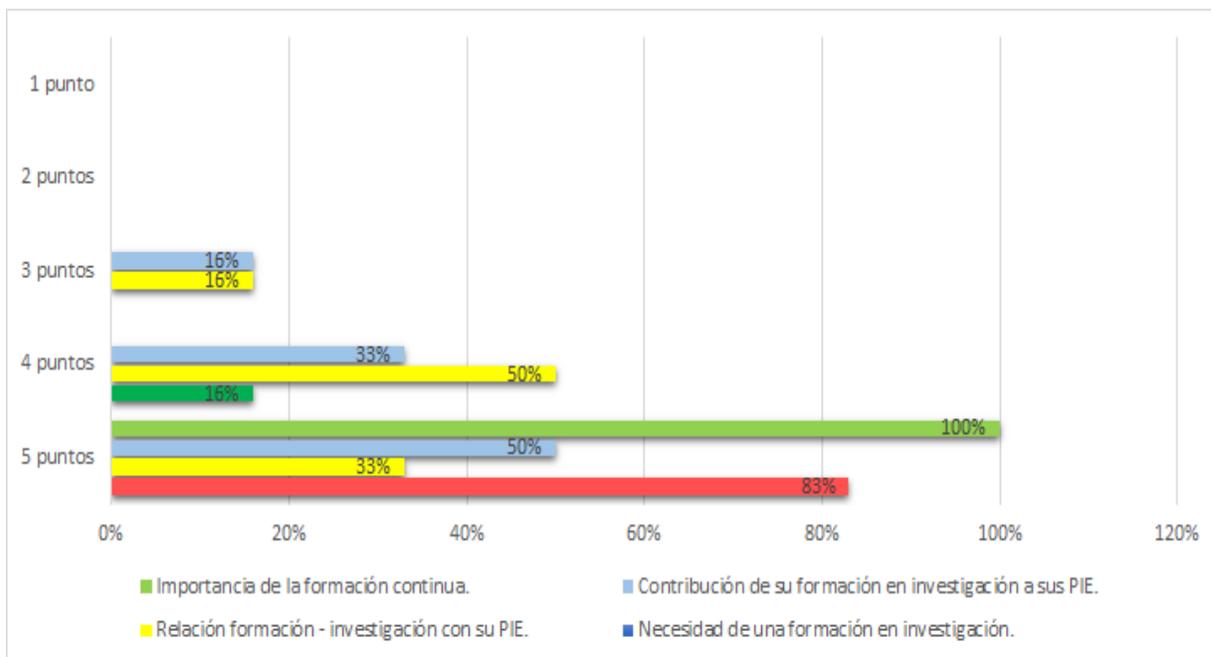
Gráfica 4. Nivel de formación académica de los profesores

Fuente de producción propia.

5.4. Consideraciones sobre su formación en investigación

En este punto, los hallazgos encontrados evidencian que el 100% de los profesores están muy de acuerdo con estar en formación continua sobre los procesos de investigación; además, un 83% de los maestros expresa la necesidad de contar con la misma. Un 50% de los docentes está muy de acuerdo, y el 33% de acuerdo con la contribución de la formación en investigación a sus PIE, sin embargo, el 16% de ellos, no está ni de acuerdo, ni en desacuerdo con esta afirmación.

Asimismo, el 50% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con la relación existente entre su formación y sus Prácticas Investigativas Escolares; el 33% de ellos están muy de acuerdo, y el 16% de los profesores no está ni de acuerdo ni en desacuerdo respecto a esta premisa. Estos datos se encuentran expuestos en la gráfica 5. Finalmente, los docentes consideran que el estar en formación continua sobre los procesos de investigación fortalece los aprendizajes y comprensiones que ellos mismos tienen sobre estas; además de que dicha formación se relaciona con su quehacer investigativo y la forma de intervenir y contribuir a sus PIE.

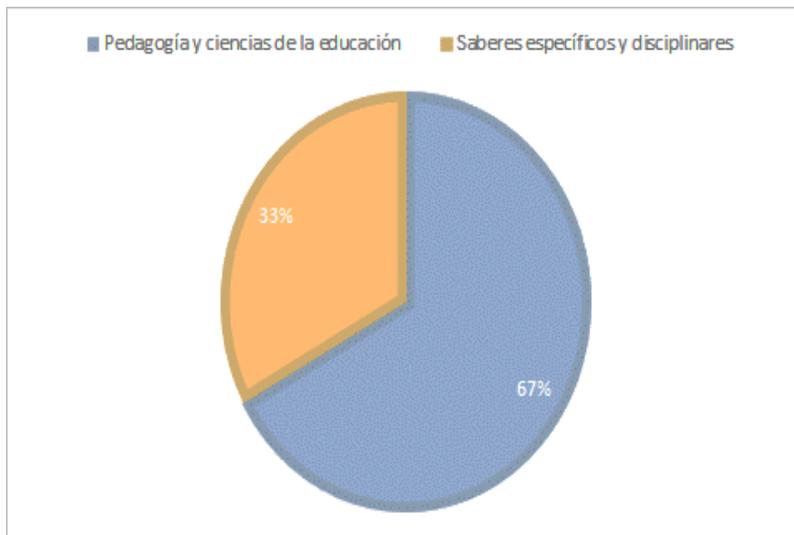


Gráfica 5. Consideraciones sobre su formación

Fuente de producción propia.

5.5. Objetos de estudio

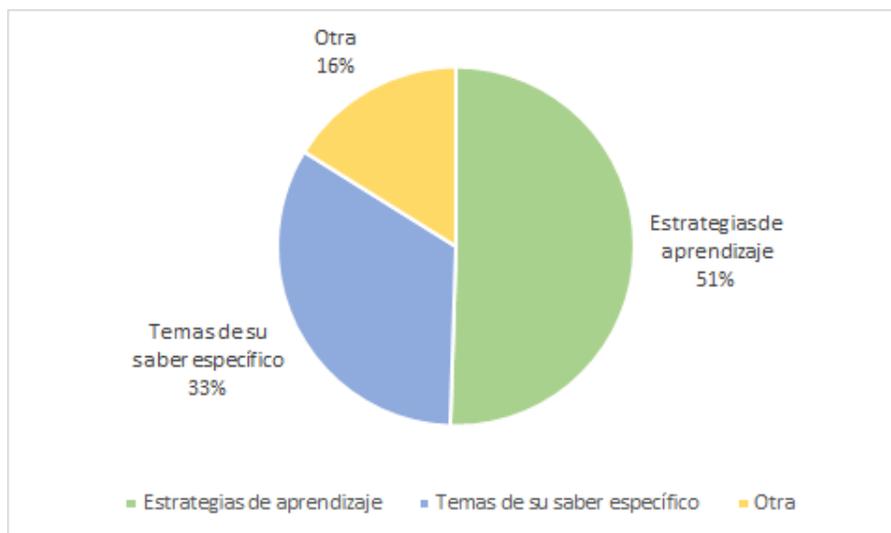
Los resultados que se presentan en este apartado están relacionados con los objetos de estudio de los de los profesores. En relación con esto, se encuentra que el 33% de los docentes toman como objeto de estudio su saber específico; mientras que el 67% de los mismos prefieren investigar sobre la pedagogía y ciencias de la educación; y en contraste ningún docente indaga sobre las didácticas de las disciplinas, tal y como se expresa en la gráfica 6.



Gráfica 6. Objeto de estudio

Fuente de producción propia.

Además, se encuentra que las temáticas que generan mayor interés para ser investigativas por los docentes son las siguientes: estrategias de aprendizaje con un 51%; temas de su saber específico con un 33%; y otros, con un 16%, en este último criterio la temática de interés es el bienestar docente y legislación educativa. Como evidencia en la gráfica 7.



Gráfica 7. Temáticas de investigación.

Fuente de producción propia.

En resumen, los objetos de estudio que los docentes están relacionados con sus prácticas pedagógicas y sus saberes específicos, así como temáticas respecto a estrategias de aprendizaje lo que muestra una tendencia hacia la investigación pedagógica.

Para cerrar este capítulo se presenta el análisis de los resultados correspondientes a cada uno de los instrumentos que se utiliza para la recolección de la información. Dichos hallazgos dan respuesta a cada una de las preguntas de investigación que se plantean al inicio del proyecto como complemento de cada uno de los objetivos específicos para obtener la respuesta del objetivo general y con esta abordar la pregunta problematizadora; asimismo, se exponen algunos resultados que no se tenían previstos, pero emergieron en el estudio, y, por lo tanto, hicieron parte del análisis.

CAPÍTULO 6

6. CONCLUSIONES

Las Prácticas Investigativas Escolares (PIE) de los docentes en la Institución Educativa son diversas en tanto que, primero, se ven permeadas por las intervenciones que hacen no solo los profesores, sino también los directivos docentes, entidades externas (gubernamentales y privadas) o los estudiantes; y, segundo, se concluye que estas prácticas responden a los intereses, intenciones y objetos de estudio particulares de los agentes que intervienen en ellas, estos determinan los procesos investigativos porque son una construcción conjunta.

Las Prácticas Investigativas Escolares se encuentran íntimamente ligadas al contexto educativo ya que los maestros, por un lado, fortalecen su desempeño y su praxis indagatoria, así como las competencias que las PIE les permite adquirir y reforzar en su ejercicio práctico; y por el otro, perfilan al docente hacia la categoría de maestro investigador porque el profesor pone a prueba sus conocimientos adquiridos en la formación, y, por lo tanto, se genera una reciprocidad entre la teoría y la práctica.

Se evidencia la adaptabilidad, actitud y actuar de los docentes hacia a la concepción o ideal que construyen de la investigación en la escuela. Estas prácticas recogen y visibilizan la experiencia de los maestros permitiéndoles configurar una praxis investigativa cada vez más sólida y ajustada a la realidad educativa en la que el maestro se desempeña, y que además sirve como referente para sus pares y la comunidad educativa en general.

Al hablar de las condiciones con las que cuentan los maestros dentro de la I.E. se evidencia que los docentes cuentan con espacios óptimos para que trabajen en sus proyectos de indagación; con formación, motivación e incentivos de carácter logístico para el desarrollo de su quehacer investigativo; sin embargo, con la que menos cuentan es el tiempo, que, para ellos, es un factor de suma importancia para el avance de sus proyectos investigativos, sin embargo, la I.E. no les provee una descarga horaria; y, en este sentido, se observa una contradicción, porque por una parte sí les brinda el tiempo para que los profesores expongan sus proyectos investigativos en eventos académicos o similares. No obstante, es comprensible que para la institución educativa es más sencillo brindarles un permiso y un espacio para que los docentes socialicen sus investigaciones, que semanalmente otorgarles cierta cantidad de horas en función de su quehacer investigativo.

A partir de los resultados, una de las conclusiones está relacionada con la actitud, vista como una condición necesaria para que los docentes lleven a cabo un proceso de indagación, dado que esta determina la disposición hacia la investigación, es decir, nace desde la voluntad, deseo y ganas por intervenir su contexto educativo. La actitud juega un papel importante dentro de las condiciones porque esta disposición permite que ellos busquen la forma y los recursos para hacer realidad ese proceso investigativo.

La divulgación y visibilización de los proyectos de investigación tiene una incidencia en la vida profesional y personal de los docentes, dado que para ellos es un logro, desde diferentes perspectivas, 1) académica, ya que a través de estos proyectos los profesores comparten conocimiento, fruto de un proceso investigativo que se ve materializado bien sea en una publicación o por un premio que reconoce dicha labor; estos incentivos son resaltados por entes gubernamentales como la Alcaldía de Medellín y MOVA y no gubernamentales como el Parque Explora, entre otros, o por la misma I.E.; y 2) personal, dado que aquí el docente siente una satisfacción porque con estos proyectos de investigación se están visibilizando unos hallazgos que pueden ser útiles para sus colegas; además, de la transformación

realizada a través del ejercicio investigativo de los profesores a su contexto educativo.

Los factores que los docentes consideran que contribuyen a sus PIE son transversales en el proceso investigativo, y determinan la forma en la que cada maestro aborda su Práctica Investigativa Escolar desde la individualidad, porque cada uno de ellos cuenta con unas características diferentes, que, si bien se comparten unos con otros, hacen parte de la singularidad subjetiva del maestro.

Como parte de los factores que los docentes consideran que influyen directamente sobre sus PIE están las competencias investigativas que adquieren en la medida en la que avanzan en sus proyectos de indagación, al respecto se concluye que estas habilidades tienen una relación directa con su formación en investigación. Se encuentra que aquellos profesores que poseen un título académico de maestría o doctorado se sienten más seguros y con mayor aprehensión de las competencias investigativas que aquellos que cuentan con una especialización. Sin embargo, los maestros no se conciben a sí mismos competentes pese a contar con formación y cualificación, todavía existen barreras que les imposibilita sentirse seguros de aquellas destrezas.

Continuando con los factores, para los docentes es relevante estar en constante formación en investigación, dado que, a partir de esta, los profesores están fortaleciendo los conocimientos y competencias ya adquiridas, y su papel como maestros investigadores. Estos consideran que la formación les permite conocer las nuevas tendencias y formas en las que se está haciendo investigación en su contexto educativo. Los maestros reconocen el impacto que genera la formación a sus Prácticas Investigativas Escolares, sin embargo, hay un asunto que es importante mencionar y es que este factor depende de la aplicación del conocimiento al igual que el uso de recursos externos para llevar a cabo la aplicación de las PIE, lo que significa que no siempre existe ese vínculo entre la teoría y la praxis.

Los objetos de estudio de los docentes están enmarcados en tres categorías: pedagogía y ciencias de la educación, saberes específicos y disciplinares y didáctica de las disciplinas. Los profesores toman su práctica pedagógica y la convierten en objeto de estudio, sin dejar de lado que algunos maestros investigan sobre su saber disciplinar, la gran mayoría de estos, al estar permeados por su contexto educativo y quehacer docente, evidencian con mayor facilidad las problemáticas relacionadas con las estrategias de aprendizaje y métodos de enseñanza, en las cuales, pueden hacer una intervención a través de un ejercicio investigativo.

La concepción que los docentes encuestados tienen sobre sus PIE está ligada al concepto de investigación escolar, dado que la mayoría de profesores prefieren involucrar a sus estudiantes al proceso de indagación, bien sea como sujetos investigadores o como objetos de estudio. En el primer caso, los maestros motivan, incentivan y promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas desde el pensamiento investigativo; cuentan con una malla curricular que integra la investigación como eje transversal de todas las áreas del conocimiento. Y en el segundo, los profesores recurren a sus estudiantes para observar lo que sucede en términos del aprendizaje, de la enseñanza y de las experiencias cotidianas de los estudiantes como una oportunidad para hacer una intervención a través de la investigación. Al respecto, en el evento institucional Encuentro INQUIRO, los docentes participan en la socialización de sus proyectos en lo que investigan, en algunos casos, a la par con sus estudiantes; mientras que en las ferias de ciencias son los alumnos los que exponen y evidencian la ejecución de sus proyectos en compañía de los maestros. Por estas razones, los profesores consideran sus PIE como parte de la praxis escolar, ya que de un lado u otro sus estudiantes están inmersos en estos procesos.

Sobre el impacto de las Prácticas Investigativas Escolares los profesores resaltan; por un lado, su quehacer como docentes, ya que a través de los ejercicios investigativos los maestros obtienen unos beneficios, incentivos y reconocimientos

que distinguen su ejercicio profesional por la intervención, dedicación, esfuerzo, ganas y compromiso con su quehacer investigativo, esto los perfila y les atribuye unas características propias de un maestro investigador. Por otro lado, esas reflexiones sustentan el impacto en su vida personal desde la satisfacción del deber cumplido porque son docentes que, aun teniendo que cumplir con todas sus responsabilidades y obligaciones como profesores, estos hacen investigación, sacan el tiempo y propician las condiciones para hacer investigación, que, entre otras cosas, los llena de tranquilidad por su desempeño en su praxis investigativa.

CAPÍTULO 7

7. RECOMENDACIONES

Partiendo de los hallazgos que arroja esta investigación y en concordancia a lo concluido nos permitimos hacer las siguientes sugerencias:

A través de Ley general de Educación, y los decretos 1278 y 9317 se valida el papel de la investigación como eje transversal dentro de la formación de los docentes, al menos en el nivel de pregrado, sin embargo, es necesario propiciar espacios diferentes a los de la educación superior (universidades) en donde los profesores y estudiantes de las licenciaturas puedan no solo obtener una formación en este ámbito, sino experiencias y acompañamiento respecto al quehacer indagatorio de los maestros, esto es, construcción de espacios que integren lo teórico, lo práctico, y actual de las tendencias educativa, dentro del marco local, nacional e internacional a propósito de cómo son las PIE de otros profesores.

A las instituciones educativas, quienes son las que permiten, en gran medida, que la praxis investigativa de los profesores se pueda llevar a cabo, se les recomienda que el docente tenga un determinado tiempo de horas dentro de su jornada laboral en función de hacer investigación, esto se puede hacer a través del apoyo de la descarga horaria. Es importante que los directivos docentes motiven y estén pendientes de los procesos investigativos que los maestros en la institución, esto hace parte de la reciprocidad entre ambos agentes educativos. Esto fortalece la investigación dentro de su comunidad educativa, incentiva la reestructuración de sus mallas curriculares para que en estas haya un componente investigativo que transversalice todas las áreas del conocimiento y que en simultáneo desarrolle competencias investigativas tanto en los docentes como en los estudiantes.

Por último, a los profesores que en este momento se caracterizan por su papel como maestro investigador exaltamos su labor porque sabemos, a partir de este proyecto, que hacer investigación demanda tiempo, dedicación, voluntad y disposición; además, de la existencia de algunas barreras y una realidad educativa diferente a la expuesta en la literatura científica, y otra cantidad de factores que influyen bien sea de forma directa o indirecta en estos procesos, pero esto no los detiene en su quehacer investigativo.

Una invitación, para los profesores que no investigan, es la cambiar la concepción de que no se puede hacer investigación , porque es claro que el quehacer docente trae consigo muchas responsabilidades, pero no puede ser una excusa para quedarse al margen de estos procesos porque la investigación se aprende es haciendo, así que solo es empezar, poniendo en práctica todos los conocimientos y bases que han adquirido a través de su formación y experiencia, porque esto, en última instancia, contribuye a transformar su realidad educativa: el ser docente, su práctica, y su contexto.

Nuestra experiencia formativa

Finalmente, nos animamos a hablar sobre nuestra experiencia formativa, esperando que sirva para futuros investigadores, bien sea a estudiantes en formación como a los profesores. Cabe aclarar que la experiencia con la investigación parte desde el inicio de la Licenciatura expuesta como una ruta de formación, en la cual, a través de unos cursos, nos enseñan toda la parte teórica del quehacer investigativo para llegar a la parte práctica que son los dos últimos años de la carrera, y en los que desarrollamos nuestro trabajo de grado.

La investigación nos reta a identificar de manera concreta lo que queremos investigar y nos confronta a ser claros, precisos y concisos respecto a cómo comunicarlo. El tema es la base con la que partimos y en la medida que vamos avanzando esta se va transformando al punto de darnos los insumos para construir el proyecto. El tema a investigar debe ser muy concreto y sobre todo tener interés

en este, ya que se está dos años seguidos trabajando en esta función. Además, hay que reconocer que este proceso es iterativo, es decir, conforme se va avanzando hay que hacer altos para devolverse a lo que ya está avanzado en comprensiones y escrito y de ser necesario cambiar y replantear las ideas en aras de la cohesión y coherencia entre cada uno de los apartados, porque uno cree, al principio, que no hay sentido alguno entre ellos, pero hay un punto en el que se da cuenta de la relación que existe entre el planteamiento de problema, estado de la cuestión, marco conceptual, objetivos, preguntas de investigación e incluso el mismo título y todo cobra sentido.

Asimismo, hay que reconocer que el hacer investigativo requiere de disciplina, dedicación y colegaje para vislumbrar los resultados en la medida en la que se avanza. Parece mentira, pero se nota la transformación que se ha tenido cuando ya el proyecto está más sólido, cuando ya uno tiene apropiación sobre este, cuando, incluso la escritura es diferente, porque la investigación mejora y ajusta la forma de expresar las ideas. En todo sentido, el investigador transforma la perspectiva desde la cual vemos, hacemos y conocemos nuestra realidad educativa.

REFERENCIAS

- Alarcón, C., Pérez, C., y Ramírez, J. (2016). La experiencia de redes de saber y conocimiento en la investigación de maestros y maestras en Cundinamarca. *Nodos y Nudos*, 4(40), 7-14.
- Alcaraz, F., Espín, A., Martínez, A., y Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clínica de medicina de familia*, 1(5), 232-236.
- Alpay, E. (2012). Supporting the Teaching Researcher. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 225–234.
- Álvarez, J. (2016). Formato escuela vs maestro investigador. *Revista Palobra," palabra que obra"*, 16(16), 192-210.
- Álvarez, S. (2019). Estrategia para el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de básica primaria. *Encuentros*, 17(2), 95-107.
- Ariza, R. (2011). El maestro como investigador en el aula: investigar para conocer, conocer para enseñar. en *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. iisue-unam, México, pp. 25-45.
- Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21.
- Avila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 503-519
- Balboa, L., Maya, C., y Mesa, M. (2004). Maestro investigador. Un reto en la formación del profesorado de Ciencias. *Pedagogía Universitaria*, 9(3).

- Bara, F. (2013). El profesor universitario y su quehacer docente: la perspectiva comunitarista. *Revista Española de Pedagogía*, (255), 227–242.
- Barros, C., y Turpo, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Revista Espacios*, 38(45) 11.
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22.
- Bracho, K. (2012). Cultura investigativa y producción científica en universidades privadas del municipio Maracaibo del estado de Zulia. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(12), 50-69.
- Calderón, D., y Garzón, J. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querereres y poderes. *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Calvo, G., Camargo, M., y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1),163-173.
- Cárdenas, J., y Álvarez, C. (2004). Algunas condiciones pedagógicas para la formación y el desarrollo de la investigación en la universidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1),1-28.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164.
- Chavarría, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51.
- de Durán, J., Marcano, N., y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, 15(30),138-165

- Dobles, C., Jiménez, R., Ruiz, L., y Vargas, M. (2015). Trayectoria de las prácticas investigativas en la División de Educación Básica de la Universidad Nacional: Ruptura, innovación y cambio de paradigmas. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 383-404.
- Durán, J., Marcano, N., y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, 15(30), 138-165.
- Figuerola, N., y Páez, H. (2009). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en humanidades*, 9(18), 111-136.
- Gómez, A., y Gómez, D. (2015). Relaciones entre la formación investigativa y las prácticas pedagógicas de los egresados (2003-2010) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Urabá (IENSUR) en sus contextos educativos. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1600>
- Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas (col)*, (18), 195-202.
- Gómez, B. R. (2008). Maestro investigador, escuela investigadora e investigación de aula. Fase de profundización. En: *Computadores para Educar-2008, Material Bibliográfico de apoyo para las jornadas de formación docente. Recopilación de documentos del: Área de Lenguaje* (pp. 218-226) Medellín: Computadores para Educar y EDidáctica y nuevas tecnologías.
- Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1) 1-12.
- Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa.
- Gutiérrez, Á., y Cubillos R. (2011). Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 55-70.

- Hatem, K., Hernández, M., Mejía, M., Rodríguez, M.; Torres, M. (2016). Concepto De Investigación Educativa. Recuperado de <https://es.calameo.com/books/0048941644a674c24e3a4>
- Herrera, J. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62.
- Jiménez, D., Durán, M., y Pinto, N. (2016). Prácticas pedagógicas y maestros en la Escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar. *Revista Neuronum*, 2(1), 34-57.
- Jiménez, M. (2009). El maestro investigador. Reconstructor de sentido e identidad. *PACA*, 1, 43-75.
- Jiménez, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Educación y ciudad*, (29), 15-38.
- Largher, M., y Campos, A. (2014). Modelo de formación y desarrollo de la competencia investigativa en docentes en ejercicio de la educación media superior sin formación pedagógica vinculados a la benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Didáctica y Educación*, 5(1), 85-98.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112.
- Leal, K., y Cárdenas, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2), 11-33.
- León, A., García, O., y Rendón, D. (2018). Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior. *Revista espacios*, 39(53).

- Levison, Y., y Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus*, 15(30), 118-137.
- Marín, C. (2019). Reseña de: Voces de maestros y maestras: memorias de los encuentros internacionales de pedagogía, investigación y experiencias alternativas. *Revista Mova*, 1(1), 156-160.
- Martínez, P. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*. (20), 167-193.
- Méndez, A. (2018). *La actitud y la cultura investigativa: fundamentos esenciales para la formación de investigadores y de "maestros investigadores"*. Tomado de <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/la-actitud-y-la-cultura-investigativa-fundamentos-esenciales-para-la-formacion-de-investigadores-y-de-maestros-investigadores/>
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades Pedagógicas*, (57), 15-32.
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129.
- Muñoz, J., Quintero, J., y Munévar, R. (2002). Experiencias en Investigación-acción-reflexión con educadores en procesos de formación en Colombia. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1) 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Navarro, M., Panunzio, A., Nader, J., y Moya, M. (2019). Las competencias investigativas en la Educación Superior. *Yachana Revista Científica*, 8(3).
- Oliva, F., y Fuentes, F. (2017). Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de educación física en educación secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 146-151.

- Ortiz, F., y Andrés, F. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 1-18.
- Ortiz, R., y Suárez, J. (2009). La formación de maestros y la noción de maestro investigador (1996-2005): un espacio para la reflexión y el debate.
- Palacio, O. (2011). Desarrollo de la competencia investigativa desde los semilleros de investigación. *Revista Científica" General José María Córdova"*, 9(9), 187-207.
- Paukner, F., y Sandoval, R. (2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504–519.
- Perines, H., y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 251-268.
- Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.
- Ramírez, A., Renés, P., y Aguaded I. (2015). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula abierta* (44). 55-62.
- Reyes, M., y Hernández, E. (2014). Productividad y condiciones para la investigación: el caso de los profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica*, (42), 1-17.
- Rincón, C. (2007). El maestro investigador y la dignidad profesional. *Magazín Aula Urbana*, (65), 4-5.

- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de educación*, 11(15), 103-124.
- Saborío, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Revista Educación*, 27(2), 39-43.
- Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Educación y Humanismo*, 16(26), 83–103.
- Sánchez, M., y Sánchez, C. (2015). Acercamiento e indagación a prácticas investigativas desarrolladas en la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 4(11), 16-22.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10
- Torrecilla, J. (2006). La entrevista. *Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid*.
- Torres, N., y Loerit, N. (2005). ¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias? 9-18.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales. *Gazeta de antropología*, 28 (1), 1-37.