



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDICIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LAS
MAESTRAS DE PREESCOLAR EN
COLOMBIA**
(Estudio de caso, Universidad Santiago de
Cali)

Presentada por **María Constanza Cano Quintero**
para optar al grado de
Doctora por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:
Dr. Manuel Montañés Serrano

2018

A la memoria de Orminsul Cano, mi amado padre, modelo
de amor y servicio incondicional, sin su apoyo y entrega no
hubiera podido llegar a donde estoy, en todos los aspectos
de mi vida.

Gracias, papi

AGRADECIMIENTOS

A Dios mi padre creador,

A mi familia; mi madre Alba Rosa, mis hermanos Alba Lucia, Orminsul y Orlando; quienes siempre han sido soporte y me han dado la estructura familiar y emocional que me ha fortalecido en todas las aventuras y retos a los que me he lanzado,

A mis cuñadas y sobrinos, extensión de mi familia y de mi amor filial.

A Luis Carlos mi amado compañero, mi soporte emocional y mi polo a tierra.

Al Dr. Manuel Montañés por su infinita paciencia y compromiso ejemplar en este proceso, modelo de maestro.

A los directivos de la Universidad Santiago de Cali y a los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, por su generosa colaboración en muchos aspectos para la culminación de este proyecto.

A los docentes de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid por su apoyo.

Y a todas las amigas y amigos que de diferentes formas me ha acompañado y apoyado para la culminación de este proyecto personal y profesional. A todos Gracias.

RESUMEN

Este estudio se ha realizado para indagar sobre cómo se desarrolla la formación investigativa de las docentes en preescolar en Colombia, a tal fin se ha considerado como Estudio de Caso el Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali. Ha sido interés de esta investigación hacer un reconocimiento de la Historia de la formación del profesorado en Colombia, para así comprender los fenómenos derivados de este devenir en la educación de los maestros. Se propuso hacer el análisis de la formación investigativa de las maestras de preescolar, a partir de un esquema teórico-metodológico que permite entender la problemática expuesta desde diferentes perspectivas y prospectivas. Este modelo se fundamenta en el análisis del programa académico de formación de licenciadas en preescolar y de las interacciones que subyacen entre los actores (docentes y estudiantes), los discursos, las agencias y las prácticas en los diversos escenarios del ámbito educativo del programa académico objeto de estudio. La metodología se ubica en el enfoque cualitativo-fenomenológico, de tipo de estudio de caso, en tanto este permite un análisis profundo de los elementos del objeto de estudio y sus interacciones y un examen detallado para descubrir relaciones o significados. Se eligió el Grupo de discusión como práctica investigativa porque brinda la oportunidad de registrar la información pertinente y acercarse a la comprensión mediante la aprehensión de los discursos, las razones, las opiniones, los diversos sentidos y lógicas que tienen los actores, ante la temática que se indaga. Entre los hallazgos está la características curriculares de la licenciatura que enfatizan en la formación investigativa de las futuras maestras, las percepciones de los estudiantes frente a la formación investigativa que se les oferta, las concordancias y discrepancias entre las políticas para la investigación formativa, y las prácticas educativas para educar en investigación.

Palabras clave: Diseño curricular; educación del profesorado; formación en investigación; investigación formativa: Grupo de discusión.

ABSTRACT

This study has been carried out to investigate how the research training of teachers in pre-school in Colombia is developed, for this purpose it has been considered as a Case Study the Degree Program in Preschool Education of the Santiago de Cali University. It has been an interest of this research to make an acknowledgment of the History of teacher training in Colombia, in order to understand the phenomena derived from this evolution in the education of teachers. It was proposed to make the analysis of the research training of the preschool teachers, from a theoretical-methodological scheme that allows to understand the problems exposed from different perspectives and perspectives. This model is based on the analysis of the academic program of training of preschool graduates and the interactions that underlie the actors (teachers and students), discourses, agencies and practices in the various scenarios of the educational field of the academic program object. study. The methodology is located in the qualitative-phenomenological approach, type of case study, as this allows a deep analysis of the elements of the study object and its interactions and a detailed examination to discover relationships or meanings. The Discussion Group was chosen as an investigative practice because it provides the opportunity to record the pertinent information and approach understanding through the apprehension of the speeches, the reasons, the opinions, the different senses and logics that the actors have, before the topic that it is investigated. Among the findings is the curricular characteristics of the degree that emphasize the research training of future teachers, the students' perceptions of the research training offered, the concordances and discrepancies between the policies for formative research, and the educational practices to educate in research.

Keywords: Curricular design; teacher education; research training; formative research: Discussion group.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
1. PROBLEMÁTICA OBJETO DE ESTUDIO, FINALIDAD Y OBJETIVOS ...	17
1.1. FINALIDAD	19
1.2 OBJETIVOS	24
2. ESTADO DEL ARTE.....	26
3. CONTEXTO SITUACIONAL.....	43
3.1 LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SIGLO DE LA INDEPENDENCIA	44
3.2 DESDE PRINCIPIO DEL SIGLO XX A LA CONSTITUCIÓN DE 1991.....	47
3.3 LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA LEY 115 A LA ACTUALIDAD	53
4. CONTEXTO TEÓRICO	57
4.1 FORMACIÓN INVESTIGATIVA.....	58
4.2 LAS POLÍTICAS NACIONALES E INSTITUCIONALES	59
4.3 DOCENTES Y ESTUDIANTES, ACTORES PRINCIPALES DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA	62
4.4. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES	67
4.5 LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO DISCURSO PEDAGÓGICO.	73
4.6 LAS AGENCIAS NACIONALES E INSTITUCIONALES DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA	78
4.7 LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	84
5. METODOLOGÍA.....	99
5.1. BASE PARADIGMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN	99
5.2 TIPO DE ESTUDIO: EL ESTUDIO DE CASO	103
5.3 ESTRUCTURA METODOLÓGICA	108
5. 4 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	110
5.5 FUENTES DE INFORMACIÓN	115
5.6 TÉCNICAS Y PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN	117
5.6.1 TÉCNICAS DE REVISIÓN DOCUMENTAL	119
5.6.2 EL GRUPO DE DISCUSIÓN.....	123
5.7 INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	128
5.7.1 MATRIZ DE REGISTRO	129
5.7.2 GUIÓN DE GRUPO DE DISCUSIÓN	131
6. ANÁLISIS DOCUMENTAL Y DE LA MATERIA PRIMA DISCURSIVA.....	133
6.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	133
6.1.1 CATEGORÍA DE ANÁLISIS: POLÍTICAS PARA LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA	134
6.1.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS: ACTORES. LOS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA.....	135
6.1.3 CATEGORÍA DE ANÁLISIS: ACTORES. LOS ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA.....	136
6.1.4 CATEGORÍA DE ANÁLISIS: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA.....	136

6.1.5 CATEGORÍA DE ANÁLISIS: LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA	137
6.1.6 CATEGORÍA DE ANÁLISIS: LAS AGENCIAS DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA... ..	138
6.2 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS NORMATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN, LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y/O FORMACIÓN INVESTIGATIVA.	139
6.2.1 DIMENSIÓN NACIONAL (NIVEL MACRO).	139
6.2.1.1 LA INVESTIGACIÓN EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. LEY 115 DE 1994.	139
6.2.1.2 LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL LEY 115 DE 1994.	145
6.2.1.3 LA INVESTIGACIÓN EN EL DECRETO 2450 DE 2015.....	145
6.2.1.4 LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y/O FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN EL DECRETO 2450 DE 2015.....	149
6.2.2 DIMENSIÓN INSTITUCIONAL O UNIVERSITARIA (NIVEL MESO).	150
6.2.2.1 LA INVESTIGACIÓN EN EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	150
6.2.2.2 LA INVESTIGACIÓN EN EL PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL (PEDI).	151
6.2.2.3 LA INVESTIGACIÓN EN OTRAS NORMATIVAS DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI.....	152
6.2.2.4 LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y/O INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI).	153
6.2.3 DIMENSIÓN PROGRAMA ACADÉMICO (NIVEL MICRO).....	155
6.2.3.1 LA INVESTIGACIÓN EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE PROGRAMA (PEP). ...	155
6.2.3.2 LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE PROGRAMA (PEP).....	161
6.2.3.3 LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y/O FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE PROGRAMA (PEP).....	162
6.2.3.4 PLANES DE CURSO O CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	163
6.2.3.4.1 LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y/O FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN LOS PLANES DE CURSO	166
6.2.3.4.2 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PLANES DE CURSO PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA.....	168
6.2.3.4.3 LA INVESTIGACIÓN EN LOS PLANES DE CURSO PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA.....	168
6.3 ANÁLISIS DE LA MATERIA PRIMA DISCURSIVA PRODUCIDA EN DE GRUPOS DE DISCUSIÓN DE ACUERDO CON LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS ENUNCIADAS	172
6.3.1 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN.....	173
6.3.2 LOS DOCENTES ACTORES DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN.....	183
6.3.3 LOS ESTUDIANTES, ACTORES DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN.....	190
6.3.4 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN	195
6.3.5 DISCURSOS PEDAGÓGICOS DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA	200
7. RESULTADOS.....	208
7.1 CONCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA SOBRE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN.	209
7.2 LOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y LAS METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA.....	212
7.3 CARACTERÍSTICAS CURRICULARES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, CENTRADO EN LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA.....	224
7.3.1 LOS COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA.	225
7.3.2 LOS EJES DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA.....	226

7.4 CONCORDANCIAS Y LAS DISONANCIAS, ENTRE LAS POLÍTICAS NORMATIVAS PARA LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PREESCOLAR.....	230
7.4.1 CONCORDANCIAS ENTRE LAS NORMATIVAS PARA LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES.	230
7.4.2 DISONANCIAS ENTRE LAS NORMATIVAS PARA LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PREESCOLAR. .	233
8. CONCLUSIONES.....	236
8.1 INTRODUCIENDO EL FINAL	236
8.2 APRECIACIONES DE LAS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PREESCOLAR, SOBRE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA QUE RECIBEN.....	240
8.3 CARACTERÍSTICAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTES DE PREESCOLAR, CENTRADO EN LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA.	243
8.4 CONCORDANCIAS Y DISONANCIAS ENTRE LOS LINEAMIENTOS NORMATIVOS LEGALES DE FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PREESCOLAR.	245
8.5 LOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS QUE FUNDAMENTAN LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS FUTURAS LICENCIADAS EN PREESCOLAR.	248
8.6 METODOLOGÍAS APLICADAS POR LOS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN LA LICENCIATURA.....	252
9. BIBLIOGRAFÍA.....	254

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Modelo teórico de la Formación Investigativa.....	59
Ilustración 2. Agencias para la formación investigativa.....	79
Ilustración 3. Tipología del estudio de caso.	108
Ilustración 4. Diseño Metodológico	110
Ilustración 5. Articulación entre las unidades, indicadores y los instrumentos	134
Ilustración 6. Elementos del Enfoque Pedagógico.....	213
Ilustración 7. Contenidos de la Formación Investigativa.....	217
Ilustración 8. Estructura de las Prácticas Pedagógicas e Investigativas.....	218
Ilustración 9. Organización Curricular de La Licenciatura.....	227

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Relación entre hipótesis, objetivos, preguntas de investigación y modelo teórico-metodológico.....	114
Tabla 2. Fuentes de Información.....	117
Tabla 3. Ficha técnica de Grupos de discusión	127
Tabla 4. Representación de gráfica de la Muestra estructural	127
Tabla 5. Relación entre prácticas de investigación, instrumentos de obtención de la información y subtemas a indagar.....	129
Tabla 6. Documentos en los niveles macro, meso y micro sobre formación investigativa.	130
Tabla 7. Formación Investigativa y/o <i>investigación formativa</i> en los planes de curso.....	166
Tabla 8. Formación docente en los planes de curso Práctica Pedagógica Investigativa	168
Tabla 9. Investigación en los planes de curso Práctica Pedagógica Investigativa	170
Tabla 10. Secuencialidad de los cursos de Formación Investigativa.....	221
Tabla 11. Organización curricular de las Prácticas Pedagógicas Investigativas.	229

INTRODUCCIÓN

Esta Obra se fundamenta en el reconocimiento que la investigación es esencial para la formación de los profesionales en todos los campos del saber. Es la universidad, como institución con responsabilidad social, quien debe formar profesionales en todas las áreas que contribuyan al desarrollo socioeconómico de los países y formar seres humanos competentes en el arte de pensar y de aprender; de quienes se espera que mediante una formación integral de acuerdo con los avances del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico, se conviertan en agentes transformadores de la sociedad.

La educación inicial de los docentes no es ajena a esta realidad y a esa necesidad en la formación profesional. De ahí que en la actualidad se estén realizando investigaciones que se interesan por los diferentes modos en los que se articula la investigación con el desarrollo profesional de los docentes. El estado actual de los estudios, tanto de reflexión como investigaciones de campo, en el ámbito de la formación docente y de la formación investigativa de los docentes es amplio. Es así como se encontró que la formación del profesorado se ha orientado desde modelos academicistas, tal como lo menciona Pérez, (1992) citado en (Perrenoud, 2004), quien asegura que ese enfoque impera en la mayoría de las instituciones de formación docente y se sitúa en la idea de la enseñanza como proceso de transmisión.

Se ha planteado el presente estudio para determinar cómo se desarrolla la formación investigativa de las docentes en preescolar, en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali.

Colombia.

Se empieza por la determinación de las dificultades de la educación de ese colectivo en el ámbito de la investigación. Seguidamente se explican, se esclarecen o elucidan, algunas de las causas de esta circunstancia. A continuación se da una respuesta proyectiva a la pregunta ¿qué sucede si no se interviene o se modifica la situación de la formación investigativa de docentes en los contextos latinoamericanos, en general y en Colombia en particular, lo que constituye el pronóstico de la problemática que interesa a este estudio, y finalmente se propone el control del pronóstico, es decir, se formulan alternativas con las que cambiar el pronóstico planteado, de acuerdo con la investigación realizada, la cual tiene en cuenta otras investigaciones y propuestas que la preceden.

Ha sido interés de esta investigación hacer un reconocimiento de la Historia de la formación del profesorado en Colombia, para así comprender los fenómenos derivados de este devenir en la educación de los maestros.

El proceso histórico de la educación en Colombia está ligado a los esfuerzos y movilizaciones de maestros y maestras organizados que han promovido la profesionalización docente; y a las directrices de la clase política de turno, que, como sostiene Calvo, han reafirmado a través del docente, los valores tradicionales y el mantenimiento del orden social (Calvo, 2004).

El trasegar de la formación docente, es el reflejo de una lucha constante del colectivo docente, hacia un progresivo pero lento reconocimiento de sus actividades y saberes, como su aporte a la evolución, el fortalecimiento y la constitución del Estado nacional; marchando a la par de una cronología de

desacuerdos ideológicos y políticos, expresados en programas, lineamientos y resoluciones, muchos veces antagónicos entre sí, que provocaron tropiezos en el desarrollo de la profesión docente del país (Calvo, 2004).

Al revisar la historia de los institutos y universidades pedagógicas en Colombia, inevitablemente se valora el proceso de la formación de los maestros que han dejado una marca generacional en los docentes del país; mención necesaria al desarrollo y papel que jugó la Escuela Normal Superior, como la piedra angular de las dos universidades pedagógicas del país, las que a su vez han trazado los rasgos generales del panorama educativo en la formación docente actual, que es complementado con la aparición de las facultades de educación y las actuales escuelas normales.

Al respecto, pueden citarse como los períodos más relevantes en la formación del docente colombiano, con huellas que trascendieron a los ámbitos político, social, educativo y económico, los siguientes:

- La formación docente en el siglo de la Independencia.
- Desde principios del siglo XX hasta la Constitución de 1991.
- La formación docente desde la Ley 115 hasta la actualidad.

En esta investigación se ha propuesto hacer el análisis de la formación investigativa de las maestras de preescolar, a partir de un esquema teórico-metodológico que permite entender la problemática expuesta, desde diferentes perspectivas y prospectivas. El modelo teórico-metodológico se fundamenta en el análisis sociocultural de las estructuras, en este caso el programa académico en formación de licenciadas en preescolar, y en las interacciones que subyacen en los discursos y prácticas de la educación que imparte este

programa. La teoría sociocultural centra su estudio en los principios de reproducción/transmisión incorporados en las estructuras e interacciones o relaciones sociales (Vygostki, 2000).

De ahí que esta forma de análisis pueda ser aplicado al estudio de los agentes, las políticas, los discursos, las prácticas y su interacción con los actores (docentes y estudiantes), en los diversos escenarios del ámbito educativo (Díaz, 2002).

Dado que en este estudio la cuestión educativa que se investiga es la formación en investigación de las futuras maestras de preescolar, las áreas que conforman el modelo teórico-metodológico se articulan en dicha temática, es decir, las políticas, los actores, las prácticas, los discursos y las agencias, en referencia a la educación investigativa en la educación de esa población.

Se considera que es un modelo teórico-metodológico porque vincula los componentes del marco teórico a las categorías de investigación establecidas para el desarrollo de la metodología. Asimismo, los aspectos o contenidos del marco-metodológico se articulan a los objetivos de la investigación, a la formulación de las hipótesis, y constituyen el contenido de los instrumentos de la investigación.

Se definió como base teórica-pedagógica de la Obra la pedagogía crítica, como modelo, enfoque o corriente que provoca la reflexión analítica y propositiva de los docentes y fomenta la actitud crítica en los estudiantes. Se presenta la concepción teórica de la formación investigativa de esta Obra, a partir del esquema teórico-metodológico, que se estructuró de acuerdo con las

tendencias encontradas en el Estado del Arte sobre la temática objeto de estudio.

Los aspectos metodológicos de la investigación se ubican en el enfoque paradigmático cualitativo-fenomenológico, estructurado en seis fases: la exploración, el análisis y fundamentación, la planificación, la ejecución, la valoración o evaluación y la proyección (Hurtado, 2000). Se ha definido como tipo de estudio de caso, en tanto permite un análisis profundo de los elementos del objeto de estudio y sus interacciones. El estudio de caso es, en definitiva, un examen detallado para descubrir relaciones o significados. Es una manera de explorar, describir e interpretar las políticas, los discursos, las prácticas, las agencias y las percepciones, concepciones y experiencias respecto a la formación investigativa por parte de docentes y estudiantes. En esta Obra el Caso lo constituye el programa académico de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali.

Se eligió el Grupo de discusión como práctica investigativa porque brinda la oportunidad de registrar la información pertinente de acuerdo con la finalidad y objetivos de la investigación, acercándonos a la comprensión e interpretación de la información, mediante la aprehensión de los discursos, las razones, las opiniones, los diversos sentidos y lógicas que tienen los actores, ante la temática que se indaga (Montañés, 2010).

Se incluye en la metodología la relación entre los objetivos de la investigación y las hipótesis; el diseño metodológico; la justificación de las técnicas elegidas y los instrumentos aplicados para producir conocimiento; y se argumenta la definición de las categorías o unidades de análisis y; las

técnicas de investigación.

El análisis documental y de la materia prima discursiva ha tenido como propósito atender las demandas formuladas en los objetivos formulados. A tal fin se ha tenido en cuenta las categorías de análisis, determinadas de acuerdo con el marco teórico-metodológico elaborado para esta investigación. Se expone la definición de las categorías de análisis, seguidamente se presenta la exploración realizada a los documentos rectores de la licenciatura y se concluye este apartado con la exposición de la información obtenida en los Grupos de discusión.

En el cierre de la Obra se muestran los resultados obtenidos y las inferencias hechas a cada una de las categorías de análisis de la investigación, que hacen parte del marco teórico-metodológico en el cual se encuadra este investigación, a saber: la valoración de las estudiantes de la licenciatura sobre la formación en investigación, los enfoques pedagógicos y las metodología para la formación investigativa, las características curriculares de la Licenciatura en Educación Preescolar, centrado en la formación investigativa, las concordancias y disonancias entre las normativas para la formación investigativa y las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de Licenciatura en Preescolar.

Finalmente se presentan las conclusiones a modo de cierre del siempre inacabado proceso investigativo; se redactaron dando respuesta a las preguntas de indagación y a los objetivos, los cuales estaban articulados al marco teórico-metodológico en el que se encuadró el estudio.

Esta investigación tiene como propósito adicional aportar al acervo del diseño curricular de los programas de formación docente, en el área de la educación en investigación, específicamente para las Licenciaturas en Preescolar; proponiendo una reflexión sobre la estructura del currículo, las características metodológicas, el contexto normativo y las interacciones pedagógicas, necesarias para tal fin.

1. PROBLEMÁTICA OBJETO DE ESTUDIO, FINALIDAD Y

OBJETIVOS

Se entiende el problema o la problemática de la investigación como una situación real que se genera en un contexto específico, elegido por la investigadora y que plantea la necesidad de explicarlo o intervenirlo desde la mirada de la misma. Este estudio se ubica en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali. Colombia.

De acuerdo con esta concepción se enuncia el problema, en este caso, las dificultades de la formación investigativa de las docentes en preescolar. Seguidamente se explican, se esclarecen o elucidan algunas de las causas de esta circunstancia. A continuación se da una respuesta proyectiva a la pregunta ¿qué sucede si no se interviene o se modifica la situación de la formación investigativa de docentes en los contextos latinoamericanos, en general y en Colombia en particular, lo que constituiría el pronóstico de la problemática, y finalmente se propone el control del pronóstico, es decir, se formulan alternativas con las que cambiar el pronóstico planteado, de acuerdo con la investigación realizada, la cual tiene en cuenta otras investigaciones y propuestas que la preceden.

La educación ocupa un rol preponderante para las naciones en sus procesos de desarrollo social, cultural y económico. Se ha determinado que la calidad educativa está relacionada con varios factores, siendo uno de ellos la formación docente, dado que se considera que los procesos de educación inicial de los maestros se ven reflejados en los posteriores aprendizajes de los

estudiantes con los que interactuará (Granja & Vitón, 2018).

La problemática de la formación docente ha sido objeto de reflexión de autores como Perrenoud, entre otros, , el cual manifiesta que en los procesos de formación docente se adquieren herramientas metodológicas que posteriormente los nuevos maestros implementarán en su labor pedagógica. Igualmente señala este mismo autor que la enseñanza universitaria de los futuros docentes, fundamentada en la transmisión de información, no se ajusta a las necesidades socioculturales de estos tiempos, ni responde a los principios de construcción del conocimiento, que están caracterizando la mayoría de las reformas educativas (Perrenoud, 2004).

Los docentes en la sociedad actual deben asumir un rol diferente al que ha venido teniendo en el pasado, sin con ello decir que no ha sido importante su función, sino que los cambios implican que el profesorado asuman nuevas posturas ante su labor, así lo menciona también Moreno al asegurar que: “las transformaciones socioeconómicas y culturales a las que se ha hecho referencia y que hemos contextualizado en el denominado modelo de educación dual, característico de la sociedad actual, inciden en el papel que ha de desempeñar el maestro en dicha sociedad (Moreno, 2000:7).

Si los programas de formación docente no ofrecen a los estudiantes la oportunidad de desarrollar competencias pedagógicas e investigativas para su desempeño profesoral, esta situación es de mayor complejidad, en tanto el ámbito para desarrollar dichas habilidades, propias del rol docente, termina siendo el lugar de trabajo, las cuales se generan de manera intuitiva o espontánea y como respuesta inmediata ante las situaciones escolares que se

presentan, sin haber podido, en su proceso formativo, realizar ejercicios preparativos de carácter más reflexivo, que le permitiera llegar al ámbito laboral docente con herramientas metodológicas, en palabras de Diker, y Terigi, “terminan siendo naturalizadas como el único saber profesional” (Diker y Terigi, 2007: 125).

Asimismo, Anguita menciona que a pesar de los cambios en las políticas y de las transformaciones que ha tenido la formación del profesorado el currículo de la educación inicial de los maestros y maestras continua siendo asignaturista y fragmentado, sin un elemento integrador que permita una visión general del proceso de enseñanza al que se enfrentaran al egresar de los programas académicos (Anguita, 1997).

Es necesario reparar que las problemáticas que se generan respecto a la formación de maestros tienen múltiples orígenes o causas e intervienen diversos factores, no se pretende hacer mención a todas ellas, en esta Obra se estudiará la formación investigativa al considerar que es una de las cuestiones de gran relevancia en el desempeño docente de los maestro y maestras, en particular de las educadoras del nivel infantil o preescolar.

1.1. Finalidad

Esta Obra se fundamenta en el reconocimiento que la investigación es esencial para la formación de los profesionales en todos los campos del saber. Es la universidad como institución con responsabilidad social, quien debe formar profesionales en todas las áreas que contribuyan al desarrollo socioeconómico de los países y formar seres humanos competentes en el arte de pensar y de aprender; de quienes se espera que mediante una formación

integral de acuerdo con los avances del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico, se conviertan en agentes transformadores de la cultura y la sociedad (Cano & Granja, 2017).

Investigar, para producir conocimientos, adquiere un nuevo sentido al renovar los espacios de construcción y apropiación del conocimiento, al articularse a las redes de conocimiento y al formar parte de una comunidad científica; una nueva forma de pensar en la generación de un bien común, de conquistar otro interés general, y esto debe nacer y reproducirse en la universidad, como parte de su ética de responsabilidad social.

Tal como sostiene Torrego (2012), quien reafirma la necesidad de una formación de orden intelectual para los docentes, en vista que estos son agentes culturales y pensadores activos.

La aceptación de esta premisa tiene consecuencias muy relevantes, pues nos lleva a afirmar la unión de teoría y práctica, de pensamiento y acción. Se comprende, entonces, la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica, de investigar y generar conocimiento práctico desde la acción educativa. Por lo tanto, la tarea del profesorado no puede concebirse como sencillamente instrumental, sino intelectual (Torrego, 2012:3).

El ámbito de la formación de maestros no es ajeno a estas afirmaciones, de tal suerte que resulta imperativo realizar estudios rigurosos, sistematizados y formales que analicen la formación en investigación - y aquí se trata de las futuras maestras de preescolar - para poder analizar cómo se están realizando

dichos procesos, en qué enfoques se están fundamentando y qué prácticas pedagógicas se realizan para tal fin.

Es necesario, que de este tipo de estudios surjan algunas respuestas, reflexiones y aportes que permitan evolucionar los procesos de formación de este colectivo, que, tal y como se mencionó anteriormente, requiere de un urgente fortalecimiento dado su lugar preponderante en la construcción de la sociedad.

La trascendencia social de la investigación tiene varios beneficiarios tanto de forma directa como indirecta, entre los cuales se puede mencionar -en orden de aparición- la Universidad y el programa de formación de maestras preescolares, dado que la revisión que se realice sirve de autoevaluación de los fundamentos y el impacto que está teniendo la Licenciatura en Preescolar, información esta de suma importancia porque puede proveer elementos para futuros ajustes de la oferta educativa que se está realizando.

Otro de los beneficiarios de los resultados de la investigación son las mismas maestras en formación, pues el estudio permite reflexionar con ellas mismas sus propios procesos de capacitación en el desarrollo de competencias investigativas, que le permitirán, una vez egresadas, optimizar su labor docente y dar satisfactorias respuestas a las exigencias que esta función genera.

Los niños y las niñas serán otros de los agentes favorecidos de esta investigación, al retomar lo dicho por Fullan (2012), la relación estudiante – profesor, es directamente proporcional, a maestros mejores formados, mejores experiencias de enseñanza para los estudiantes. Hay acuerdo en reconocer la

importancia que tiene la educación infantil, pues para todos es claro que en la etapa de educación infantil se fundamentan las bases de todo el sistema educativo. La etapa escolar inicial que realizan los más pequeños es un período de gran importancia porque es allí donde realizan sus primeros aprendizajes, donde niños y niñas aprenden, desarrollan y ejercitan destrezas de tipo cognitivas, afectivas, sociales y motrices, las cuales continuarán desarrollándose hasta sus estudios superiores y aplicará a lo largo de toda su vida (Fullan ,2012).

Muchas de las situaciones personales, académicas, laborales o sociales, que viven los adultos, se fundamentan en el tipo de educación inicial que experimentaron, sean estas negativas o positivas; las cuales están íntimamente ligadas a la manera como fue ofrecida dicha educación y la calidad de la misma depende, entre otros factores, de la calidad profesional de la maestra preescolar, es decir, la cadena de implicación social que inicia en el tipo de formación que recibe la licenciada en Preescolar, es de gran importancia (Cano, 2017).

De otro lado las implicaciones prácticas de esta investigación, concretamente en la formación inicial de las futuras maestras de preescolar, se ven reflejadas a partir de las reflexiones y lineamientos de orden curricular que se generan en la revisión de las normas, fundamentos e impactos de las formación en investigación que recibe este colectivo.

La construcción del currículo a partir de experiencias de formación investigativa, específicamente en el ámbito de la formación docente, aporta no solo a las prácticas pedagógicas, sino también a la fundamentación teórica de los

programas académicos donde se educan los maestros, revistiendo de gran utilidad metodológica para el desarrollo de los mismos.

Los aportes al desarrollo curricular emanados de esta investigación, suponen una teoría curricular que la sustenta, bien desde una teoría curricular práctica y desde un enfoque de teoría curricular crítica (Carr & Kemmis, 1988). Las dos posturas asumen y conciben la investigación en torno al currículo como una de las formas a lo que Mckernan (1999). llama la mudanza del currículo. Y es que al hacer una revisión acuciosa del currículo o de las características curriculares respecto a la formación en investigación de las futuras maestras de preescolar en el contexto colombiano, necesariamente propiciará una “*mudanza curricular*” en ese sentido.

El currículo se está concibiendo como una propuesta o hipótesis educativas que invita a una respuesta crítica de quienes lo llevan a la práctica, en este contexto serían los formadores de formadores, quienes están asumiendo la postura investigadora hacia este trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica formativa de las futuras maestras de preescolar, desde la investigación, en torno a los procesos formativos en esta área.

El estudio de tipo cualitativo que aquí se propone prevé que las teorías que fundamentan la formación investigativa de la maestra preescolar vayan emergiendo paralelamente al estudio de campo tal y como lo mencionan Hammersley y Atkinson, de tal modo que claramente se vean las implicaciones tanto de orden práctico como teórico del estudio (Hammersley & Atkinson , 1994). De igual manera, la utilidad metodológica de este estudio parte del hecho de convertirse en un posible modelo de evaluación de los fundamentos,

características curriculares e impacto de un programa de formación docente, no solo en el área de la formación investigativa sino desde cualquier otra área de formación docente y no solo desde la población de las maestras de preescolar, sino desde otros de los ámbitos de la formación docente.

1.2 Objetivos

De acuerdo con la problemática a indagar descrita se plantean los siguientes interrogantes orientadores de investigación que a la vez se constituyen en objetivos de investigación:

¿Cómo conciben, la formación en investigación, los estudiantes del programa de Licenciatura en Preescolar?

¿Cuáles son las características curriculares del programa de formación docente de preescolar, centrado en la formación investigativa?

¿Cuáles son las concordancias y las disonancias, entre los lineamientos normativos, con relación a la formación investigativa en Educación Superior, y la práctica de los docentes del programa de Licenciatura en Preescolar?

¿Qué enfoques pedagógicos fundamentan la formación investigativa de los futuros Licenciados en Preescolar?

¿Cuáles son los enfoques pedagógicos y las metodologías aplicadas por los docentes para la formación investigativa en la Licenciatura?

De estos interrogantes se desprenden los objetivos de investigación

- a) Explorar las apreciaciones sobre la formación investigativa, que tienen

los estudiantes del programa de Licenciatura en Preescolar.

- b) Identificar las características del plan de estudios del programa de formación docentes de preescolar, centrado en la formación investigativa.
- c) Determinar las concordancias y las disonancias entre los lineamientos normativos de formación investigativa en Educación Superior y la práctica de los docentes del programa de Licenciatura en Preescolar.
- d) Describir los enfoques pedagógicos que fundamentan la formación investigativa de los futuros licenciados en preescolar.
- e) Conocer los enfoques pedagógicos y las metodologías aplicadas por los docentes para la formación investigativa en la Licenciatura.

2. ESTADO DEL ARTE

El estado actual de los estudios, tanto de reflexión como investigaciones de campo, en el ámbito de la formación docente y de la formación investigativa de los docentes es amplio. Es así como se encontró que la formación del profesorado se ha orientado desde modelos academicistas, tal como lo menciona Pérez, (1992). citado en (Perrenoud, 2004) quien asegura que ese enfoque impera en la mayoría de las instituciones de formación docente y se sitúa en la idea de la enseñanza como proceso de transmisión.

El concepto de transmisión, al que se hace alusión, es el que hace referencia al proceso de enseñanza como una acción unidireccional, donde el docente expresa y expone el conocimiento y el estudiante lo recibe de manera pasiva. Se puede hacer la analogía con las antenas repetidoras que difunde una información y un receptor pasivo la recibe, acumula y vuelve a repetir, sin que pase por un proceso constructivo o creativo del conocimiento.

Ese tipo de modelos formativos han perpetuado el rol de los docentes en las prácticas pedagógicas tradicionales y hoy siguen siendo vigentes. En algunos contextos educativos se continúa validando o asimilando el rol del docente como el “*dictador*” de clase, que impone la norma o como un repetidor monótono de lecciones que se reiteran sesión tras sesión, curso tras curso; siendo tan fuerte el peso de este modelo, que los mismos docentes se identifican con dicho rol.

Los programas de formación docente han heredado estructuras tradicionalistas, de corte normativista, transmisoras y reproductoras de conocimiento, y están ofreciendo a la sociedad maestros desarticulados de las actuales demandas de la educación. En el Informe del PREAL (Progreso Educativo en América Latina), se menciona al hacer una revisión de los logros obtenidos para la cualificación de la formación profesoral en Latinoamérica, se concluye que: “En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad” (Gajardo, 2012: 4).

El interés mostrado por los gobiernos latinoamericanos frente a la cuestión de la formación docente, coincide con lo mencionado en el informe del PREAL y se puede decir que aunque hay una mayor sensibilidad política al respecto y se han incrementado las inversiones tanto de tipo logístico como administrativas, los resultados en materia de calidad educativa están lejos de lo pretendido; evidenciándose en el “bajo impacto” que tienen los procesos de capacitación de los docentes para las transformaciones y mejoramiento significativo en las prácticas de enseñanza.

En estudios como los Zeichner (1992), Terhart, (1987), Contreras, (1997) y otros, un poco más recientes como el de Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor (2010). ha quedado demostrado casi de manera unánime que el vínculo de los maestros recién egresados, de las instituciones formadoras de docentes, con las prácticas escolares, lleva a docentes noveles a una rápida adaptación a las estructuras y rutinas escolares vigentes. Es decir, los recién graduados se dejan llevar por las rutinas imperantes en las instituciones a las

que llegan a trabajar.

La mayoría de estos autores han mostrado que ejercen más fuerza, en la socialización profesional de estos jóvenes maestros, las dinámicas escolares preexistentes y las malas condiciones laborales; que la formación profesional recibida previamente, la cual termina teniendo poca relevancia y débiles consecuencias en el quehacer pedagógico. Siendo estos jóvenes quienes deberían configurarse en dinamizadores de prácticas de enseñanza innovadoras y movilizadoras de las prácticas pedagógicas; por ello es necesario realizar una revisión crítica de los modelos y dispositivos de la formación inicial docente.

Adicionalmente, ha existido en Colombia un distanciamiento entre la formación previa de los docentes y la práctica educativa en el ejercicio profesoral; lo que se evidencia en pocas habilidades, por parte de los docentes noveles, para hacer propuestas pedagógicas efectivas ante las necesidades que se plantean en la práctica educativa. Una de las situaciones donde esta condición se revela, es en los programas formativos que otorgan pocos espacios para realizar prácticas pedagógicas en sectores populares, rurales o con población sujeto de atención educativa para la diversidad -Necesidades Educativas Especiales, problemas sociales o diferentes etnias-. Existe una atención más marcada hacia la realización del Practicum en instituciones urbanas que atienden a sectores medios y con estudiantes regulares, las cuales son tomadas como referentes al momento de reflexionar y actuar sobre la práctica.

La ruptura entre la teoría y la práctica viene a configurar otra de las

problemáticas de la formación docentes. Según Vezub, (2013). al consultar a los estudiantes en formación y maestros recién egresados con respecto a las principales dificultades que se les presentan en los ejercicios de prácticas docentes o en sus primeros años de experiencia, éstos consideraban que el currículo ofrecido en sus procesos formativos resultaba ser demasiado teórico y fragmentado en diversas materias (Aguerrondo & Vezub, 2011). Concluyen los autores citando, que es el estudiante quien, desde su lógica, a veces acertada o no, el que termina “armando el rompecabezas” de lo que será su futuro objeto de trabajo: la enseñanza de determinados contenidos y materias escolares en contextos particulares.

La mayoría de maestros/as en sus primeros encuentros con los estudiantes tiene la sensación de carecer de herramientas prácticas, o de cómo lograr tener el liderazgo frente a sus estudiantes, reconociendo -en algunas ocasiones- contradicciones entre la teoría recibida en su proceso formativo y la experiencia que está teniendo en el salón de clases, a veces esta es una percepción equivocada o una interpretación desacertada de la teoría o de la práctica, pero esta dicotomía o, al menos, la reflexión sobre la misma, debió haberse superado en su formación con el acompañamiento y orientación de sus docentes formadores en espacios académicos de deliberación junto a sus pares, además estimulando habilidades para la práctica reflexiva y no desde la inmediatez de los primeros encuentros con sus estudiantes.

La crisis de la formación docente está muy cercana a la relación de dependencia que tienen los sistemas educativos y la política, donde los lineamientos del Estado que se establecen mediante leyes, decretos,

programas y planes de formación, están ligados a orientaciones globales que se direccionan desde intereses económicos, comerciales y políticos, que a su vez representan modelos sociales a nivel mundial y que los gobiernos – en especial el Estado Colombiano- asumen. Por infortunio, en la mayoría de los casos dichas orientaciones o lineamientos de política pública para la educación, están desarticulados de las verdaderas necesidades formativas y educativas de los países (Vazquez -Olivera, 2015).

Estas políticas públicas desconocen o excluyen los procesos de formación docente, donde más que fortalecer la profesión docente como tal, en sus áreas epistémica, investigativa, cultural, pedagógica y didáctica; se busca formar docentes que respondan y se ajusten a dichas políticas, pero en muchos de los casos en detrimento de la misma profesión docente (Quispe de la Torre, 2011).

Otra de las causas que explican algunas de las deficiencias en la formación docente¹, es la orientación normalista que aún persiste en algunos de los programas que forman a los maestros/as. Esto parte desde el momento en el que algunas instituciones encargadas del proceso formativo de los futuros educadores, continuaron funcionando como escuelas de secundaria, es decir las escuelas normales, y estas que emergieron dieron continuidad a antiguas formas de relación entre docente – estudiante con características hegemónicas que ostentaba el profesorado, relaciones de poder en respecto al conocimiento, autoritarismo de los formadores en detrimento de la autonomía de los estudiantes, y en consecuencia de sus habilidades investigativas y

¹ Es necesario decir que las palabras “docente, educador, profesor y maestro” se asumen como sinónimos, aunque algunos autores reconocen diferencias conceptuales entre una y otra, sin embargo, este no es el caso.

construcción de conocimiento (Vezub, 2013).

Esta permanencia de los esquemas normalistas, como modelo de formación del profesorado es otra causa de la problemática en la formación docente, porque, aunque en sus orígenes fue un elemento importante y de gran impacto para el desarrollo escolar de la mayoría de los países latinoamericanos, en Colombia, como menciona Loaiza, las escuelas normales se crean como una disposición necesaria para la construcción de la República, y al respecto dice:

“La disposición para crear las escuelas normales estaba contenida en el artículo 15 de la Ley 6 de agosto de 1821 aprobada para establecer escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos. Las escuelas normales debían formar a los maestros para enseñar en las escuelas que se fundarían, al menos una en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuviesen cien o más vecinos. En ellas, la educación impartida por el maestro sería la más generalmente difundida como fuente de todos los demás conocimientos humanos” (Loaiza, 2011: 84).

Este lineamiento político se convierte en el mecanismo de expansión y auge del papel y carrera docente que fue creado para fortalecer el sistema educativo. Esto propicio el nacimiento de un círculo cerrado, seno de la formación y capacitación de los docentes para el futuro, que fueron orientados a su vez por formadores que tenían edades, niveles culturales y de formación académica muy similar a sus estudiantes, lo que Davini menciona como el isomorfismo, el cual lo define “como la escasa distancia entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la del nivel educativo para el

que se forma” (Davini, 2015).

En el mismo sentido Braslavsky, (2003). afirma que la permanencia del modelo normalista, que en sus orígenes dio la posibilidad de fortalecer y proyectar los sistemas educativos, produjo un sistema donde docentes sin mucho desarrollo profesional, académico e investigativo, y en algunas ocasiones recién egresados de las mismas normales, formaban a los futuros docentes, impartiendo un conocimiento sustantivo, pero poco elaborado.

A través de los años el liderazgo institucional ostentado por las escuelas normales para la formación del profesorado, decayó completamente hasta el punto que la formación profesional de los docentes en este momento en Colombia es realizada por las universidades.

En la actualidad es la universidad la que debe ajustarse a los lineamientos emanados desde el Estado, para garantizar el sostenimiento y reconocimiento de sus programas de formación de maestros, pero algunas universidades hacen una oferta educativa para dicha población, que continúa perpetuando los antiguos esquemas formativos de las Normales o Institutos Pedagógicos, es decir, programas educativos sobrecargados de componente metodológico o didáctico, donde el futuro maestro fortalece mucho el hacer, desde el reforzamiento técnico de habilidades y el adiestramiento para diseñar objetivos, planes de aula, unidades didácticas, manualidades y recursos didácticos; lejos de la reflexión epistemológica de la función docente, de acuerdo con la discusión pedagógica o didáctica de la educación del siglo XXI, o del estímulo para la generación de propuestas creativas o innovadoras que promuevan el avance del conocimiento en sus contextos de enseñanza (Vezub, 2013).

El traslado de la formación docente a las universidades tampoco resolvió la problemática de la óptima y contextualizada formación docente, en la medida que ahora con el título profesional los maestros se autoreconocen con hegemonía respecto al saber pedagógico, lo cual es legítimo, sin embargo, en su ejercicio docente se refleja dicotomías y distanciamientos entre la teoría, la práctica y la realidad escolar; pues en su proceso formativo no se contaron con herramientas conceptuales o competencias investigativas que posibilitaran respuestas o caminos hacia la corrección de dichos distanciamientos.

Lea Vezub, que ha realizado un solvente estudio sobre la problemática de la formación docente en Latinoamérica, expresa que una de las particularidades notables entre las propuestas de profesionalización docente de Latinoamérica es el alto grado de desarticulación que se ve manifiesta en la proliferación de programas de formación docente, de diferente naturaleza y enfoques diversos (Vezub , 2005). Así, por ejemplo, en Argentina existe un gran número de entidades públicas y privadas que proponen cursos de educación continua o continuada para el fortalecimiento permanente de las habilidades pedagógicas, con el ánimo de subsanar los vacíos conceptuales o procedimentales que puedan arrastrar los docentes de su formación inicial, pero que en esencia solo dan continuidad a esquemas instruccionales, al desarrollo de técnicas y destrezas metodológicas alejadas de cualquier propuesta de reflexión sobre el discurso pedagógico y didáctico.

La problemática de la formación docente genera sentimientos contradictorios, en tanto que es preocupante y esperanzador a la vez; dado que viene a configurar un aspecto tan determinante para la educación que es amenaza y oportunidad para ésta. Tal como lo menciona Fullan con cierto aire

irónico: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2012: 122). Esta afirmación puede generar rechazo en algunos sectores del gremio de educadores, porque parece negar o desconocer los graves problemas de nuestros contextos, tales como las situaciones de extrema pobreza y significativas desigualdades sociales, en las que viven la mayoría de los niños, niñas y adolescentes y que claramente tienen influencia directa en los problemas educativos que se presentan en la actualidad. Pero lejos de desconocer esta realidad social, que influye de manera directa la calidad y los desarrollos educativos, lo que se pretende es hacer énfasis en el preponderante rol que tienen los maestros en los procesos de cambio evolutivo para la educación.

Es necesario mencionar que las políticas educativas deben tender al fortalecimiento de los procesos formativos y del desarrollo profesional de los docentes, ya que de lo contrario los avances y cambios significativos de la educación seguirán mostrando pocos resultados y continuarán siendo metas por alcanzar y propuestas retóricas en documentos legales.

En palabras de Fullan es necesario “reculturizar la profesión docente” (Fullan, 2012 :160), pues se ubica a este conglomerado como una de las más importantes piedras angulares de todo sistema educativo y de su rol depende la transformación de las escuelas y el consecuente impacto en el ámbito social.

Es necesario repensar y replantear los procesos formativos, orientados más al desarrollo de habilidades docentes que se fundamenten en la reflexión sobre la práctica docente, sin dejar de lado las competencias didácticas y

metodológicas, pero en contextos de autoreflexión e indagación, que lleven consigo la concepción de la profesión docente de manera muy diferente a como se ha concebido en el pasado, de lo contrario no se puede esperar que suceda el necesario cambio que todos reconocen que deben tener las escuelas (Imbernon, 1994).

La formación docente debe experimentar un cambio sustancial, si se pretende que los profesores renueven las prácticas educativas. Esta posición se apoya también en las ideas que menciona el profesor Fullan en su texto “El cambio educativo” de 1998, y que amplía en una nueva edición 2012, donde expone que “El cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso” (Fullan, 2012: 157).

Con base en la premisa anterior, se infiere que la continuidad de políticas educativas que den un tratamiento excluyente a las problemáticas de la formación y a la actualización de los docentes, implicará que los maestros, en muchos casos, sigan sin hacer significativos aportes a la mejora de las experiencias escolares²; perpetuaría las respuestas simplificadoras a los problemas educativos en general y a la formación docente en particular, que han evadido la complejidad del entramado histórico que desde un siglo atrás ha configurado los sistemas educativos (Birgin, 2013).

Algunas de las reformas educativas que se dieron en los países

² No se quiere con esta afirmación negar los grandes aportes que hacen muchos maestros desde su actual desempeño y que históricamente han realizado, sino que se quiere evidenciar que esto no solo debe fundamentarse en las voluntades y compromisos profesionales de los docentes, sino que también debe obedecer a una estructura y un espíritu que debe forjarse desde la formación inicial de los futuros profesores

latinoamericanos a finales de la década de los 80's e inicios de los 90's, constituyeron un gran avance en el rol preponderante de la educación como principal dispositivo de cambio social, es innegable que propuestas de mejoramiento salarial y profesionalización de la carrera docente mostraron un reconocimiento al protagonismo y relevancia a este colectivo. Tal es el caso de la reforma educativa gestada en Paraguay, donde después de un diagnóstico de las problemáticas educativas del país se recomienda la promoción de la formación docente como centro de la reforma educativa. Se reconoce que "no es posible un buen sistema educativo con malos maestros y, aun cuando son varios los factores que influyen en la efectividad del docente, la formación docente es un espacio privilegiado para desarrollar competencias en los maestros" (Rivarola, 2006: 5).

El pronóstico de la problemática de la formación docente puede ser desalentador no solo para este conglomerado sino para todos los sistemas educativos, si no hay avance en el nivel de profesionalización del profesorado - aunque estos hayan pasado de formarse en escuelas normales a hacer su formación en el nivel universitario, que es lo que se ha concebido como profesionalización- no habrá un avance en la educación de los países.

Si los modelos políticos y el Estado, en los temas de fortalecimiento de la formación de maestros continúan atendiendo a intereses partidistas, respondiendo a intereses económicos de dentro y fuera de los países, especialmente en el contexto colombiano, es imposible proyectar el avance en el porvenir de las nuevas generaciones y el desarrollo estratégico del país. De no haber cambios sustanciales en la formación inicial del profesorado será muy difícil que este gremio actúe en consonancia con las necesidades básicas de la

mayoría de los ciudadanos, el mejoramiento de la calidad y expectativas de vida, y más aún retomar el rumbo social, humanista, justo y equitativo que oriente hacia un mejor porvenir, personal y colectivo, que este país necesita.

Empero el panorama puede ser desalentador, en palabras de Fullan, “la peor amenaza” (Fullan, 2012: 45), sino se asume con ética y responsabilidad la formación inicial del profesorado, de forma que se ajuste a las necesidades y requerimientos que la sociedad tiene en la actualidad; también puede configurar la mayor oportunidad, según dice el mismo autor. Podría decirse que así como hay un gran número de deliberaciones sobre las problemáticas docentes y la amenaza que estas representan para la educación y en consecuencia para los desarrollos sociales y culturales, existen investigaciones, reflexiones y propuestas que generan alternativas desde distintos enfoques para el fortalecimiento de la formación docente y el subsiguiente desarrollo profesional del profesorado.

Han sido varios los autores que describieron el ideal de la formación docente, (Imbernon, 1994), (Imbernon, 2001), (Imbernon F, 2007), (Braslavsky, 2003), (Perrenoud, 2001), (Perrenoud, 2004), (Perreneoud, 2007), (Perrenuod, 2010) y otros; dicho ideal ha pasado por propuestas como el fortalecimiento del discurso didáctico de los docentes en formación, el diálogo entre la teoría y la práctica, propuestas de formación centradas en enfoques transversales e interdisciplinarios, el fortalecimiento de saberes científicos, y procedimientos, métodos y mecanismos de acción. La característica coincidente en la mayoría de estas propuestas es la apuesta por la formación de habilidades, competencias y hábitos reflexivos e investigativos, como mecanismo de

mejoramiento de la actividad docente.

Algunas de estas propuestas consideran que los enfoques didácticos del currículo de los programas de formación inicial de los docentes, debe ofrecer experiencias de formación centradas en enfoques transversales (Perrenoud, 2010), denominados así pues se espera que atravesara todas las disciplinas de enseñanza de las licenciaturas sobre las temáticas que las vinculen y posibiliten al estudiantado vivenciar la interdisciplinariedad, en sus propios procesos de aprendizaje.

Si bien, siguiendo a estos autores, la transversalidad no puede consistir en una formación que tienen de todo un poco, lo que se resumiría en el adagio popular *“un mar de conocimiento con un centímetro de profundidad”* La mayoría de los programas, según Terigi, se dedicaron a mezclar la Filosofía, la Pedagogía, Psicología, Sociología, en una pseudoreflexión sobre la educación, y asimismo lo hicieron con los aportes disciplinares de la Psicología Clínica o la Historia de la Educación, con la pretensión de construir objetos de saber (Terigi, 2010).

La labor docente es compleja, porque va más allá de traducir saberes teóricos en procedimientos, métodos y dispositivos de acción (Perrenoud, 2010). Este análisis ha sido ampliamente trabajado por Donald Schön desde el paradigma de la práctica reflexiva, centrada en la formación de profesionales reflexivos y aunque gran parte de esta propuesta hace referencia a la formación de arquitectos, ha sido fácil aplicarla a la formación de otros profesionales, incluyendo los docentes, por la coherencia de los aportes ((Schön, 1993).

El paradigma de la Práctica Reflexiva se contrapone a la postura que afirma que los desarrollos profesionales eficaces y significativos, son el producto de los conocimientos adquiridos desde enfoques conductistas, memorísticos y parciales, bien sean de tipo teórico o metodológicos. Esta misma apreciación se ha tenido en relación a la formación docente y los resultados no han sido alentadores, dado que no basta con repetir o exponerlos contenidos enseñados, para un ejercicio docente adaptado a las necesidades escolares, si no se desarrollan competencias comprensivas, hábitos reflexivos y metacognitivos.

Las prácticas reflexivas implican que el profesor deje de ser un técnico que debe poner en práctica la teoría que se le ha enseñado, y que desde una mirada positivista, se le asegura como garante del aprendizaje de los estudiantes con los que interactuará en su ejercicio educativo futuro. En tal caso no se tienen en cuenta aspectos contextuales o de diversidad que, sin duda, tienen gran influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chacón, 2012).

Es necesario construir -y las propuestas de Schön (1992). y Shön (1998). y las desprendidas desde las teorías crítico sociales de Habermas (1998), Freire (1980). y Giroux (2013). son un buen camino para ello- modelos alternativos de formación docente que propendan por desarrollar habilidades para la comprensión del acto educativo, como un hecho de interacción humana donde se reconoce al ser humano como un ser diverso en constante aprendizaje y en continuo redescubrimiento.

Es imperativo generar alternativas de contención, transformación y cambio

ante las problemáticas de la educación en el contexto colombiano, en particular, y latinoamericano, en general, donde se ha reconocido el preponderante papel del docente y de su formación inicial en dichas situaciones; creando propuestas formativas que estén orientadas a la comprensión e interpretación del acto docente desde la complejidad que conlleva, es decir, investigando, haciendo énfasis en los fenómenos que se expresan en la educación desde la mirada reflexiva del maestro en formación, que se espera posteriormente exprese en su ejercicio pedagógico propiamente dicho.

Esto es así porque se reconoce que la investigación en educación, así como en otras disciplinas, es de suma importancia para generar cambios, revisar los conocimientos establecidos para que mediante, la experimentación, la comprensión o la explicación se puedan generar nuevos conocimientos que permitan una mejor educación.

La formación docente tradicionalmente ha estado ligada a procesos de enseñanza repetitivos, reproductivistas, memorísticos y conductistas y está demostrado que estos modelos no responden a las necesidades sociales de la actualidad; dado que se requiere una enseñanza que promueva la indagación, el desarrollo de competencias investigativas y la capacidad de innovación como procesos vinculados a los aprendizajes, es por ello, que se necesita que el conocimiento sea producto de una formación pertinente, siendo los maestros uno de los principales protagonistas para eso logro.

Es necesario reducir la separación, claramente presente, entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la aplicación, especialmente en los procesos

formativos de los docentes. Los programas académicos encargados de la formación inicial de los maestros deben realizar acciones que permitan superar estos distanciamientos. Es necesario asumir completamente el título de la Obra de Stenhouse, “La investigación como base de la enseñanza” (Stenhouse, 1987:20). dado su acierto, precisión y coherencia, dado que el conocimiento que se enseña en las universidades – específicamente el que se enseña en los programas de formación docente- se adquiere a través de la investigación y, por tanto, ese conocimiento ha de impartirse basándose en la investigación” (Stenhouse, 1987:20).

Se propone que la investigación sea vista como una herramienta o una estrategia para la formación del profesorado, a “*investigar se aprende investigando*”³, y si la pretensión es que los maestros conviertan la investigación en su mejor ayuda y se apropien de ella como un recurso para identificar y comprender los contextos donde se desempeñan; se requiere que en los procesos de educación inicial de los docentes, se incluya la investigación como eje principal de la formación. Tratando de superar lo que para Imbernón “son contradicciones donde la investigación se ha realizado sobre el profesorado con miradas externas, que en muchos casos lo dejan de lado como un objeto pasivo, sin hacerlo participe de estas, en procesos investigativos que más bien deberían de estar orientados a la investigación-acción” (Imbernón, 2007: 36).

Keppler considera, que la investigación no ha de ser simplemente un contenido en los programas de formación del profesorado; por el contrario la

³ Esta es una expresión común entre los docentes y académicos en el contexto colombiano

investigación educativa “es y debería seguir siendo una, pero no la única, aportación en las reflexiones de los profesores y de los formadores de profesores” (Kepler, 1999).

La pertinencia de esta investigación se fundamenta justamente en la necesidad de estudiar los programas de formación inicial que brindan a los futuros docentes, herramientas en la adquisición de un pensamiento pedagógico, se les enseñe aprender a aprender, a reflexionar, a desarrollar posturas críticas y habilidades propositivas ante cualquier situación que se les presente a lo largo de su vida profesional y que implementen la investigación educativa como estrategia para atender e intervenir las problemáticas escolares.

Uno de los caminos que en esta investigación se propone indagar, es la formación inicial en investigación, que reciben los futuros maestros, específicamente las futuras Licenciadas en Preescolar, pues se reconoce que la investigación en y para la educación es la forma apropiada de reflexionar sobre la práctica, desde el paradigma propuesto por Shön (1992), la teoría crítico social y el paradigma de la complejidad de Morin (2000), es necesario reflexionar sobre a la formación investigativa en el marco de los programas de formación docente.

3. CONTEXTO SITUACIONAL

El proceso histórico de la educación en Colombia está ligado a los esfuerzos y movilizaciones de maestros y maestras organizados que han promovido la profesionalización docente; y a las directrices de la clase política de turno, que, como sostiene Calvo, han reafirmado, a través del docente, los valores tradicionales y el mantenimiento del orden social (Calvo, 2004).

Profundizando en lo anterior, el devenir histórico es el reflejo de una lucha constante del colectivo docente, hacia un progresivo pero lento reconocimiento de sus actividades y saberes, como su aporte a la evolución, el fortalecimiento y la constitución del Estado nacional; marchando a la par de una cronología de desacuerdos ideológicos y políticos, expresados en programas, lineamientos y resoluciones, muchos veces antagónicos entre sí, que provocaron tropiezos en el desarrollo de la profesión docente del país (Calvo, 2004).

Al revisar la historia de los institutos y universidades pedagógicas en Colombia, inevitablemente se valora el proceso de la formación de los maestros que han dejado una marca generacional en los docentes del país; mención necesaria al desarrollo y papel que jugó la Escuela Normal Superior, como la piedra angular de las dos universidades pedagógicas del país, las que a su vez han trazado los rasgos generales del panorama educativo en la formación docente actual, que es complementado con la aparición de las facultades de educación y las actuales escuelas normales.

Al respecto, pueden citarse como los períodos más relevantes en la formación del docente colombiano, con huellas que trascendieron a los ámbitos político, social, educativo y económico, los siguientes:

- La formación docente en el siglo de la Independencia.
- Desde principios del siglo XX hasta la Constitución de 1991.
- La formación docente desde la Ley 115 hasta la actualidad.

3.1 La formación docente en el siglo de la Independencia

Una mirada hacia el pasado, en la historia de Colombia, permite identificar el punto de arranque en la formación de maestros en Colombia, que, según Martínez, Noguera, y Castro tiene sus raíces con el interés por la instrucción pública, el cual declaró la educación como “objeto de utilidad pública”, y le restó hegemonía a la Iglesia y a la familia en esta función, para que fuera asumida por la escuela, sobre la cual el Estado ejerció control y vigilancia (Martínez, Noguera, & Castro, 2003).

En este nuevo contexto surgió la figura del maestro como sujeto orientador de la formación e instrucción de quienes podían acudir a las escuelas. Aunque el Estado asumió la veeduría sobre la enseñanza, ésta era impartida también por entes privados y religiosos; y surgió así la necesidad de crear instituciones formadoras de los docentes de estas escuelas.

En 1812, dos años después de la independencia, Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander fundaron en Bogotá la primera escuela normal, con el propósito de formar profesores jóvenes, unificar y normalizar las prácticas de enseñanza, basada en la metodología mutua, monitorial o lancasteriana,

inspirada en el modelo practicado por Andrew Bell, en Madrás, India, y más tarde por el cuáquero Joseph Lancaster, en Borough Road, Inglaterra (Martínez, Castro, & Noguera, 1989).

Este modelo, que pretendía la formación masiva, fue traído al país con el propósito de crear “una máquina escolar perfecta” (Sáenz, Saldarriaga, & Ospina, 1997). que posibilitara a un solo maestro enseñar a mil estudiantes, al mismo tiempo, los elementos básicos de la moral, la escritura y el cálculo.

El vicepresidente de la Gran Colombia, Francisco de Paula Santander, siguió interesándose por la formación de los docentes, y creó, en 1827, la Universidad de Boyacá, que años más tarde se convirtió en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

En la década de los cuarenta, del siglo XIX, se institucionalizaron las escuelas normales como centros de formación exclusiva para los maestros, coincidiendo con la llegada de pedagogos alemanes que “combinaban la pedagogía pestalozziana con los principios de la pedagogía tradicional católica” (Herrera, 2000:105).

El fortalecimiento de las escuelas normales y el apoyo estatal que recibían mermó en la década de los cincuenta, con la llegada del liberalismo al poder, en 1851, cuyas reformas, impulsadas a inicios de la segunda mitad del siglo, disminuyeron su influencia, bajo el argumento de que los títulos generaban desigualdad social y no se requerían para ejercer cualquier oficio.

Ésta y otras políticas se reformaron con el retorno del federalismo, en 1863, que declaró gratuita y obligatoria la enseñanza y eliminó el control y

vigilancia de la iglesia católica en ella, lo que constituyó al maestro como una de las figuras eje de la construcción de la nación.

Estas directrices fueron reglamentadas en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (DOIP), de 1870, que unificó los métodos de enseñanza impartidos en todo el territorio nacional. En este período florecieron las escuelas normales, con la creación de más de veinte, para cada uno de los estados, y el consecuente retorno de las misiones alemanas, que reforzaron su orientación peztalozziana (Rausch, 1993).

El proyecto formativo de las escuelas normales se apoyó en crear sociedades de instructores, a las que, conforme al artículo 140 del DOIP, correspondía: “(...). continuar su instrucción (del maestro). por reuniones regulares, cursos y lecciones aisladas, consultas, conversaciones, tesis escritas, estudios particulares de la enseñanza” (Raush, 1993: 158), es decir, que reglamentaba la educación continua del maestro.

Otro elemento que contribuyó a consolidar la formación docente, fue el periódico *La Escuela Normal*. Era una publicación oficial de la Dirección General de Instrucción Pública, al cual tenían acceso todas las escuelas del país. En él se publicaba la normativa referente a la educación en general, así como artículos de carácter reflexivo y formativo para los maestros (Rausch,1993).

Las políticas formativas de los maestros en las escuelas normales pronto se vieron afectadas por la oposición conservadora, que criticaba a las misiones alemanas, por considerar que desterrarían el catolicismo e introducirían el

protestantismo al país.

A esta situación se sumó la crisis política del país, que desembocó en la guerra civil de 1876, y que finiquitó el llamado proyecto radical (para la formación docente), suspendió la publicación del periódico *La Escuela Normal* y regresó a los profesores alemanes a su país.

Con la caída del proyecto federalista, en 1880, clausuraron 251 escuelas, consideradas innecesarias, con el argumento de que con menos escuelas podrían cubrirse las necesidades educativas del pueblo. Se instauró el régimen de la Regeneración, que eliminó la obligatoriedad de la enseñanza.

La Constitución de 1886 fortaleció la relación de la Iglesia Católica con el Estado, y cambió el rol del maestro a una figura “moralizante”, como padre y funcionario encargado de cimentar las buenas costumbres, requeridas para mantener el orden social (Echeverri & Zuluaga, 1998).

3.2 Desde principio del siglo XX a la constitución de 1991

La formación docente se potenció a principios del siglo XX, con la aprobación de la Ley 39, de 1903, conocida también como Ley Uribe, en reconocimiento a su propulsor, Antonio José Uribe, ministro de Instrucción Pública.

Esta ley fue reglamentada mediante el Decreto 491, de 1904, que dio origen al Sistema Nacional de Educación, el cual diferenció la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Durante la gestión de Uribe se contrató a profesionales extranjeros para la dirección y enseñanza en las escuelas normales, quienes aplicaron métodos modernos de enseñanza

(Müller de Ceballos, 1992).

En 1916, la Ley 62 reglamentó los liceos pedagógicos y las asambleas mensuales, financiados por el Estado, a los que los maestros debían asistir para actualizar y ampliar su formación.

El Congreso Pedagógico Nacional, realizado en 1917, abogó por mejorar la calidad en la formación de los docentes, exigió la enseñanza primaria completa para todos los candidatos a maestros, demandó el seguimiento del estado a la enseñanza, reclamó la aplicación de metodologías conductistas y exigió de los aspirantes, contar con una moral acorde con los valores socialmente dominantes (Calvo, 2004).

La década de los años 20 se caracterizó por el retorno de la misión alemana, que introdujo la escuela activa, la cual promovía la enseñanza basada en la realidad cognitiva y socioeconómica del estudiante. Pero esta incursión fracasó una vez más por la oposición de la iglesia y de las fuerzas conservadoras, que la consideraron un atentado a las tradiciones nacionales, lo que se tradujo, nuevamente, en su salida del país.

Más adelante, en 1927, durante dos meses, el pedagogo belga Ovide Decroly, impartió conferencias y trabajó con docentes en ejercicio y en formación desde el enfoque que él promovía, la pedagogía activa, que entraría en vigor cuando el Partido Liberal retomara al poder, cambiando la mirada que había sobre los niños a los que se consideraba “adultos en miniatura”.

Durante los primeros treinta años del siglo XX gobernó el partido conservador, que dio continuidad a las políticas educativas del período de la

Regeneración, abrió escuelas normales para estudiantes de ambos sexos, y reglamentó la obligatoriedad del diploma de profesor para su ejercicio como tal. En algunos casos se extendían permisos especiales a profesores no diplomados, argumentando la necesidad de ampliar la oferta educativa, lo que evidencia que las escuelas normales no tenían un control absoluto en la formación y acreditación del profesorado (Ortega, 2005).

El gobierno liberal, que se extendió hasta finales de la década de los 40, creó las primeras facultades de educación, las cuales fueron fundadas a partir de la renovación de tres escuelas normales:

La Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, que posteriormente se fusionaron en la Escuela Normal Superior (1936 - 1951), adscrita inicialmente a la Universidad Nacional y luego al Ministerio de Educación Nacional (Calvo, 2004: 8).

Una de las escuelas normales que se mantuvo fue la Normal Superior, la cual se convirtió en el ícono y modelo ideal de la formación de los maestros, inspirada en ideas liberales y modernizadoras, dando paso a la formación en disciplinas como la antropología, la sociología y la filología.

El modelo pedagógico que inspiraba la Normal, fue el de la Escuela Normal Superior de París y el de la tradición alemana en las Facultades de Educación, pretendiéndose formar profesores que tuvieran tanto un dominio de las disciplinas que enseñaban como una preparación pedagógica y didáctica, al

mismo tiempo que supiesen contextualizar la enseñanza según las características socioculturales. La vida interna de la institución estuvo marcada por la tolerancia ideológica que posibilitó la libertad de pensamiento y la circulación de teorías actualizadas en las áreas enseñadas, creándose un ambiente propicio para la generación de nuevas teorías sociales y de elementos de interpretación de la realidad nacional (Herrera, 2000: 113).

El modelo formativo buscaba el desarrollo de un maestro de corte más intelectual. En los años cincuenta retornó el poder conservador al gobierno, que desmontó la Normal Superior y la dividió en dos universidades, con sedes en Tunja y en Bogotá, dando paso a las universidades pedagógicas. El cierre, al que se le atribuyó motivos políticos, tuvo resistencia. Ello supuso la institucionalización de la formación docente en el ámbito universitario, que dio carácter profesional al conocimiento pedagógico y posibilitó el auge de la profesión docente. Fue el inicio de la creación de facultades de educación, tanto en universidades públicas como privadas (Calvo, 2004).

Resumiendo, en este recorrido histórico de la primera mitad del siglo XX, la formación de maestros en Colombia se configuró básicamente en tres hitos: la creación de las escuelas normales, con el predominio de la presencia de las misiones alemanas; la fundación de la Escuela Normal Superior, que originó las universidades pedagógicas; y el posterior establecimiento de las facultades de educación.

En la segunda mitad del siglo XX, la educación en Colombia también

estuvo sometida a las fluctuaciones políticas, lo que produjo cambios radicales de enfoques en la formación docente, conforme a las cosmovisiones y concepciones socioeconómicas e ideológicas del partido político de turno.

En este período se introdujo el modelo pedagógico conductista, que concibe el aprendizaje como una conducta observable, y que dio paso a la tecnología educativa. Este modelo agregó una nueva condición a los propósitos en la formación de los maestros, los cuales no solo debían dominar el conocimiento científico y pedagógico, sino también ser técnicos capaces de implementar el currículum, definido de acuerdo con objetivos conductuales y sistemas de medición del rendimiento (Ibarra, 2003).

El sistema universitario público, que continuaría configurándose de forma heterogénea y errática, abrió paso a que el sector privado de la educación, constituido por instituciones religiosas y sectores empresariales, aprovechara el ascenso de la clase media y la demanda que la paulatina industrialización del país generaba. Este hecho no es accidental ni coyuntural, expresa más bien la ausencia del Estado como agente modernizador de la sociedad colombiana.

En las décadas de los sesenta y setenta, la enseñanza primaria y secundaria fue nacionalizada. La Ley 43, de 1975, otorgó diversas atribuciones al gobierno central, lo que generó el aumento de maestros vinculados al sector estatal, de manera tal que: “el sector educativo se convertiría en una de las principales fuentes de empleo para los colombianos” (Jiménes & Figueroa, 2002: 21).

El enfoque de la tecnología educativa (en el ámbito escolar y en la formación docente).; el desorden administrativo del gobierno y la falta de gobernabilidad, manifiesta en la desconfianza del pueblo sobre el manejo del Estado en esta temática, generó -a partir de la década de los 80- fuertes críticas por parte de la comunidad académica a las posiciones y políticas del Estado en materia educativa, que dieron origen al Movimiento Pedagógico Nacional.

Este movimiento incentivó a docentes y a grupos de investigación y de movilización pedagógica a reflexionar sobre el rol del maestro en la sociedad, y a reclamar el reconocimiento del saber pedagógico como saber fundante de la profesión docente.

Como parte de ese quehacer, se realizaron investigaciones de recuperación de la historia del maestro, de la escuela y de las instituciones formadoras, así como estudios etnográficos e innovaciones pedagógicas que permitieron contextualizar las relaciones del maestro y de la escuela con la sociedad, tomando como referentes la profesionalización del docente y la exigencia de niveles más elevados de formación.

De manera simultánea, esta corriente política se constituyó en un precedente de sustento de las concepciones sobre la educación, que se vieron reflejadas en la Constitución de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994; las cuales fundaron y definieron el sistema educativo actual y los procesos de formación de maestros en vigor.

En el recorrido histórico expuesto, se aprecia que en el desarrollo de la

formación docente en Colombia ha estado ausente un verdadero sistema de formación de maestros y la continuidad normativa de políticas educativas, que trasciendan al mandato de cada gobierno de turno.

3.3 La formación docente desde la Ley 115 a la actualidad

La Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, emanada de la Constitución de 1991, dio coherencia y estabilidad a la normativa sobre la educación. Aunque la Constitución no aborda específicamente la formación docente, sí propició la creación del marco normativo, pues el artículo 68 hace referencia a las condiciones docentes y a su actividad profesional (Constitución Política de Colombia, 1991).

Este lineamiento constitucional se ve reflejado en la referida ley, en el artículo 109, que plantea las finalidades de la formación docente, entre ellas:

- a). Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
- b). Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- c). Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
- d). Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Ley 115, 1994).

Este marco normativo activó el interés nacional por impulsar políticas educativas, que, amparadas en la ley, dieran respuestas a las necesidades educativas del país.

En relación con la formación docente se identificaron, entre otros, los

siguientes problemas: el incremento desproporcionado de currículos para una misma área de enseñanza, calidades diferentes entre las instituciones educativas que ofertaban la formación profesional, la ausencia de investigación pedagógica rigurosa y disciplinada, y la carencia de una verdadera concepción profesional e intelectual de la educación.

La promulgación de la Ley General de Educación generó interés por la formación docente, que indujo al Ministerio de Educación Nacional (MEN) a buscar instituciones de educación superior con propuestas formativas ingeniosas y de enseñanza creativa. Una vez encontradas, en diferentes universidades del país, el MEN reunió documentación de los desarrollos pedagógicos alcanzados y la puso al servicio de los maestros; lo cual fue un factor destacado en el fomento de la investigación y la experimentación pedagógica (Universidad Pedagógica Nacional, 2001).

Producto de las presiones sociales de los diferentes estamentos vinculados a la educación, y coherente con los propósitos del Plan Decenal 1996-2005, el Decreto 709, de 1996, del MEN, encomendó a las instituciones de educación superior la formación de los docentes en todos sus grados (inicial, posgradual y permanente), y definió como campos de formación, el pedagógico, el disciplinar, el científico-investigativo, el deontológico y el de valores humanos.

Esta fundamentación legal redefinió las competencias de los educadores; coherentes con las finalidades de un sistema educativo que apuesta y se compromete a formar una sociedad emprendedora, con conciencia ambiental y ciudadana, moral y éticamente responsable, de acuerdo

con el desarrollo de la autonomía de los sujetos, su sentido crítico, sus competencias como actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista desde la racionalidad y la paz.

El perfil deseable de los maestros colombianos se empezó a definir como el de un profesional de la educación con capacidad de estimular la adquisición del conocimiento; enmarcada en la innovación pedagógica, entendida ésta, como el fortalecimiento del pensamiento crítico y la creatividad; capaz de superar los métodos tradicionales de enseñanza; garantizando que los educandos se apropien, en las mejores condiciones educativas, del saber social, en ambientes democráticos, de autoestima y de solidaridad. Un educador con habilidades para sistematizar experiencias y conocimientos pedagógicos que sirvan para construir una comunidad académica (Universidad Pedagógica Nacional, 2001).

La formación docente en la Colombia actual está a cargo del Programa Nacional de Formación de Educadores, el cual debe velar por la calidad de la educación preescolar, básica y media y de la educación superior, conforme a uno de los objetivos estratégicos contenidos en el Plan Sectorial 2010-2014 *“Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad”*, que es, a su vez, uno de los fundamentos de la propuesta de la política pública educativa.

De acuerdo con la lógica de avanzar en pos de la calidad de la educación, se reconoce, entre otros aspectos, la necesidad de:

(...). coordinar acciones en la formación de los educadores, para desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales, actualizar y profundizar sus conocimientos, crecer en lo

personal y mejorar su desempeño y su clima institucional. Una formación que le permita cualificar sus prácticas pedagógicas, al tiempo que se desarrolla como persona y como profesional, responder a las expectativas, necesidades y demandas de la sociedad y contribuir desde su quehacer al proyecto educativo de Nación (MEN, 2011: 25).

Con el propósito de desarrollar esa política de calidad, el MEN establece como uno de los proyectos estratégicos el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y los Lineamientos de Política que lo reglamentan.

Entre los principales cambios que introduce este sistema, figuran: la obligatoriedad de la acreditación de alta calidad para los programas de Licenciatura, el fortalecimiento de la formación investigativa en las propuestas curriculares, la articulación y visibilidad académica de los programas en los ámbitos nacionales e internacionales, y el fortalecimiento de las prácticas de campo durante el proceso formativo de los docentes (Decreto 2450, 2015).

4. CONTEXTO TEÓRICO

La base teórica en la que se sustenta esta Obra es la pedagogía crítica, como modelo, enfoque o corriente que provoca la reflexión analítica y propositiva de los docentes y fomenta la actitud crítica en los estudiantes. A continuación se presenta la concepción teórica de la formación investigativa de esta Obra, a partir del esquema teórico-metodológico, que se estructuró de acuerdo con las tendencias encontradas en el Estado del Arte, de la temática objeto de estudio.

El modelo teórico-metodológico se fundamenta en el análisis sociocultural de las estructuras, en este caso El Programa académico en formación de licenciados en preescolar, y en las interacciones que subyacen en los discursos y prácticas de la educación que imparte este programa. La teoría sociocultural centra su estudio en los principios de reproducción/transmisión incorporados en las estructuras e interacciones o relaciones sociales (Vygostki, 2000).

De allí que esta forma de análisis pueda ser aplicado al estudio de los agentes, las políticas, los discursos, las prácticas y su interacción con los actores (docentes y estudiantes), en los diversos escenarios del ámbito educativo (Díaz, 2002).

Dado que en este estudio la cuestión educativa que se investiga es la formación en investigación, las áreas que conforman el modelo teórico-metodológico se articulan a dicha temática, es decir, las políticas, los actores,

las prácticas, los discursos y las agencias, en referencia a la educación investigativa.

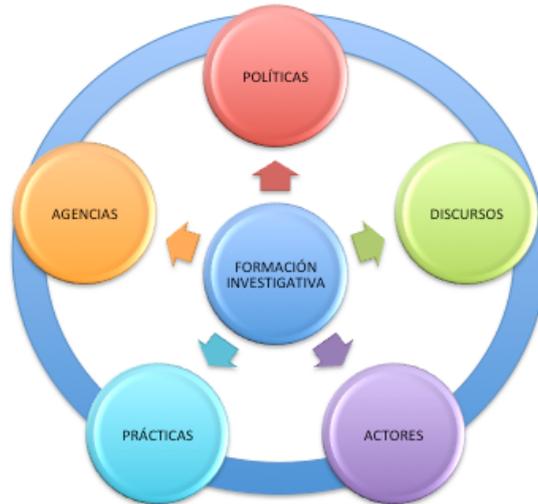
Se considera que es un modelo teórico-metodológico porque vincula los componentes del marco teórico a las categorías de investigación establecidas para el desarrollo de la metodología. Asimismo, los aspectos o contenidos del marco-metodológico se articulan a los objetivos de la investigación, a la formulación de las hipótesis, y constituyen el contenido de los instrumentos de la investigación.

4.1 Formación investigativa

La Formación Investigativa (FI). se relaciona con diferentes áreas que la caracterizan y la definen en aspectos pedagógicos, curriculares, didácticos y socioculturales. Esta temática se desarrolló, a partir de las políticas, los actores, las prácticas, los discursos y las agencias que influyen en la Educación para la Investigación. Por tanto, cada uno de los apartados que se exponen a continuación están vinculados con la formación investigativa, en este orden (Ver Esquema No. 1).:

- Las *políticas nacionales e institucionales* sobre Formación Investigativa
- Docentes y estudiantes, principales *actores* de la Formación Investigativa
- La Investigación Formativa como *práctica pedagógica* en la formación de investigadores.
- La Formación Investigativa y la Investigación Formativa como *discursos pedagógicos*.
- Las *agencias* de la Formación Investigativa para el contexto colombiano.

Ilustración 1. Modelo teórico de la Formación Investigativa



Fuente: Elaboración Propia de la Autora

4.2 Las políticas nacionales e institucionales

A nivel nacional el MEN ha generado lineamientos de política pública para los procesos de calidad en las instituciones de educación superior, con ese fin promulgó el Decreto 1295, de 2010, y elaboró los *Lineamientos para la acreditación de alta calidad*, para los programas de pregrado y posgrado, de 2013, que establece los procesos de investigación en ese contexto y precisa las diferencias entre la investigación y la investigación formativa.

Respecto a la formación investigativa, la condición quinta reglamentada en ese decreto, establece:

“Las actividades de investigación que permitan desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país, de acuerdo con las orientaciones que se indican” (Decreto 1295, 2010).

Igualmente afirma que los programas académicos deben promover la formación investigativa de los estudiantes en concordancia con su nivel de formativo y los objetivos formulados, e incorporar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en este proceso.

Para una adecuada formación investigativa de los estudiantes, las políticas del MEN exigen un ambiente de investigación reglamentado y políticas institucionales que incluyan “estrategias para incorporar los resultados de la investigación al quehacer formativo, y medios para la difusión de los resultados de investigación”, adicionalmente establece que las instituciones deben “...contar con profesores que tenga disponibilidad en su cargo y en asignación horaria para investigar y fomentar la investigación, que estén en posesión de títulos de maestría, doctorado o experiencia y trayectoria en investigación” (MEN, 2015:2).

De igual manera, el factor 6 de los *Lineamientos para la acreditación de alta calidad* hace referencia a la investigación en el programa, enfatizando que un programa de alta calidad se distingue por la efectividad en sus procesos de formación para la investigación, el espíritu crítico y la creación, y por sus aportes al conocimiento científico, a la innovación y al desarrollo cultural (Decreto 1295, 2010).

Sobre la formación para la investigación que han de tener los programas académicos, el factor 6 señala:

...El programa promueve la capacidad de indagación y búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo, creativo e

innovador que favorece en el estudiante una aproximación crítica y permanente al estado del arte en el área de conocimiento del programa y a potenciar un pensamiento autónomo que le permita la formulación de problemas de conocimiento y de alternativas de solución, así como la identificación de oportunidades (Decreto 1295, 2010).

En el ámbito institucional, la Universidad Santiago de Cali ha establecido políticas de investigación formativa, mediante resoluciones y convocatorias institucionales que definen las características de los proyectos de investigación y su evaluación; el reglamento del Comité de Ética; los lineamientos de trabajos de grado; el estatuto sobre la propiedad intelectual de los docentes; y la normativa para el uso de los laboratorios, para garantizar un escenario apropiado al desarrollo de las indagaciones por parte de los grupos de investigación.

Estas directrices de política institucional están contenidas en las resoluciones 001/ 002/ 003/ 004/ 005/ 006 y 007 de la Comisión Central de Investigaciones y contemplan las reestructuraciones hechas por la Dirección General de Investigaciones, con el propósito de fortalecer y organizar los grupos de investigación, mediante la conformación de líneas y centros de investigación.

4.3 Docentes y estudiantes, actores principales de la formación investigativa

En la actualidad, la formación investigativa se considera una necesidad en los planes de estudio y, en general, en los currículos vigentes de educación superior, de ahí que es necesario citar a los principales actores implicados en el desarrollo curricular: los docentes y los estudiantes.

El docente, enmarcado en un proceso de formación investigativa mediante estrategias de investigación formativa, asume el rol de mediador y orientador, como refiere Isabel Hernández:

un docente formador de investigadores debe apostar a estrategias que trasciendan los aprendizajes exclusivamente teóricos, memorísticos y descontextualizados; debe ser consciente que su función formadora se relaciona directamente con el desarrollo del pensamiento metacognitivo y estratégico (Hernández, 2009: 17).

La misma autora agrega que esta forma de pensar permite a los estudiantes movilizaciones cognitivas y el uso de todo tipo de recursos para dar solución, desde el ámbito disciplinar, a situaciones reales en contextos concretos; al tiempo que el docente formador de investigadores concibe la formación de los futuros profesionales de manera integral, que se proyectará y desarrollará a lo largo de la vida en el ámbito laboral, académico y profesional, en un continuo aprendizaje que requiere reflexión, retroalimentación e intercambio permanente entre pares. Esta formación ha de ser además,

holística, interdisciplinaria y orientada a resolver problemas reales (Hernández, 2009).

Fainholc menciona que el profesor que pretende formar en investigación debe orientar su acción docente hacia la mediación pedagógica además esta:

...se halla representada por la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico, que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje por lo que posee carácter relacional. Su fin central es facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los orientadores para favorecer a través de la intuición y del razonamiento, un acercamiento comprensivo de las ideas a través de los sentidos dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad (Fainholc, 2009: 14, citado en Eisner, 1994).

De acuerdo con esta concepción, el docente en investigación propone experiencias de aprendizaje e implementa estrategias y técnicas de enseñanza con la participación activa de los estudiantes, para descubrir y producir conocimientos y desarrollar el pensamiento crítico. Para aprender a investigar investigando, esta actividad debe promover la reflexión y búsqueda de soluciones a las problemáticas, en los estudiantes.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la investigación formativa deben propender a experiencias de aprendizaje colaborativo dinámico. Los maestros:

... deben ser cambiantes, donde el diálogo y la deliberación proporcionen los insumos requeridos para generar reflexiones no circunscritas a los sesgos propios, sino a una perspectiva que trascienda hacia la búsqueda de nuevos parámetros de acción (Rodríguez, 2009: 27).

Por el otro lado, el rol de los estudiantes, en la investigación formativa, ha de ser activo, participativo, autodirigido y autónomo; en tanto desarrollan las situaciones de aprendizaje que propone el docente, para adquirir habilidades investigativas (Rodríguez, 2009).

A partir de la premisa según la cual las competencias para investigar se adquieren durante el ejercicio investigativo, es necesario que los estudiantes se impliquen e intervengan directamente en las actividades de aprendizaje. Por eso puede afirmarse que este proceso se enmarca en el método pedagógico del constructivismo, que explica cómo el ser humano:

...es capaz de construir conceptos y cómo sus estructuras conceptuales le llevan a convertirse en las “gafas perceptivas” que guían sus aprendizajes. Esto explica el hecho de que un estudiante atribuya significado a los conocimientos que recibe en las aulas, es decir que reconozca las similitudes o analogías, que diferencie y clasifique los conceptos y que “cree” nuevas unidades instructivas, combinación de otras ya conocidas (Novack & Gowin, 1988: 24).

En este sentido, el aprendizaje activo de los estudiantes otorga gran importancia a las motivaciones, destrezas previas y las nociones básicas de su conocimiento empírico e intuitivo, lo cual también implica que el educando ha de tener un papel activo en su propio aprendizaje (Calderón, 2002 citado en Rodríguez, 2009).

Asimismo, en los procesos de investigación formativa el estudiante debe fortalecer sus habilidades cognitivas, estableciendo relaciones entre los conceptos -para construir mapas conceptuales- y ordenando las asimilaciones e interpretaciones de los contenidos (Hernández , 2003).

El estudiante deberá, además, fortalecer su capacidad de autoaprendizaje, enfocando sus capacidades hacia el discernimiento y la singularización de los contenidos pertinentes sobre la temática que investiga. Este aprendizaje autónomo se desarrolla al determinar -conforme a sus intereses- la problemática a investigar y el estado del arte de su temática; y a identificar soportes teóricos y metodológicos adecuados.

Según Perrenoud, la formación de profesores ha de hacerse a partir de "...la formulación de problemas reales en los contextos educativos, donde el maestro en formación trabaje de acuerdo con sus observaciones, su asombro, sus éxitos y de fracasos, sus temores y sus alegrías" (Perrenoud, 2001: 6). De ello se infiere que la investigación formativa, como propuesta pedagógica en el proceso de educación inicial de los docentes, es uno de los instrumentos que materializa esta posición.

Como se mencionó anteriormente, el rol⁴ del estudiante, como actor principal en el proceso de la investigación formativa, se sitúa en el constructivismo; el cual centra su atención en el aprendiz y en sus propios procesos para adquirir nuevos conocimientos. Se considera que esa construcción conceptual se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 1975).

Según el constructivismo social de Lev S. Vigotsky, las funciones psicológicas superiores median en toda adquisición de conocimiento, primero en el plano interpersonal (el vínculo con los otros), y posteriormente en el plano intrapersonal (la internalización del aprendizaje).; se aprende en la interacción con los demás y se produce el desarrollo del conocimiento cuando internamente se controla el proceso, integrando nuevas competencias a la estructura cognitiva existente (Vygostki, 2000).

La investigación formativa, como propuesta pedagógica, permite al estudiante interactuar con los demás en los ejercicios investigativos y elaborar su construcción conceptual, partiendo de sus propias inferencias y reflexiones sobre ese proceso (Granja & Cano, 2017).

Finalmente, es necesario resaltar que en la investigación formativa de los docentes principiantes se parte de los aprendizajes previos que tienen, esta idea se fundamenta en lo mencionado por David Ausubel, quien plantea:

...el aprendizaje del estudiante depende de la estructura

⁴ Hace referencia a los comportamientos o acciones que tienen los estudiantes en los modelos constructivistas, que es de donde se está mirando en esta investigación la formación investigativa.

cognitiva previa que se relaciona con la nueva, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos que un individuo posee en un determinado campo del un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra). con lo que el estudiante ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del estudiante (Ausubel, 2002: 59).

4.4. La investigación formativa como práctica pedagógica de la formación de investigadores

En este estudio el concepto de práctica pedagógica parte de la definición de Fierro, Fortour y Rosas quienes la describe como el momento y el espacio de encuentro e interacción en el que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje:

...se puede comprender como una praxis social e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, es decir los maestros, los estudiantes, las autoridades educativas, padres y madres de familia y la comunidad educativa en general, influyendo, asimismo, en las prácticas pedagógicas, los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos (Fierro, Fortour, & Rosas, 1993: 147).

En ese concepto se apoya la idea que la investigación formativa – al darse en escenarios de interacción y encuentro entre docente y estudiantes– se configura como una propuesta de práctica pedagógica, con unas singularidades que la delimitan para que pueda considerarse como una efectiva manera de desarrollar competencias para la investigación en los docentes en formación.

La práctica pedagógica que genera un proceso de investigación formativa, tiene un fundamento ontológico, el cual concibe al estudiante como un ser que se construye a sí mismo y elabora el conocimiento partir de las experiencias e interacciones vividas en su entorno. Esta concepción permite reconocer que las prácticas pedagógicas de la formación investigativa se enmarcan, teóricamente, dentro de las corrientes cognitivas-constructivistas del aprendizaje y la pedagogía crítica.

La práctica educativa en la perspectiva constructivista se fundamenta en la concepción de que el estudiante aprende cuando construye conceptos en el interior de su mente (Gómez, Navarro, & Jové, 2012). Estos autores sostienen que la práctica educativa constructivista debe realizar cuatro acciones esenciales:

1. Las actividades pedagógicas deben surgir de los esquemas e ideas previas de los estudiantes, a nivel cognitivo. Se fundamentan en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1983). quienes consideran que un nuevo conocimiento se relaciona con la

estructura cognitiva preexistente del que aprende⁵, de manera no arbitraria, sustantiva o no literal, no con la totalidad de dicha estructura, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, a los que llama ideas de anclaje. La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz, es lo que dota de significado a ese nuevo contenido (Moreira, 2005).

2. La práctica pedagógica propende por una modificación en la estructura mental, y en consecuencia conceptual; que proviene de la elaboración del nuevo concepto. Los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto dado que se genera una modificación de las ideas de anclaje en base cognitiva Moreira, (2005).
3. Las prácticas constructivistas proporcionan espacios donde el estudiante puede verificar las ideas y preconceptos existentes en su propia estructura mental, con los conceptos afines que se le están enseñando.
4. Las estrategias aplicadas en las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la enseñanza constructivista, permiten que los alumnos apliquen el nuevo concepto a situaciones concretas y lo puedan relacionar con conocimientos previos para que se amplíe la transferencia⁶.

Las premisas anteriores confirman que la práctica pedagógica de la investigación formativa se fundamenta en las teorías cognitivas del aprendizaje, ya que en la interacción pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas se promueve la indagación, la asociación y atribución

⁵ En el marco de las teorías cognitivas, los conceptos tienen estructuras que serían las que se construyen al entrar en interacción con el objeto de aprendizaje.

⁶ En el campo del constructivismo, la transferencia sería el proceso mental que se genera cuando los estudiantes se encuentran en un proceso de aprendizaje.

de sentido y el significado; todas estas habilidades son mencionadas por Ausubel (2002). en su teoría del aprendizaje significativo.

Asimismo, las estrategias de mediación pedagógica que se desarrollan en la investigación formativa son prácticas pedagógicas constructivistas, en tanto las experiencias de aprendizaje que propone el docente permiten al estudiante generar nuevos conocimientos, utilizando con autonomía sus herramientas cognitivas, sus motivaciones e intereses.

Como los nuevos contenidos se adquieren en la medida que los conocimientos objeto de aprendizaje se relacionan con conceptos previos, en el caso de la investigación formativa, cuando el maestro plantea al estudiante actividades de reconocimiento de los contextos educativos -durante la formación de docentes- abre espacios de discusión sobre las inquietudes que surgen en los campos de trabajo, lo que, adicionalmente, permite a los profesores en formación confrontar teorías, reconocer contrasentidos y plantear alternativas de intervención o/y soluciones, con base en los lineamientos conceptuales y metodológicos aprendidos.

Las inquietudes o preguntas que surgen en la interacción con los ambientes educativos reales ubican al estudiante en lo que Vigotsky llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es el lugar indispensable para que el conocimiento se pueda producir (Vigotski, 1995). La ZDP es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo del conocimiento que tiene el estudiante y el nivel de conocimiento potencial que puede llegar a tener con el acompañamiento de guía o tutor. La práctica pedagógica que se genera en los procesos de investigación formativa permite al estudiante estar en contacto con

la realidad, de modo que pueda descubrir, discutir, compartir y reconstruir nuevos significados. Esta interacción con el medio lo sensibiliza ante los problemas del entorno, gracias a metodologías abiertas, dinámicas, dinamizadoras y a la posibilidad de abordar los contenidos de aprendizaje desde problemáticas reales.

Se puede afirmar que la investigación formativa en la formación de docentes utiliza el contexto como recurso pedagógico, lo que motiva el análisis, la identificación de contradicciones y la relación entre los conocimientos conceptuales, teóricos o epistemológicos con la realidad.

El otro enfoque teórico que menciona las prácticas pedagógicas, en los procesos de investigación formativa, es el de la pedagogía crítica. De ahí la referencia a autores como Giroux, Carr y Kemmis, MacLaren y Freire, entre otros; quienes coinciden en reconocer que estas prácticas, a la luz de la pedagogía crítica, deben estar contextualizadas, promover el pensamiento crítico, asumir posturas políticas críticas (más aún en la formación docente). y promover la acción social dialógica. Al respecto, Giroux plantea:

...la existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto no motivan la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país (Giroux , 2013).

El análisis de los contextos durante las prácticas pedagógicas de la investigación formativa es uno de los aspectos que las ubican en la perspectiva

crítica; en tanto permite a los maestros en formación, mediante la práctica y el ejercicio investigativo, alcanzar una conciencia crítica de la sociedad.

La pedagogía crítica encuentra sustento en la teoría crítica, que promueve una lectura de la realidad y estimula la capacidad de formular alternativas o soluciones a las problemáticas socioeducativas actuales; demostrando que es una pedagogía contestataria (Giroux , 2013). Los procesos de investigación formativa, en la formación docente, implican respuestas conscientes y responsables, que parten de la lectura de los contextos educativos.

Las estrategias pedagógicas aplicadas en la investigación formativa comparten algunos de sus elementos fundamentales con la pedagogía crítica que cita Giroux, como la participación, la comunicación, la transformación y la contextualización (Giroux , 2013).

La *participación* se refleja en el papel activo del estudiante en la investigación, el aprendiz es el protagonista de su propio ejercicio investigativo; la *comunicación*, también es inherente a la investigación formativa, a través del diálogo permanente con las comunidades, con los pares y con los tutores; la *transformación*, en tanto, se presenta de diferentes maneras: como transformaciones conceptuales del maestro en formación cuando contrasta la teoría y la práctica; y las transformaciones en las comunidades educativas, en la interacción durante los ejercicios de investigación formativa.

Finalmente la *contextualización*, que se asume como el espacio donde el individuo realiza sus acciones, que “incluye elementos históricos, religiosos,

sicológicos, ideológicos, etc., los cuales son reconocidos y aceptados por los sujetos que comparten un mismo espacio físico...” (Giroux, 2013: 13).⁷

Toda práctica pedagógica promueve el encuentro de las individualidades de los actores que participan en ella, el desarrollo de sus potencialidades y competencias, y la formación de su carácter crítico. En la formación investigativa estas condiciones se reflejan cuando se fomenta en el futuro maestro la toma de conciencia sobre el contexto socio-histórico en el que actúa y promueve posturas críticas frente a las estructuras socio-políticas de la educación.

4.5 La formación investigativa y la investigación formativa como discurso pedagógico.

En la educación superior actual la investigación se presenta como una de las principales características de calidad, tanto en el ámbito de los programas académicos como en el institucional. Adicionalmente, cuando se menciona la práctica investigativa se le referencia como una de las misiones sustantivas de la educación; se orienta al desempeño del docente universitario para la formación en este ámbito y la manera en la que se ha de direccionar a los estudiantes en la investigación superior (Ley 30, 1992). A este proceso de orientación se le ha llamado formación investigativa (Restrepo, 2008).

Cuando la citada Ley 30 se refiere a la investigación como función sustantiva y misional de la Universidad, ha de entenderse como la búsqueda y generación de conocimiento y la práctica de investigación de alto nivel, no solo

⁷ “La educación debe tener presente estas relaciones y determinar cómo las condiciones estructurales de la sociedad influyen en el proceso educativo” (Giroux, 2013).

al hecho de asociar productos de investigación, de científicos y docentes, no vinculados a la docencia universitaria.

Este marco legal ha dado relevancia a la formación investigativa en la educación superior, la cual se concibe como el proceso de enseñar a investigar, de formar en y para la investigación de acuerdo con actividades que incorporan la lógica y los métodos de la investigación, sin que implique necesariamente desarrollar proyectos de investigación propiamente dichos. Tradicionalmente se incluyen actividades no necesariamente investigadoras, como cursos de investigación, foros, lecturas sobre textos científicos, asignaturas sobre la naturaleza del conocimiento o sobre el método científico, así como plenarias y exposiciones (Restrepo, 2008).

La formación en investigación ha de centrarse en el aprendizaje transversal propio de la formación universitaria, fundamentado en argumentos epistemológicos, perspectivas científicas y miradas holísticas, que incluyan habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas que configuren la competencia investigativa con la que debe contar todo profesional en la actualidad (Guerrero, 2007).

Parra, (2004). citando a Ortega y Gasset (1960), retoma la importancia que desde mediados del siglo pasado se otorgaba a la formación investigativa, la cual debe:

...articular la investigación con la formación profesional, tendría también una solución teóricamente viable; se trataría de incorporar en el currículo contenidos relacionados con los métodos y problemas de investigación

propios de las disciplinas que sustentan el saber profesional (Parra, 2004:59).

Parra , por su parte, considera que la formación investigativa en los programas de Licenciatura en Educación debe orientarse al desarrollo de proyectos e investigaciones que promuevan la búsqueda de soluciones a las problemáticas comunitarias, que conjuguen el rigor científico con las habilidades docentes mediante la práctica propia de la experiencia académica (Parra, 2004).

La formación de docentes investigadores ha de asociarse a la educación, como su objeto de estudio, y promover el diálogo entre las disciplinas que forman parte de las Ciencias de la Educación. Entre las acciones pedagógicas asociadas a este proceso, figuran: el reconocimiento y planteamiento de problemáticas educativas; la participación en la discusión teórica y epistemológica sobre la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo; y la intervención metodológica, según paradigmas de acción inter y multidisciplinarias, en el eje formativo de los futuros docentes investigadores (Rincón, 2002).

Del concepto de la formación investigativa emergen las primeras nociones sobre investigación formativa. En el contexto de la educación superior en Colombia, este término aparece en el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en la década de los 90, como una forma de investigación que realizan estudiantes y docentes en el desarrollo curricular de un programa académico:

...es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos, tanto en el aprendizaje por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica, por parte de los docentes (Restrepo, 2008: 11).

La investigación formativa se asocia a otras propuestas teóricas de enseñanza, como el enfoque del practicante reflexivo de (Schön, 1992). y (Shön, 1998).; la investigación de aula de (Angelo & Cross, 1993). la metodología de la ciencia de la acción de (Argyris, Putnam, & Smith, 1985).

La investigación formativa, como uno de los recursos y estrategias para la formación investigativa, es un ejercicio pedagógico que conlleva los procesos propios de la investigación; "...la mejor formación se logra ...en la participación de proyectos investigativos, aunque su producto no sea necesariamente una investigación en el sentido estricto, sino una investigación formativa" (Ronquillo, 2014: 53).

La investigación formativa para la educación superior es, como dice Restrepo, una cuestión pedagógica. En la formación investigativa del estudiante la función implícita es aprender (formar en). la lógica y actividades propias de la investigación científica; que incluye diferentes estrategias metodológicas, las que se realizan mediante distintas alternativas curriculares: cursos universitarios o miniproyectos de investigación, el Seminario Alemán, el ABP o Aprendizaje Basado en Problemas, el estudio de casos, el método de proyectos o en proyectos institucionales de investigación, dirigidos por los docentes o en semilleros de investigación (Restrepo, 2008).

Todas las formas de investigación formativa son una manera de hacer formación en investigación, pero no toda formación investigativa implica una investigación formativa. El propósito de ésta última, como se ha dicho, es más pedagógico que la producción de nuevo conocimiento. En ese sentido, se convierte en un recurso didáctico para enseñar a investigar (Restrepo, 2008).

La relación entre investigación formativa y formación investigativa no es un juego de palabras, son dos conceptos que comparten semejanzas, pero marcan diferencias. No se propone un dilema entre los dos conceptos; más bien se busca “poner una lupa” que permita reconocer el sentido y relación entre ambos.

Los dos tienen como objetivo formar para la investigación, aunque no en ambas se adelanta la formación mediante la investigación. La investigación formativa siempre implica actividad investigativa que pretende formar para la investigación desde propuestas y acciones investigativas; la formación investigativa, en cambio, no siempre implica actividad investigativa ya que puede haber formación si se recurre a otras actividades docentes, como se mencionó antes (Berrouet, 2007).

La formación investigativa puede realizarse mediante procesos de enseñanza y de aprendizaje que pueden ambientarse en métodos expositivos menos propensos a descubrir y a construir conocimiento; la investigación formativa, en cambio, siempre implicará la búsqueda autónoma de conocimiento inmerso en el ejercicio investigativo, y desarrollará competencias investigativas para el que aprende.

4.6 Las agencias nacionales e institucionales de la formación investigativa

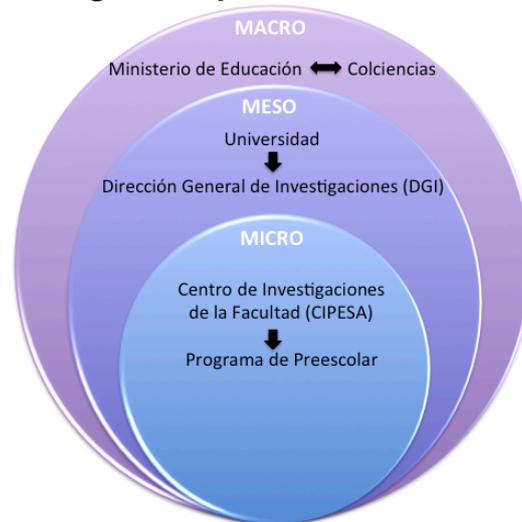
El otro elemento que contextualiza y delimita la formación investigativa son las agencias. Según la Real Academia Española, agencia “proviene del lat. *agentia*, palabra compuesta, integrada por el verbo ‘agere’ que puede traducirse como ‘actuar’ más el sufijo ‘ia’ indicativo de cualidad, o sea que literalmente *agencia* designa la cualidad de aquel que actúa o hace algo” (RAE, 2017). Es así que la idea de agencia en el contexto de esta Obra, se refiere a las instancias o entes administrativos, en diversos niveles, que promueven, potencian, normalizan, prestan servicios, gestionan recursos y establecen lineamientos, con relación a la formación investigativa.

En el contexto colombiano, las agencias que realizan gestiones y lineamientos para movilizar la formación investigativa se vinculan al ámbito de la educación; establecen directrices y lineamientos generales para todo el país, que deben ser ejecutados por entes territoriales. Estos organismos, a su vez, generan acciones contextualizadas para llevar a cabo los ordenamientos nacionales y crean instancias particulares que son las encargadas de concretar esos lineamientos, en ámbitos educativos concretos, estableciendo una relación de subordinación hacia las agencias.

Tal articulación permite reconocer que las agencias se movilizan en diferentes niveles de influencia, que van, desde los contextos generales y macro hasta los entornos más particulares y micro. Como se dijo en el estado del arte en esta Obra se establece este orden jerárquico en la lógica de niveles macro, meso y micro, para definir las agencias de la formación investigativa.

En el *nivel macro* se ubica al Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Administrativo de Ciencia, Innovación y Tecnología Colombiana (Colciencias).; en el *nivel meso*, la Universidad Santiago de Cali y su Dirección General de Investigación (DGI).; y en el *nivel micro*, el Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación (CIPESA). y el programa de Licenciatura en Educación Preescolar (Ver Ilustración 2).

Ilustración 2. Agencias para la formación investigativa



Fuente: Elaboración propia

El MEN y Colciencias son concebidas como las “macroagencias” de la formación investigativa, porque son los entes administrativos que generan las políticas, crean los procedimientos, los programas y los lineamientos generales para el desarrollo de la formación investigativa en el país, específicamente en el ámbito de la educación superior.

El MEN ha creado políticas mencionadas en apartados anteriores, como el Decreto 1295, de 2010; el documento de los Lineamientos de Acreditación de Alta Calidad para los programas de Pregrado y Posgrado, de 2013; y el documento de Acuerdo por lo Superior 2034, de 2014. Algunas de estas

ordenanzas han sido dinamizadas a través del CNA.

Colciencias, por su parte, es una instancia administrativa que se autodefine como la institución que:

Promueve las políticas públicas para fomentar la Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI). en Colombia. Las actividades alrededor del cumplimiento de su misión implican concertar políticas de fomento a la producción de conocimientos, construir capacidades para CTI, y propiciar la circulación y usos de los mismos para el desarrollo integral del país y el bienestar de los colombianos. Colciencias tiene ahora el reto de coordinar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación -SNCTI, crear sinergias e interacciones para que Colombia cuente con una cultura científica, tecnológica e innovadora; que sus regiones y la población, el sector productivo, profesionales, y no profesionales, estudiantes y docentes de básica, media, pregrado y posgrado, hagan presencia en las estrategias y agendas de investigación y desarrollo. Debe también definir los programas estratégicos para el desarrollo del país, la complementariedad de esfuerzos, el aprovechamiento de la cooperación internacional y la visibilización, uso y apropiación de los conocimientos producidos por nuestras comunidades de investigadores e innovadores (Colciencias, 2015).

En el *nivel meso*, la Universidad Santiago de Cali (USC). asume y

cumple con las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN). sobre la formación en investigación; y de las Colciencias, al plantearse los mismos propósitos de la Política Nacional de Ciencia y Tecnología que ésta ha definido, articulándose a las agendas regionales de Ciencia y Tecnología, priorizando la investigación aplicada, sin obviar la investigación básica, y realizando esfuerzos para pasar de ser una universidad con investigación y constituirse en una universidad científica.

La USC genera sus propios lineamientos sobre la formación investigativa, como una entidad de educación superior, cuya misión es:

Formar profesionales integrales, éticos, analíticos y críticos que contribuyan al desarrollo sostenible y a la equidad social, brindando una educación superior humanista, científica e investigativa, con perspectiva internacional y criterios de pertinencia, calidad, pluralidad y responsabilidad social (USC, 2014: 7).

En su misión institucional se define como una universidad investigadora, por lo que realiza esfuerzos para fortalecer los procesos de creación de conocimiento científico en las diferentes disciplinas universitarias, y para generar lineamientos de formación en investigación.

La USC, como agencia para la formación investigadora, ha establecido, a través del área curricular, la norma interna CA14, de 2010, que determina la estructura curricular de todos los programas de la universidad y definen campos de componente general, entre ellos el campo investigativo, que incluye la programación de cursos de formación investigativa para todos los programas

académicos.

Dentro de su estructura administrativa, la USC ha creado la Dirección General de Investigaciones (DGI), instancia encargada de organizar la actividad investigadora, de generar condiciones que favorezcan los procesos investigativos, y de coordinar la promoción, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación de la investigación.

Como parte de la DGI está la Comisión Central de Investigaciones, COCEIN, que es el órgano asesor universitario responsable de definir las políticas investigativas universitarias, tales como convocatorias para proyectos de investigación de estudiantes y docentes, organización de encuentros de investigación y semilleros (USC, 2016). El COCEIN está conformado por los directores de los centros de investigación de las facultades, siendo el vínculo entre la DGI y las facultades.

En el *nivel micro* se ubica el Centro de Investigaciones Pedagógicas Santiguinas de la Facultad de Educación (CIPESA). y el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, que son las instancias más específicas que agencian la formación investigativa para los futuros maestros en preescolar. Las gestiones, promociones y lineamientos de estas dos instancias apuntalan y caracterizan la formación para la investigación, en ámbitos pedagógicos, didácticos y curriculares.

CIPESA ha definido las líneas de investigación de la Facultad, respecto a las cuales se articulan los grupos de investigación, estos, a su vez, generan proyectos de investigación en los que se insertan estudiantes de diferentes

programas académicos de la Facultad de Educación, constituyendo los semilleros de investigación que son una estrategia de formación investigativa.

El Centro de Investigaciones también gestiona las convocatorias que provienen de la DGI, realiza encuentros de semilleros de investigación de la Facultad y programa los cursos de investigación de la Facultad que han sido establecidos de acuerdo con la normativa CA14, de 2010, que hace referencia a la estructura curricular de la Universidad. El acogimiento de estos lineamientos es una muestra de la relación subordinada de cada una de estas instancias, las cuales convergen en la formación investigativa, de las que son beneficiarios los estudiantes del programa.

El programa de Licenciatura en Educación Preescolar, por su parte, sigue los lineamientos del CIPESA y gestiona desde su estructura curricular, la formación investigativa, a través de los cursos de campo investigativo. Adicionalmente, aplica su propuesta de formación para la investigación por medio de los cursos de Práctica Pedagógica e Investigativa, como la principal estrategia para la formación investigativa de las futuras maestras de preescolar, tal como aparece expresado en el Proyecto Educativo de Programa (PEP⁸). (Lic. Preescolar, 2015).

En el marco de estos cursos, el programa promueve la presentación de informes de los proyectos de investigación formativa, realizados en las prácticas de campo, y su socialización en espacios denominados Encuentros Pedagógicos, donde los estudiantes comparten sus ejercicios investigativos.

⁸ Proyecto Educativo de Programa, es el documento rector de la Licenciatura, contiene los propósitos de formación, el enfoque educativo, los principios, se define la estructura curricular y la forma de evaluación.

4.7 La Pedagogía Crítica

El concepto de pedagogía es aplicado casi a cualquier actividad vinculada a la educación; con ello su comprensión se enriquece, pero también se vuelve más compleja, porque hay múltiples definiciones, dispares y variadas entre sí. Esta investigación se identifica con el concepto definido por Rafael Flórez Ochoa, en su Obra *Pedagogía del conocimiento*, como:

...el análisis de la interacción educativa, el estudio científico de las diversas relaciones temáticas del quehacer educativo, asimismo, es la reflexión de cómo se expresa el acto educativo, en la cotidianidad del devenir histórico de la educación, en el rol que juega actualmente en la sociedad y la proyección al futuro (Flórez, 2005:15).

Tal perspectiva concuerda con la de esta investigación, en tanto asume que esta disciplina es la reflexión intencionada sobre el quehacer docente, es el permanente análisis de la relaciones que se establecen entre el conocimiento, el papel del docente, el rol del estudiante y el contexto socioeducativo en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el variado panorama de enfoques y tendencias de la pedagogía en el devenir de la historia de la educación, adquieren relevancia las corrientes pedagógicas contemporáneas, principalmente tres: el Paradigma Ecológico, la Pedagogía Crítica y el Constructivismo (Suárez, 2000).

Un obstáculo primario al acercarse a la conceptualización de la

Pedagogía Crítica -que es la que interesa para efectos de esta investigación- es su constante uso, pero su escasa definición. Son pocos quienes la han definido ampliamente, caracterizado o identificado sus acuerdos y desacuerdos conceptuales. Vale entonces aclarar su significado, retomando el pensamiento de Freire “vamos a problematizar sobre el termino para compartir significados” (Freire, 1970). En ese sentido, se presentan primero los antecedentes teóricos de la Pedagogía Crítica, para entender las fuentes que la inspiran y exponer con más claridad el concepto y luego la definición de pedagogía crítica.

La teoría crítica funda sus bases en los postulados de los “neomarxistas”, representados principalmente por Gramsci, Althusser, Bourdieu y Passeron, llamados así porque evolucionaron y trasladaron sus ideas marxistas a aspectos más sociales y humanistas, más allá de los puramente económicos. De ahí que “las raíces de la pedagogía crítica se encuentran en la teoría sociocrítica” (Hernández, 2014).

La construcción de la teoría crítica se vio enriquecida también con el pensamiento de Foucault, en seis aspectos:

**La transformación como radicalización del enfoque kantiano de la crítica, *el rechazo de las imágenes cartesianas de un sujeto racional autónomo enfrentado a un mundo de objetos que busca representar y, mediante esa representación, dominar, *la genealogía y la teoría crítica ocupan territorios vecinos en nuestro mundo teórico. Herencia nietzscheana de Foucault y hegeliano-marxismo de la Escuela de Frankfurt, *el reconocimiento de la primacía de la razón práctica y de la*

inevitable reflexibilidad de la investigación social, (...). (Delahanty, 2004). *Uno y otro buscan transformar la crítica de la razón mediante el cambio del análisis a la práctica social, *la crítica de la ideología de la Escuela de Frankfurt. La genealogía no está al servicio de la razón* (McCarthy, 1992 citado en Delahanty, 2004: 3).

Otro de los aportes significativos a la teoría crítica los recibe de Lacan, cuya contribución se resume en que “desarrolla una profunda crítica a toda forma de universalidad, a la creciente mercantilización capitalista, y a las formas de dominación basadas en la objetivación científica y la racionalización humana” (Fair, 2013: 38).

Esta teoría se consolida en las primeras décadas del siglo XX, en un momento histórico y político marcado por el auge del fascismo en Europa, la ascendente lógica tecno-científica y el progreso de una naciente “sociedad de consumo” (Fair, 2013:38).

En ese contexto de “resignación social” a las ideas burguesas y de vencimiento de las intencionalidades de revolución en Occidente, nacen las ideas de Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Theodor Adorno, críticos del absolutismo capitalista, que, según sostuvieron, dominaba a las personas en su actuar político y sobre cualquier intención de transformación social humanista (Fair,2013).

El Instituto de Investigación Social -casa matriz de las disertaciones que darían inicio a la teoría crítica- tiene sus orígenes en los encuentros sobre

estudios marxistas que organizaba Felix Weil, en 1922, a los que asistían G. Lukács, K. Korsch, F. Pollock y M. Horkheimer. En ellos se concebiría la idea de crear un instituto con perspectiva sociológica, que en un inicio se propuso llamarlo “Instituto de Marxismo”, pero que finalmente surgió como Instituto de Investigación Social, en 1924 (Cebrián, 2012).

Estos pensadores hicieron un diagnóstico pesimista de la realidad e incorporaron al análisis de la realidad social conceptos del marxismo o neomarxismo, del psicoanálisis y de la filosofía política. Finalizada la Segunda Guerra Mundial, esta escuela de pensamiento e investigación -la teoría crítica- sufrió una profunda crisis:

Carecía de una teoría comprensiva que pudiese mediar entre la reflexión filosófica y la investigación empírica y entre los miembros del círculo interno y externo. La guerra, la emigración y la controversia teórica habían quebrantado los lazos entre los miembros del Instituto (Leyva, 2005:5).

En 1956, el joven Jürgen Habermas fue contratado como asistente de Theodor Adorno, en la Universidad de Frankfurt, en donde inicialmente compartió las ideas marxistas del Instituto de Investigación Social⁹. Fruto de este vínculo y mecenazgo adorniano, escribe *Historia y crítica de la opinión pública*(1962), considerada como su única Obra en el marco de la primera

⁹ Es el escenario institucional en el que se enmarca físicamente la escuela de Frankfurt. Es necesario mencionar que para algunos, la teoría crítica como tal, se reconoce tras el exilio de sus principales exponentes en los Estados Unidos, dado que las principales líneas conceptuales aparecen en ese período.

generación de la teoría crítica (Cebrián,2012).

Tras una corta salida de la Universidad de Frankfurt, tiempo en el que estuvo vinculado con la Universidad de Heidelberg, regresa en 1964 para ocupar la cátedra vacante dejada por Horkheimer. En este período, Habermas todavía pretendía consolidar las bases epistemológicas de la teoría crítica, antes de su progresivo distanciamiento, a partir de 1971 (Fair, 2013).

A partir de entonces empieza a orientar la teoría crítica hacia la hermenéutica, el pragmatismo y el análisis del discurso, constituyéndose en parte de lo que se conoce como la segunda generación de la Escuela Frankfurt (Ibid,2013).

La teoría de la sociedad que propone Habermas se fundamenta en la concepción de una racionalidad efectiva, en la emancipación de la sociedad sobre la dominación y en una profunda crítica al positivismo. Es decir, desarrolla una idea de la racionalidad más allá de los postulados objetivistas e individualistas de la filosofía y de la teoría social moderna. Elabora una nueva concepción de la sociedad en dos niveles, integrando los paradigmas de “sistemas” y “mundo de la vida” y finalmente avanza en una teoría crítica de la modernidad (Cebrián, 2012).

Sus ideas las consolida en su Obra *Teoría de la acción comunicativa*, que, en palabras del mismo autor, aparece como respuesta en un momento histórico, sociopolítico y económico que la genera:

En lo que se refiere a la actualidad, el motivo de esta Obra salta a la vista. Desde fines de los años sesenta, las

sociedades occidentales se aproximan a un estado en que la herencia del racionalismo occidental ya no resulta incuestionable (Habermas, 1998: 11).

La suya es una reacción a la aplastante realidad positivista e instrumental que se vive en todos los sectores sociales, que imponen las hegemonías económicas y políticas.

¿Qué se entiende por Pedagogía Crítica?

Para dilucidar el concepto de pedagogía crítica se ha optado por repasar las definiciones de distintos autores y algunas de las características que le otorgan. Como conceptualizarla es relativamente complejo, muchos de los autores que la trabajan han ampliado aspectos o campos concretos de la educación en relación con la pedagogía crítica, más que definir sus propiedades o características particulares y diferenciadoras.

Cabe, no obstante, resaltar la definición hecha por Hernández, que también hace suya esta investigación:

...el paradigma educativo que intenta frenar la influencia negativa del neoliberalismo que, basándose en la dominación económica, pretende enajenar la educación que el Estado proporciona a la sociedad. Esta opción educativa al sustentarse en la democracia y la igualdad social, le apuesta a recobrar la confianza del hombre en el hombre para dejar de lado la opresión social que genera descontento y termina en una brutal explotación entre

semejantes (Hernández, 2014:228).

En las páginas que siguen, La exposición de los autores que han aportado a la construcción de una pedagogía crítica se hará siguiendo un orden cronológico.

Uno de los primeros autores, que a finales de los años sesenta del siglo XX comparte los postulados sobre la pedagogía emancipadora y de la liberación, fue el brasilero Paulo Freire. Aunque en sus escritos menciona escasamente el término pedagogía crítica, sus principios pedagógicos se fundamentan en ideas marxistas; en tanto considera la educación como un proceso liberador de las opresiones del capitalismo. Concibiendo la pedagogía como “un proceso de concienciación de la condición social del individuo, que la adquiere mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo que lo rodea” (Freire, 1997:14).

Para Freire, la educación es el dispositivo mediante el cual las comunidades, en particular las que se encuentran en pobreza extrema y exclusión social, se liberan de la dependencia y se logra “concientizar a las masas para que conozcan su realidad y busquen los cambios necesarios para su progreso. Se da importancia al humanismo educativo y se lucha por defender los valores dignos del hombre”. Mediante la pedagogía liberadora se logra evitar la servidumbre de los oprimidos y la dominación de los opresores; se potencia la creatividad y el progreso intelectual de los educandos, propiciando consciencia sobre la realidad de su situación social y económica (Ibid.,1997).

Según Freire, el docente debe promover entre sus estudiantes la concientización de que el conocimiento que se construye es subjetivo¹⁰.

Una característica importante de la pedagogía crítica, desde la mirada freireriana, es que “no elimina las tensiones sociales, sino que enseña a convivir con ellas, a tener una postura crítica y a plantear alternativas”. La “educación bancaria”,¹¹ a la que opuso la pedagogía de la liberación, la caracteriza como con un currículo lleno de certezas y conocimientos fijos, que, bajo un sistema de evaluación unilateral, otorga un valor a los aprendizajes adquiridos y desecha a quienes no responden a lo establecido o no retornen el saber esperado. Freire no creyó que la pedagogía crítica enseñara certidumbres, sino que a vivir con las tensiones sociales y con la racionalidad de que su conocimiento subjetivo no es único, y consideró necesario enseñarles a los educandos que el diálogo e intercambio de ideas es indispensable para convivir, pese a las ideas divergentes y al riesgo de no llegar a acuerdos (Freire, 1997).

Otro de sus razonamientos giran en torno a la enseñanza de la lectura, la que equipara¹² a la lectura de la realidad, porque consideró que antes de

10 Los alumnos, según la teoría de Freire, se apropian del conocimiento a través del diálogo y de la conciencia crítica, no mediante una imposición.

¹¹ Expresión acuñada por Freire para hacer referencia a que la educación hegemónica y tradicional, donde se asume la educación como una transacción, en la que al estudiante se le hace una consignación de saberes, que él debe regresar a la sociedad tal como se le dieron; el estudiante está vacío y el docente deposita en él su sabiduría, para que el alumno luego la retribuya, sin pasar por ningún proceso crítico sobre lo que se aprende.

¹² Aquí Freire asemeja o compara la enseñanza de la lectura, es decir, la decodificación y comprensión de signos o símbolos gráficos, con lo que él llama lectura de la realidad. Es como si hiciera un juego de palabras con la expresión “lectura”. Esto porque este autor trabajó mucho el tema de la Alfabetización de los más pobres y menciona que dicha alfabetización no solo debe ser de . símbolo sino también en torno a la realidad.

alfabetizar o enseñar a decodificar códigos, es necesario enseñar a decodificar el entorno, pues, la lectura de la realidad “precede a la lectura de la palabra (y la). escritura de la palabra transforma la realidad” (Freire, 2006: 28).

La pedagogía crítica freireriana se resume en cuatro principios fundamentales:

- El énfasis en el diálogo. La educación es principalmente dialógica o conversacional, más que curricular y basada en contenidos culturales preseleccionados.
- Importancia de la praxis reflexiva de los docentes. El maestro debe ser un pensador crítico antes que un reproductor de conocimientos preestablecidos.
- La educación debe avivar la conciencia del oprimido frente a su realidad.
- La pedagogía debe articular el desarrollo del pensamiento crítico, la pedagogía de la pregunta y la emancipación ante los opresores (Freire, 1997).

Otro exponente de la pedagogía crítica es Peter McLaren, o padre de la pedagogía crítica. Este filósofo y docente canadiense, discípulo de Freire, fortaleció junto a su mentor las ideas sobre filosofía marxista humanista y el análisis político en contra del capitalismo, en especial del neoliberalismo.

McLaren entendió la pedagogía crítica como “la nueva sociología de la educación o una teoría crítica de la educación” (McLaren, 2005:46). Este

enfoque pedagógico analiza la escuela¹³ en su contexto histórico, por ser un dispositivo educativo de la sociedad y de la política imperante, a la que siempre la vio articulada.

La pedagogía crítica es un análisis crítico de la “educación reproductorista”¹⁴ y una propuesta alternativa para provocar cambios sustanciales, promovidos desde las comunidades, en los sistemas educativos actuales, convencido de que “la pedagogía crítica es parte de un proyecto más amplio, de un movimiento social” (McLaren, 2005:45).

Se ha de considerar, no obstante, que, en algunos sectores académicos, la pedagogía crítica se vulgarizó y domesticó, alejándose de su rol emancipatorio y práctico, para reducirse a una “versión aburguesada de las Obras de Paulo Freire”, poniendo en alerta la comprensión de este término, para no correr el riesgo de no percibir su complejidad y riqueza (McLaren, 1998: 39).

La pedagogía crítica tiene la misión de fomentar entre los estudiantes un lenguaje crítico y desmitificador de los discursos hegemónicos, a la vez que crea prácticas de enseñanza alternativas para confrontarlos, dentro y fuera de la escuela. Para McLaren esta idea sobre la pedagogía es una demanda y una necesidad en todos los ámbitos sociales; “la idea de una democracia crítica y construir alianzas con los movimientos sociales progresivos” (McLaren P.

¹³ Se menciona que en este enfoque se estudia “la escuela” como institución social, la cual este autor la toma como un instrumento de la sociedad, y según este autor “la escuela” siempre ha estado articulada a la política que impera en la sociedad.

¹⁴ Por modelo reproductorista se entiende todos los mecanismos sociales mediante los cuales se pretende reproducir las relaciones de poder, negando a las personas cualquier posibilidad de autonomía frente a las estructuras imperantes (Giroux, 1990).

1997: 57).

Asimismo, se considera que la teoría social crítica tiene un alto potencial de acción que conjuga el lenguaje crítico con una práctica educativa; posibilita que los profesores cuestionen y transformen las directrices educativas oficiales; que la enseñanza empodere a los estudiantes como constructores autónomos de sus vidas McLaren, 1997).

...los educadores deben mirar fijamente con audacia dentro del presente histórico y asumir un espacio narrativo en el que puedan ser creadas las condiciones para que los estudiantes expliquen sus propias historias, escuchen atentamente las historias de los otros y sueñen el sueño de la liberación (McLaren, 1997: 47).

Al situarse la pedagogía crítica en el campo de la acción política, se ha de considerar que el ámbito de la acción educativa tiene una escala mundial:

La pedagogía crítica es una política de comprensión y acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida diaria en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar una responsabilidad colectiva regional con uno mismo, una ecúmene a gran escala y la solidaridad internacional de los trabajadores (McLaren, 2005: 265).

Otro abanderado de la pedagogía crítica es el docente estadounidense Henry Giroux, compañero de Peter McLaren, quien propuso un enfoque

comunicativo ¹⁵ de la resistencia social, opuesto a los modelos reproductivistas, que si bien reconoce en la escuela un instrumento de transmisión ideológica del poder, afirma que los individuos involucrados en el proceso educativo pueden resistirse y ser agentes de cambio de la realidad social (Giroux, 1992).

Para Giroux la pedagogía crítica tiene características propias, que deben reflejarse en la práctica o praxis pedagógica, “la idea central de la pedagogía crítica es que la educación debe impulsar el cambio social para que disminuya las desigualdades económicas, sociales, raciales y de género, esforzándose en la formación de individuos comprometidos con los valores de libertad, igualdad y justicia social” (Giroux, 1990).

La pedagogía crítica es la disciplina que analiza el desarrollo de la racionalidad humana a partir del estudio de la realidad educativa, y hace una reflexión crítica de ella, con la intencionalidad de liberar a las personas y a la sociedad, en general, de las “deformaciones” que las ideologías imperantes introducen en las organizaciones socioculturales. Esta corriente pedagógica concibe la educación como un medio de cambio social para disminuir las desigualdades económicas, sociales, raciales y de género desde los ámbitos educativos, formando individuos críticos y comprometidos con los valores de la libertad, la igualdad y la justicia social (Giroux, 1990).

Una de sus ideas, que más encuadran con esta investigación, son las referidas a la importancia que revisten la acción y la responsabilidad

¹⁵ Hago referencia específicamente a la pedagogía crítica, es decir, a esta perspectiva pedagógica. En el marco de esta tendencia o corriente se propone un enfoque comunicativo

comunitaria de la educación en la formación de la actitud crítica y la conciencia social de las personas, en todos los niveles, momentos históricos y disciplinas.

Al respecto, plantea:

Los maestros deben ser capaces de enfrentar cuestiones relacionadas con la función más amplia del currículum y de la escuela, así como manejar las relaciones entre cultura y poder, conocimientos e intereses humanos, e interés y teoría/práctica. Más específicamente, los maestros deben ser algo más que técnicos (Giroux, 1990:69).

Se insiste en la necesidad de la actitud crítica y reflexiva de la actividad docente y en la necesidad de que los profesores analicen, de manera sistematizada y rigurosa, además de su quehacer pedagógico; el contexto sociocultural donde se desempeñan, vinculándose a las comunidades como verdaderos intelectuales de la educación.

Cierran este apartado, las ideas del docente inglés Wilfred Carr y el profesor y sociólogo australiano Stephen Kemmis, quienes introdujeron nuevos postulados de teoría crítica habermasiana al ámbito educativo. Ambos fundamentan sus ideas en la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, centrados en los discursos educativos, los conceptos de modernidad y la acción comunicativa propuesta por Habermas. Proponen la teoría crítica de enseñanza, basada en la razón compartida por medio del diálogo y el consenso, de donde parte su concepción de teoría y práctica educativa.

Asimismo, retoman las ideas del saber aristotélico, de la

reflexión/acción, proyectadas al saber educativo. El conocimiento educativo debe pasar por un proceso de reflexión sobre el quehacer del educador, lo que genera conocimiento teórico y mejora la experiencia pedagógica; es allí donde se introduce la investigación, como un recurso para el análisis y la reflexión y como una estrategia que une a la teoría con la práctica (Carr & Kemmis,1988).

Carr y Kemmis articularon y consolidaron la teoría crítica y la teoría de la acción comunicativa en el contexto educativo, como un principio de la pedagogía crítica. Su visión pedagógica configura una propuesta interpretativa y reflexiva de los contextos educativos y de los comportamientos de los sujetos que interactúan en el entorno escolar. Es aquí donde el descubrimiento de los preceptos, de las relaciones y de sistemas de significados sociales pueden disminuir los problemas comunicativos, promover la autocrítica y la participación colectiva para transformar la realidad (Carr & Kemmis,1988).

Pugnan porque la pedagogía crítica se contraponga a la hegemonía positivista que impera en las instancias educativas; y anteponga un modelo crítico de la enseñanza basado en propuestas educativas diseñadas por los centros educativos y coordinados por los colectivos de padres, profesores, estudiantes y la comunidad circunvecina. Esta construcción de enseñanza colaborativa busca acabar con la disociación teoría-práctica.

En este enfoque pedagógico, el análisis profundo de la realidad educativa es una actividad indispensable para mejorar y avanzar en la enseñanza y el aprendizaje en, de y para las comunidades. El profesorado es un protagonista en este modelo “emancipatorio”, en el que asumen la investigación como un

recurso con el que abandonan su rol tradicional de ejecutores, para desarrollar la capacidad de pensar en nuevas formas de enseñanza, motivar el avance de las comunidades educativas, incluyendo el mejoramiento de su ejercicio docente. Es, en definitiva, la consolidación de la práctica reflexiva (Carr & Kemmis, 1988).

5. METODOLOGÍA

En este apartado se exponen los aspectos relacionados con la metodología de la investigación como son el enfoque paradigmático cualitativo-fenomenológico que fundamenta esta Obra; la concepción de estudio de caso; la relación entre los objetivos de la investigación y las hipótesis; el diseño metodológico; la justificación de las técnicas elegidas y los instrumentos aplicados para producir conocimiento; se argumenta la definición de las categorías o unidades de análisis; las técnicas de análisis y se expone el cronograma.

5.1. Base Paradigmática de la Investigación

Este estudio se ubica en el paradigma de la investigación fenomenológica, el cual estudia los significados de acontecimientos y acciones de las personas en un contexto determinado. Su fundamento principal es observar y utilizar los relatos para comprender las experiencias de los sujetos de la investigación (Maykut & Morehouse, 1994 en Cuevas, 2002).

Este paradigma analiza los significados que las personas elaboran sobre sus experiencias sociales, que pueden reflejarse en las descripciones y construcciones conceptuales del relato (Bonilla & Rodríguez, 2000b). Este sentido de vida cotidiana o de “realidad” lo definen Berger y Luckmann, como “...una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición- no podemos hacerlos desaparecer- y el conocimiento, como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas” (Berger & Luckmann, 2003: 11).

La orientación de fenomenología de esta investigación se enmarca en las ideas del sociólogo y filósofo Alfred Schütz, para quien la ciencia social debe hacer referencia a la experiencia social, que constituye la vida cotidiana, y, a su vez, a la posibilidad misma del conocimiento de las ciencias. Schütz señala que la fenomenología de lo social cuestiona el empirismo de las ciencias a nombre de la experiencia, y no reduce las ciencias sociales a la objetivación científica o al reconocimiento de los análisis disciplinarios de lo social, mediante la detección de dimensiones constitutivas o inherentes:

Una fenomenología de lo social se enraíza con una filosofía de la experiencia que aludiría de este modo a un nuevo tipo de articulación entre ciencia social y filosofía, donde el pensamiento de Husserl se vuelve relevante en cuanto entrega las pistas para aprehender la permanente e insondable riqueza de la experiencia misma. (Schutz, 1954 citado en Ritzer, 1993: 263).

El análisis de esta investigación se ha realizado de acuerdo con el enfoque fenomenológico en tanto se han utilizado los relatos de experiencias de los docentes y estudiantes en el proceso de la formación investigativa de las maestras preescolares. Estos relatos han posibilitado comprender los significados sobre la vivencia cotidiana de la formación docente en el contexto universitario.

Otro enfoque paradigmático de esta investigación es el cualitativo, que describe y reconstruye los contextos reales -en este caso, el de un programa académico de Educación Superior- descubriendo las singularidades e

interrelaciones de los actores principales del proceso formativo (docentes y estudiantes del programa de la Licenciatura en Educación Preescolar).

El enfoque cualitativo hace referencia, en su sentido más amplio, a la producción de datos a partir del análisis de las palabras habladas o escritas y de la conducta observable. La metodología cualitativa se asemeja a la metodología cuantitativa en su rigurosidad para el manejo e interpretación de los datos, pero más que un conjunto de técnicas para recolectar datos, es una forma de encarar la realidad social investigada (Taylor & Bogdan, 2000).

La investigación cualitativa interpreta percepciones, conceptos, y comprensiones, en definitiva, representaciones sociales de los sujetos de la investigación ante el objeto de interés, a partir de pautas generales que orientan el estudio, y no de recoger datos para confrontar teorías o hipótesis preconcebidas (Hurtado, 2000).

Esta investigación hace suyo el siguiente concepto sobre investigación cualitativa:

...es un arte que posibilita la reconstrucción de los fenómenos de estudio, a partir de las orientaciones que guían el trabajo de campo, sin que sean rígidas y predicativas, sino que son flexibles y abiertas, por cuanto el interés del investigador es comprender y dar cuenta de la realidad (Creswell, 1994). citado en (Hernández Sampieri, Collado, & Baptista, 2010:36).

Esta Obra también asume la investigación cualitativa como una forma de

enfocar, analizar y explicar las realidades sociales a partir de supuestos de las perspectivas que se consideran legítimas para el enfoque, el análisis o la explicación del objeto de estudio. Tal premisa se apoya en tres de las cuatro dimensiones propuestas por Goetz y Lecompte¹⁶:

- *Dimensión subjetiva-objetiva:* Describe y detalla los comportamientos de las personas en sus contextos naturales, para evidenciar su concepción del mundo y sus experiencias personales en relación con el objeto de estudio. Esta dimensión se realiza de acuerdo con la perspectiva y experiencia de los docentes y estudiantes del programa académico respecto a la formación investigativa.

- *Dimensión generativo-verificativa:* Ubica la evidencia de la investigación y muestra cómo los resultados de un estudio pueden ser generalizables a otros contextos. El diseño de esta investigación permite que su réplica sea factible en investigaciones posteriores, con otros programas académicos de formación docente, llegando a generalizaciones de los hallazgos.
 - *Dimensión constructivo-enumerativa:* Descubre categorías para comprender los comportamientos. Es un proceso de abstracción, descripción y observación con el que se construyen las unidades de análisis. Las unidades de análisis en este estudio (las políticas, los

¹⁶ En esta Obra no se acoge la dimensión inductivo-deductiva, dado que se considera que el lugar de la teoría en la investigación no se inscribe exclusivamente a la inducción o a la deducción, es decir, el estudio es a la vez inductivo y deductivo, una perspectiva no excluye a la otra. Esta premisa se apoya en Montañés (2015), quién hace referencia “a la transducción, lo cierto es que si existe la inducción es porque hay un marco teórico del que partir (deducción), y este marco, a su vez, descansa en otro”.

actores, las agencias, los discursos y las prácticas de la formación investigativa). han surgido del modelo teórico-metodológico que fundamenta la investigación (Goetz & Lecompte, 1988).

La investigación cualitativa dentro del paradigma fenomenológico-interpretativo permite conocer, interpretar y comprender la realidad:

...es una apuesta por un mejor conocimiento e interpretación de cuanto nos rodea en nuestras relaciones sociales, y la relación educativa es una de ellas y, desde el punto de vista evaluativo, después Obrar en consecuencia, tomar decisiones (Tejada, y otros, 2007: 136).

La investigación cualitativa en educación también se orienta a comprender a profundidad los fenómenos educativos y sociales, transformar prácticas y escenarios socioeducativos, tomar decisiones y descubrir y desarrollar un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003).

La perspectiva cualitativa, por consiguiente, estructura el modo de proceder de este estudio, en cuanto pretende aportar elementos para profundizar en el análisis sobre la formación inicial docente y proponer transformaciones en la preparación del futuro docente.

5.2 Tipo de estudio: el estudio de caso

Esta investigación recurre al estudio de caso, en tanto permite un examen de los elementos del objeto de estudio y sus interacciones.

Al respecto existe un debate acerca de si, por su naturaleza, los estudios de caso constituyen un método de investigación o un producto final (Wolcott,

1993).; una estrategia de diseño de investigación (Yin, 1994). o más que un método, se caracteriza por la elección del objeto de estudio (Stake, 1994).

En razón de su lógica, también se plantean otros puntos de discusión. Algunos autores consideran que “un estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo” (Rodríguez, et al, 2009), o que la dimensión inductiva del estudio del estudio de caso no es independiente de la perspectiva deductiva, dado “que si existe la inducción es porque hay un marco teórico del que partir (deducción), y este marco, a su vez descansa en otro, etc.”, (Montañés, 2010). De acuerdo con el mismo autor habría que considerar esta transformación de señales o transducción como una forma de razonamiento implícita en el estudio de caso. La transducción funde teoría (modo de conocer). y empírea (lo que hay que conocer). Esto implica una reflexión para poder alcanzar la información de la unidad que se observa y desde la "unidad" del observador. Para el conocimiento y la comprensión interviene tanto el sujeto que conoce, como el objeto que se pretende conocer (ibíd, 2010).

El estudio de caso es, en definitiva, un examen detallado para descubrir relaciones o significados. Es una manera de explorar, describir e interpretar las políticas, los discursos, las prácticas, las agencias y las percepciones, concepciones y experiencias respecto a la formación investigativa por parte de docentes y estudiantes. En esta Obra el Caso lo constituye el programa académico de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se pretende analizar la formación investigativa de los docentes, conociendo, entre otros propósitos, las

concordancias o disonancias entre los aspectos normativos, institucionales, curriculares, pedagógicos y la práctica docente; verificar la aplicación de los lineamientos reglamentarios y teóricos en los contenidos y las metodologías que reciben los educandos, en torno a la formación investigativa del maestro preescolar; e identificar, en las prácticas de los docentes, las metodologías y tendencias pedagógicas de la educación investigativa.

El estudio de caso intenta centrarse en sus rasgos profundos y en sus características, conocer “la profundidad” más que la “amplitud” de la cobertura.

Es fenomenológico, ya que pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados (McKernan, 2001:98).

El paradigma fenomenológico y el estudio de caso encajan coherentemente en esta Obra, porque se analiza la formación investigativa de acuerdo al desarrollo curricular de un programa académico¹⁷.

Los estudios de caso se caracterizan por su objeto de estudio, alcance, su naturaleza, época, uso y número. En función de su *objeto* pueden orientarse a la investigación de un proceso social o un objeto propiamente dicho (Tojar, 2006). El objeto de estudio de esta investigación es la formación investigativa

¹⁷ Entendiendo que el desarrollo curricular no solo hace referencia a los contenidos o al plan de estudio del programa académico, sino que implica todos los procesos articulados a éste, los cuales incluyen, las políticas, las intermediaciones metodológicas -es decir- las prácticas, los fundamentos y los contextos.

de los maestros en preescolar.

Según su *alcance*, los estudios de caso pueden ser específicos y genéricos o representativos; los específicos hacen referencia a casos excepcionales, únicos, extraordinarios o intrínsecos; los genéricos o representativos ilustran algún tipo de particularidad relevante en referencia a otros casos y pueden subdividirse a su vez en ejemplares, instrumentales o decisivos (Tojar, 2006).

El caso en esta investigación se tipifica como genérico-ejemplar, porque ilustra una particularidad relevante que puede generalizarse en casos similares. Aquí la particularidad es la formación investigativa de los estudiantes de Preescolar, el caso lo constituye el programa de Licenciatura en Educación Preescolar.

Siguiendo a Tojar por la *naturaleza* se entiende la esencia del estudio de caso, es decir esa especificidad que lo hace permanente o fundamental. Por su naturaleza, el estudio de caso de la presente investigación es típico, en tanto es una cualidad común dentro del grupo al que pertenece el caso, donde hay condiciones similares igualmente factibles de investigar (Tojar, 2006). El estudio de caso se centra en un programa académico de formación de docentes de preescolar que guarda condiciones normativas y contextuales similares a otros programas de este mismo nivel y población (Coller, 2005).

Por la *época o momento* en que se presenta la situación a investigar, los estudios de caso pueden ser históricos, contemporáneos o mixtos). (Coller, 2005). En el caso de esta investigación se ha definido como mixto, porque recoge el proceso que han tenido los estudiantes del programa durante su

carrera, desde el primer semestre hasta los semestres superiores, buscando comprender su experiencia y percepción sobre la formación investigativa recibida.

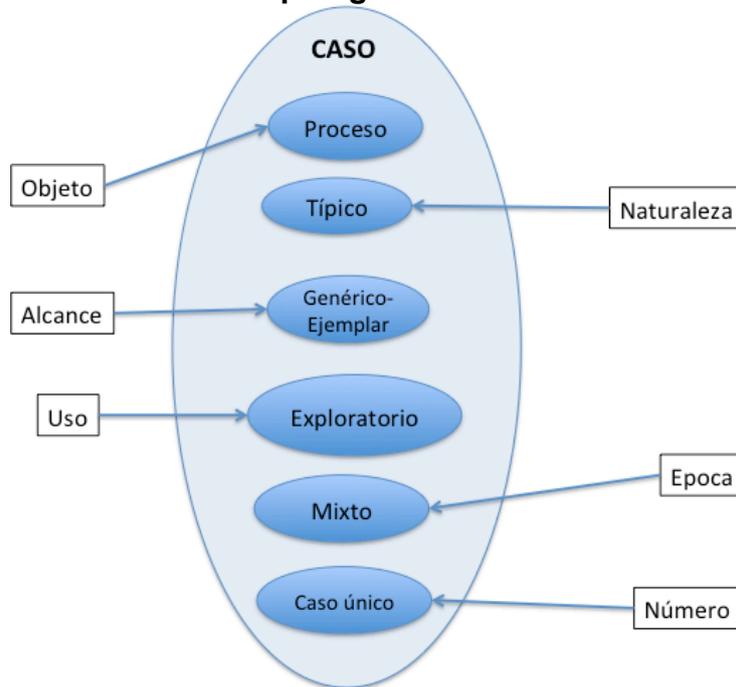
Tojar divide los estudios de caso conforme a su *uso* (finalidad o propósito), en exploratorios o analíticos; (Yin, 2009). los categoriza como exploratorios, descriptivos o explicativos. Este estudio acoge la clasificación de (Tojar,2006), en tanto intenta explorar y hacer comprensivo el fenómeno que estudia, detallando con profundidad los aspectos que configuran el proceso que se analiza, relativos a la formación investigativa de las docentes noveles en Preescolar.

Para finalizar esta caracterización, de acuerdo al *número* de casos estudiados, pueden ser únicos o múltiples. “El único caso es adecuado cuando el caso es especial y tiene características suficientes que permitan profundizar en él, suministrando adecuado material, es decir información para su comprensión y análisis” (Ghauri, 1995: 34), o “...puede ser adecuado si el tratamiento del material de éste es suficientemente genérico o si la calidad y naturaleza de las conclusiones son únicas o fuertes” (Pettigrew, 1990: 275 citado en Castro, 2010: 43).

Este estudio indaga un caso único sobre las condiciones propias del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar, en referencia a la formación investigativa, basado en el análisis de cómo se aplican las políticas institucionales y estatales; qué relación guardan la teoría y la práctica pedagógica de la educación para la investigación, en la perspectiva de docentes y estudiantes; y las concordancias o disonancias del proceso

formativo en el área de interés.

Ilustración 3. Tipología del estudio de caso.



Fuente: elaboración propia

5.3 Estructura Metodológica

Esta investigación parte de un enfoque de investigación cualitativa, de tipo descriptivo y fenomenológico, estructurado en seis fases: la exploración, el análisis y fundamentación, la planificación, la ejecución, la valoración o evaluación y la proyección (Hurtado, 2000), descritas a continuación:

Fase 1. *Exploración*. Se delimitó el tema y se definió la formación investigativa, como el tema central de este estudio, en el ámbito de la formación de docentes de preescolar. Luego se describió el problema de investigación, de donde surgieron las preguntas de investigación, se precisaron los objetivos y se justificó la investigación.

Fase 2. *Análisis y fundamentación*. Se leyeron y analizaron textos y teorías relacionados con el tema de investigación y se compararon conceptos,

para construir el estado del arte.

Fase 3. *Planificación*. Se eligió el enfoque y el tipo de investigación, recurriendo a un paradigma cualitativo, y se estableció el estudio de caso como método de investigación. Se definieron las hipótesis; se eligieron las técnicas de indagación y se construyeron sus respectivos instrumentos de indagación; se seleccionaron las unidades de estudio y se determinaron las estrategias de análisis de la información.

Fase 4. *Ejecución o trabajo de campo*. Se aplicaron las técnicas e instrumentos de obtención de la información en forma interactiva¹⁸ con los estudiantes y docentes del programa académico de Licenciatura en Educación Preescolar. Se obtuvieron datos primarios y secundarios.

Fase 5. *Análisis o evaluación*. Con los datos obtenidos se realizó el análisis, de la información recolectada, utilizando técnicas cualitativas, para la reflexión sobre los Grupos de discusión y la revisión bibliográfica.

Fase 6. *Proyección*. Se procedió a la discusión teórica de los resultados, dando respuesta a los objetivos y las hipótesis. Se elaboraron las conclusiones, se identificaron las limitaciones y se hicieron las proyecciones de esta investigación, para finalizar con la sustentación y la difusión de la Obra.

¹⁸ Se toma la interacción como una Acción que se ejerce recíprocamente, en este caso entre docentes, estudiantes e investigadora

Ilustración 4. Diseño Metodológico



Fuente: Elaboración propia

5. 4 Hipótesis de Investigación

Si se parte de que las hipótesis son "explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se formulan como proposiciones" (Hernández Sampieri, Collado, & Baptista, 2010: 122), para este estudio son guías para la investigación y un indicador de lo que se trata de probar, es decir, las intencionalidades y presunciones que subyacen a las preguntas y objetivos de investigación, Al formularlas se establece relaciones entre dos variables.

Las hipótesis se fundamentan en los postulados teóricos que soportan la investigación y se consideran respuestas previstas y alternativas a las preguntas de investigación (Hernández Sampieri, Collado, & Baptista, 2010). En esta Obra, las hipótesis se articulan y son coherentes con las preguntas y

los objetivos, y se vinculan con las temáticas del modelo teórico-metodológico que se utiliza en este estudio (Ver cuadro 1).

Contrario a los estudios cuantitativos, las hipótesis no deben formularse al inicio de la investigación, sino que preferiblemente han de surgir en el proceso mismo del estudio, lo que da la opción de modificarlas, formular nuevas o descartar algunas (Fraenkel & Wallen, 1993).

En los estudios cualitativos, las hipótesis:

...adquieren un papel distinto al que tienen en investigación cuantitativa. En primer término, en raras ocasiones se establecen antes de ingresar en el ambiente o contexto... durante el proceso, el investigador va generando hipótesis que se afinan paulatinamente... son emergentes, flexibles y contextuales, se adaptan a los datos y avatares del curso de la investigación (Hernández, 2010:122).

Basada en esa premisa, las hipótesis en esta Obra se articulan con las preguntas, con los objetivos de investigación y con las áreas del modelo teórico-metodológico, es decir, la fase 3 del diseño de investigación (ver Tabla 1).

A continuación, se exponen las hipótesis del estudio:

- *Los estudiantes que reciben formación investigativa expresan conocimientos sobre los procesos investigativos. Se refiere a la relación que debe existir entre las experiencias de aprendizaje en formación investigativa que reciben los estudiantes del programa académico, con*

los conocimientos que manifiestan y la investigación que aplican en el contexto educativo. Esta hipótesis se formula con el modelo teórico-metodológico en las áreas de: los actores (estudiantes). y los discursos (concepciones).

- *El plan de estudios del programa de Licenciatura en Preescolar incluye elementos curriculares que promueven el desarrollo de competencias investigativas.* Esta hipótesis se relaciona con los discursos en el modelo teórico-metodológico. Adicionalmente se espera reconocer los elementos del currículo de la licenciatura que hacen referencia a la Educación para la Investigación.
- *Los lineamientos normativos para la formación investigativa se reflejan en el quehacer pedagógico de los docentes del programa académico.* Se espera develar la comprensión y aplicación que hacen los docentes del programa académico con los lineamientos normativos, institucionales y gubernamentales, relacionados con la formación investigativa. Esta hipótesis relaciona el modelo teórico-metodológico con las políticas y las prácticas para la educación investigativa.
- *La formación investigativa de los futuros maestros en preescolar se fundamenta en teorías pedagógicas que promueven el aprendizaje autónomo.* Los aspectos teóricos de la investigación, referidos a las prácticas pedagógicas para formar investigadores, forman parte del constructivismo y la pedagogía crítica. Se busca reconocer cómo se evidencian dichas teorías en la organización de la actividad académica del programa. Esta hipótesis se relaciona con los discursos sobre la

formación investigativa del modelo teórico-metodológico que fundamenta esta Obra.

- *Los enfoques pedagógicos y las metodologías que implementan los docentes de la Licenciatura en Preescolar, desarrollan competencias investigativas en las estudiantes del programa académico. Esta hipótesis se refiere a la articulación entre las estrategias que utilizan los actores (profesores), los discursos (enfoques pedagógicos). y las prácticas (estrategias metodológicas), con los aprendizajes que manifiestan los estudiantes, en el área de la investigación. Es decir, se busca comprender las consonancias y disonancias de las estrategias metodológicas que aplican los docentes del programa, los enfoques pedagógicos en los que se soportan dichos métodos y los aprendizajes que reportan los estudiantes de la Licenciatura.*

Tabla 1. Relación entre hipótesis, objetivos, preguntas de investigación y modelo teórico-metodológico.

Hipótesis	Objetivos	Preguntas de Investigación	Modelo teórico-metodológico.¹⁹
1. Los conocimientos sobre investigación que tienen los estudiantes de la Licenciatura reflejan la formación investigativa que han recibido.	1.Explorar los conocimientos en investigación que tienen los estudiantes del programa de Licenciatura en Preescolar.	1. ¿Qué conocimientos de investigación tienen los estudiantes del programa de Licenciatura en Preescolar?	Actores – estudiantes Discursos
2. El plan de estudios del programa de Licenciatura en Preescolar incluye elementos curriculares que promueven el desarrollo de competencias investigativas.	2. Identificar las características del plan de estudios del programa de formación docente de preescolar, centrado en la formación investigativa	2. ¿Cuáles son las características curriculares del programa de formación docente en preescolar, centrado en la formación investigativa?	Discursos
3. Los lineamientos normativos sobre la formación investigativa se reflejan en el quehacer pedagógico de los docentes del programa académico.	3.Determinar las concordancias y disonancias entre los lineamientos normativos de formación investigativa en Educación Superior y la práctica de los docentes del programa de	3. ¿Cuáles son las concordancias y las disonancias entre los lineamientos normativos, con relación a la formación investigativa en Educación Superior y la práctica de los docentes del	Agencias Políticas Prácticas

¹⁹ El modelo se refiere a la representación, llegándose a confundir a veces con la teoría. El modelo sería la representación de un sistema para el que se busca una descripción o una explicación. Mosterín expresa su preferencia por el primer significado de modelo, que tan buenos resultados consigue en semántica a través de la Teoría de Modelos, y espera que al menos sea el que se utilice en el campo de la metodología, mientras llega a utilizarse en otras ramas del conocimiento, como en la ciencia empírica (Calvo, 2006).

Hipótesis	Objetivos	Preguntas de Investigación	Modelo teórico-metodológico. ¹⁹
	Licenciatura en Preescolar.	programa de Licenciatura en Preescolar?	
4. La formación investigativa de los futuros maestros en preescolar se fundamenta en teorías pedagógicas que promueven el aprendizaje autónomo.	4. Describir los enfoques pedagógicos que fundamentan la formación investigativa de los futuros licenciados en preescolar.	4. ¿Qué enfoques pedagógicos fundamentan la formación investigativa de los futuros licenciados en preescolar?	Prácticas
5. Los enfoques pedagógicos y las metodologías que implementan los docentes de la Licenciatura en Preescolar, desarrollan competencias investigativas en las estudiantes del programa.	5. Desvelar los enfoques pedagógicos y las metodologías aplicadas por los docentes para la formación investigativa en la Licenciatura	5. <i>¿Cuáles son los enfoques pedagógicos y las metodologías aplicadas por los docentes para la formación investigativa en la Licenciatura?</i>	Actores-- Profesores Prácticas Discursos

Fuente: Elaboración propia

5.5 Fuentes de Información

Las fuentes de información cumplen propósitos específicos en el desarrollo de la obtención de los datos:

...tienen como objetivos principales comunicar las evidencias sobre los temas a indagar. El hallazgo de las fuentes de información requiere de movilizaciones por parte del investigador, es decir es necesario buscar, localizar y

difundir el origen de la información contenida en cualquier tipo de soporte (Ferrer & Pérez-Montoro, 2009:13).

Existen diferentes clasificaciones para las fuentes de información. Uno de los criterios más utilizados en la literatura de metodología de la investigación -también empleado en la presente Obra- se basa en las fuentes primarias y las fuentes secundarias, de acuerdo con el nivel y origen de la información que proveen o la profundidad de su contenido. Algunos autores proponen otras clasificaciones, referidas a fuentes primarias, secundarias, terciarias y medios complementarios (Carrizo & et al, 1994). Esta investigación utiliza las fuentes primarias y las fuentes secundarias, conforme a la siguiente definición (ver Tabla 2):

...son aquellas que proveen un testimonio o evidencia directa sobre el tema de investigación. Las fuentes primarias son escritas durante el tiempo que se está estudiando o por la persona directamente envuelta en el evento. La naturaleza y valor de la fuente no puede ser determinado sin referencia al tema o pregunta que se está tratando de contestar. Las fuentes primarias ofrecen un punto de vista desde adentro del evento en particular o periodo de tiempo que se está estudiando... (las fuentes secundarias). son datos o estudios realizados previamente sobre los temas que uno desea investigar, los cuales ya existen en algún medio como informes, páginas web, libros, investigaciones previas, documentos, etc. En la

investigación documental la recolección de datos se efectúa por medio de fichas. Si es una información secundaria interna es porque ha sido creada en el pasado por el mismo investigador, y si es externa es porque fue generada por terceros externos a él (Carrizo et al, 1994:26).

Tabla 2. Fuentes de Información

Fuente Primaria	Fuente Secundaria
<ul style="list-style-type: none">• Información suministrada por docentes y estudiantes del Programa de Licenciatura en Preescolar• Documentos normativos que orientan el desarrollo curricular del programa académico.	<ul style="list-style-type: none">• Lineamientos de política pública sobre la formación investigativa en Educación Superior y en programas de formación de docentes.• Literatura especializada en teorías pedagógicas sobre formación investigativa.• Literatura especializada en teorías curriculares sobre formación investigativa.

Fuente: Elaboración propia

5.6 Técnicas y Prácticas de Investigación

La obtención de la información es un proceso amplio; mediante el cual se identifican los eventos objeto de estudio, se determinan y ordenan sus características y se categorizan para su comprensión, conforme a reglas establecidas previamente. La obtención de información durante la investigación requiere aplicar técnicas e instrumentos que permitan el acceso a datos que respondan las interrogantes que plantea la investigación.

Del mismo modo que la realidad se construye, la información, los datos, el conocimiento se produce. No están allí para ser

capturados, es por ello, que nos hemos de preguntar “por el para qué y para quién de la producción de conocimiento (Montañés, 2007: 17 citado en Lay, 2015).

Dada la flexibilidad que deben tener las técnicas en el ámbito de la investigación cualitativa, es más apropiado hablar de “prácticas cualitativo/estructurales”, porque ofrecen la oportunidad de hacer un diseño organizado y ordenado al servicio del proceso de producción del conocimiento, pero maleables en la pre y pos codificación de la información. Esta mirada adaptable de las “técnicas”, vistas como prácticas de investigación, supera cualquier forma de análisis e interpretación que se asemeje a un abstracto manual de normas para su desarrollo (Lay, 2015).

En la investigación cualitativa, las técnicas o prácticas de obtención de la información están unidas obligatoriamente al proceso de análisis, enfatizando que se les separa en los textos de investigación solo para efectos didácticos (Tojar, 2006).

Las investigaciones cualitativas, en particular, permiten incorporar diversas prácticas/técnicas de investigación para dimensionar el fenómeno a investigar desde perspectivas diferentes, permitiendo hacer un reconocimiento más pleno de él. Esta complementariedad hace posible aplicar distintas formas para obtener/construir la información. Aunque son diversas las técnicas/prácticas de investigación que comúnmente se aplican en la investigación cualitativa, esta Obra utiliza fundamentalmente dos: las técnicas de revisión documental y el grupo de discusión.

5.6.1 Técnicas de revisión documental

Se entienden como “todas las acciones y procedimientos enfocados a procesar y analizar la información de documentos, que contienen datos importantes para la comprensión del fenómeno” (Valles, 199). Utilizan los datos que se obtuvieron en la revisión, el análisis e interpretación de documentos que aportan información relevante para la comprensión del fenómeno.

La revisión documental es un proceso que abarca la ubicación, recopilación, selección, revisión, análisis, extracción y registro de la información contenida en documentos... las técnicas de revisión documental también se utilizan como vía de recolección de datos durante una investigación de fuente mixta, ya sea porque las unidades de estudio son documentos o porque la información requerida para dar respuesta a la pregunta de investigación, se encuentra consignada en archivos, registros o cualquier otro tipo de documentos (Hurtado, 2010:126).

Los documentos se pueden clasificar según su finalidad o su procedencia. Algunos de los tipos de documentos son: de consulta temática, institucionales, comunicacionales, artísticos, legales y personales (Hurtado, 2010).

Para efectos de esta investigación se analizan los documentos institucionales, es decir, escritos de una institución que abarcan normativas e

informes técnicos, que recogen información sobre sus actividades, objetivos o procedimientos, entre otros.

Habitualmente este tipo de documentos se rige por lineamientos legales internos o del Estado, y sirven a la vez de documentos verificadores de las acciones y los procesos de las diferentes instancias institucionales.²⁰ Este estudio analiza los documentos institucionales del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar.

Al respecto, se indagó sobre la aplicación de los lineamientos normativos en formación investigativa, en los documentos del programa emanados por el Estado (Ministerio de Educación Nacional, MEN). y la Universidad Santiago de Cali. Los documentos de programa son escritos que contienen las acciones, las representaciones, las concepciones y las prácticas. Constituyen “la carta de navegación” del Programa Académico de la Licenciatura en Educación Preescolar, que a su vez incluye: Planes de Curso o Syllabus, Proyecto Educativo de Programa (PEP), Informe de Autoevaluación para fines de Acreditación de Alta Calidad y el documento de Condiciones de Calidad, los que se describen a continuación:

Plan de Curso. Es el documento de información general sobre las asignaturas. Contiene los datos administrativos del curso, la caracterización, la presentación, el propósito de la formación, la justificación, los objetivos de la enseñanza, la articulación, las competencias a desarrollar, los prerrequisitos, el

²⁰ Uno de los ejemplos que utiliza Jacqueline Hurtado (2010), es justamente los diseños curriculares, siendo este uno de los documentos, que esta investigación revisa.

desarrollo de saberes, la evaluación, recursos y equipos de apoyo, recursos locativos y estado legal interno del curso.

Proyecto Educativo de Programa (PEP). Es el documento de la Licenciatura que, coherente con el proyecto educativo institucional y los campos de acción profesional o disciplinar, define los objetivos, los lineamientos básicos del currículo, las metas de desarrollo, las políticas y estrategias de planeación y evaluación, y el sistema de aseguramiento de la calidad.

Informe de Autoevaluación para Fines de Acreditación de Alta Calidad. Contiene “el resultado del juicio de calidad construido por la institución y el programa académico, respecto al servicio que ofrecen, tomando como base los lineamientos señalados por el Consejo Nacional de Acreditación para tal fin” (CNA, 2013). Está estructurado por apartados nombrados “factores”, cada uno de los cuales contiene información del programa académico respecto a:

- La misión, visión de proyecto institucional y de programa
- Los estudiantes
- Los profesores
- Los procesos académicos
- La investigación y creación artística y cultural
- La visibilidad nacional e internacional
- El impacto de los egresados sobre el medio,
- El bienestar institucional

Documento de Condiciones de Calidad. Este documento contiene “...los requisitos mínimos para autorizar el funcionamiento de programas académicos,

indican que los programas se enmarcan por su naturaleza en un contexto institucional que les favorece y pueden ser ofrecidos a la sociedad...” (MEN,2016)..

Todo programa académico debe tener un informe de condiciones de calidad, que se presenta cada 6 ó 7 años al MEN, para renovar el registro calificado, es decir, la licencia de funcionamiento para el programa. Este contiene apartados, denominados “condiciones”, en los que se exponen y argumentan las características académicas organizados así:

- Denominación
- Justificación
- Contenidos curriculares
- Organización de las actividades académicas
- Investigación
- Relación con el sector externo
- Personal docente
- Medios educativos
- Infraestructura
- Mecanismos de selección y evaluación
- Estructura administrativa y académica
- Autoevaluación
- Programa de egresados
- Bienestar universitario
- Recursos financieros.

5.6.2 El Grupo de discusión

Se eligió esta práctica investigativa porque brinda la oportunidad de registrar la información pertinente de acuerdo con la finalidad y objetivos de la investigación. . acercándonos a la comprensión e interpretación de la información, mediante la aprehensión de los discursos, las razones, las opiniones, los diversos sentidos y lógicas que tienen los actores, ante la temática que se indaga (Montañés, 2010).

Es necesario contextualizar el grupo de discusión, como práctica investigativa, en el ámbito de las ciencias sociales y, más específicamente, en las investigaciones educativas; considerando que es una herramienta aplicada en distintas disciplinas, como la sociología, el psicoanálisis, la salud, la educación, la mercadotecnia, entre otras.

La aplicación de este recurso se remonta a los experimentos de Elton Mayo, sociólogo y psicólogo industrial, en la década de los 30, del siglo XX, quien se interesó por analizar los efectos psicológicos que generaban las condiciones físicas del trabajo en el trabajador y su relación con la producción. Con Mayo se registran por primera vez espacios de conversaciones con grupos de trabajadores, a través de los cuales demostró que si estos no son escuchados ni considerados por sus superiores, no mostrarán interés de cooperar en los proyectos empresariales y que será difícil, y en ocasiones imposible, alcanzar los objetivos fijados (Callejo, 2001).

Otros registros sobre la aplicación de esta estrategia indagatoria datan de los años 40, cuando surge el “enfoque psicodramático”, aplicado como

recurso de algunos enfoques del Psicoanálisis, asociado a actividades de psicología, en actividades y experimentos, como los de (Lewin, 1944), (Moreno, 1996). y (Reyes, 2005), se empezó a convertir en un elemento clave de la investigación social.

El grupo de discusión se ha nutrido de múltiples experiencias a partir de su origen. Los aportes fundamentales, que lo diferencian, por ejemplo, de los grupos focales, las entrevistas grupales, los debates grupales o los grupos terapéuticos, figuran alrededor del rol que juega el moderador, quien actúa como receptor de respuestas del grupo para estimular la discusión, y no como estimulador directo de éstas; la prevalencia de estímulos discursivos frente a la formulación de preguntas; la interpelación mutua de los participantes sin la mediación del moderador; y la composición homogénea –con cierta heterogeneidad inclusiva- de cada grupo de discusión (Montañés, 2010).

Jesús Ibáñez es el sociólogo fundador del Grupo de discusión en España y de su consecuente proyección a Latinoamérica, en la década de los 80, del siglo XX, asociado a movimientos políticos. Algunos de los nombres relacionados con esta práctica son los de Alfonso Ortí, Ángel de Lucas, Francisco Pereña y José Luis de Zárraga, todos españoles, quienes vinculan el grupo de discusión a técnicas sociológicas de estudios de mercadeo y campañas publicitarias, diferentes a las técnicas cuantitativas de cuestionarios de sondeo, que eran comunes en los enfoques sociológicos del momento, para plantear algo completamente nuevo, "...construido con los materiales críticos del momento: el estructuralismo, el psicoanálisis y la Escuela de Frankfurt" (Callejo, 2001:13).

Aunque el origen del grupo de discusión se asocia a técnicas terapéuticas y del psicoanálisis, su incursión en investigaciones sociológicas lo convirtió en centro de análisis de las posturas macrosociales de los participantes del grupo, y la figura del moderador pasó del analista al investigador social (Callejo, 2001).

Esta técnica conversacional permite que la materia prima discursiva producida en los grupos, por parte de los sujetos participantes del estudio, se conviertan en información:

...pueden usarse como un medio para conocer la opinión que la población tiene sobre determinada problemática social objeto de estudio y también pueden ser considerados como objeto del propio estudio (Montañés, 2010:2).

Como práctica conversacional también estimula interacciones dialécticas entre iguales (participantes con características comunes). y permite rescatar lo sustantivo de su diálogo. Desde el punto de vista sociológico se contempla como:

...un acto que pone en relación agentes dotados de unos esquemas de producción de sentido —adquiridos en su trayectoria social e incorporados mediante familiarización inconsciente— con una serie de «situaciones sociales» que introducen una serie de reglas y constricciones sobre lo decible (Criado, 1997).

Ibáñez establece las diferencias entre el grupo de discusión y la encuesta, también como práctica de investigación. Dicha distinción permite reconocer los aportes del grupo de discusión en la profundización de los saberes que tienen los sujetos-objeto de la investigación. Es decir, no es tanto rastrear o encontrar lo inconsciente, sino dar a conocer la base en la que descansa el discurso, esto es, por qué y para qué dicen lo que dicen, "...el grupo de discusión es profundo y expansivo: la encuesta capta lo fenomenal - los discursos-, el grupo de discusión reproduce lo generativo -los textos que producen los discursos" (Ibáñez, 1986).

Para esta investigación se conformaron cuatro Grupos de discusión. Uno se realizó con docentes del programa académico que tienen a su cargo los cursos o asignaturas de formación investigativa y que tienen experiencia como investigadores y que ofrecen acompañamiento y tutorías en las actividades de la investigación formativa.

El otro grupo de docentes estaba conformado por aquellos profesores que imparten asignaturas que no están relacionadas con la investigación, tienen a su cargo cursos teóricos, no realizan tutorías para las investigaciones formativas que realizan las estudiantes; pero se consideró que era importante sus opiniones y posturas ante la formación investigativa, dado que pueden tomar distancia frente a ese proceso pues no están vinculados directamente.

Los otros dos grupos se conformaron con estudiantes del programa académico. Los alumnos participantes se clasificaron según el nivel o semestre que cursaban, distribuidos así: Un grupo con los estudiantes de 1º a 5º semestre y otro con las de 6º a 10º semestre. Se asumió que su percepción y

experiencia sobre la formación en investigación respondían al nivel formativo en el que estaban.

Tabla 3. Ficha técnica de Grupos de discusión²¹

Grupo de Discusión 1	Grupo de Discusión 2	Grupo de Discusión 3	Grupo de Discusión 4
Estudiantes 1er a 5to Semestre	Estudiantes 6to a 10mo Semestre	Docentes que orientan cursos que incluyen temáticas de investigación	Docentes que orientan cursos que no incluyen temáticas de investigación
5 Estudiantes 4 mujeres 1 hombre	11 Estudiantes 11 mujeres	14 Docentes 12 mujeres 2 hombres	5 Docentes 4 hombres 1 mujer

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Representación de gráfica de la Muestra estructural

ACTORES	Docentes		Estudiantes	NIVEL FORMATIVO
	DOCENCIA EN INVESTIGACIÓN			
	SÍ (3).	No (4).		
			Bajo o Medio (1).	Alto (2).

Fuente: Elaboración propia

²¹ Es importante mencionar que el alumnado es de género femenino, dado que esta carrera -en este país- ha sido y sigue siendo eminentemente una profesión de mujeres y siendo ellas las que más la eligen. Sin embargo, esta situación no impide que en la Licenciatura haya docentes masculinos, y prueba de ello es que al hacer la convocatoria para participar de esta investigación, el Grupo de Discusión N°4 estuvo en su mayoría constituido por maestros, que son licenciados en otras disciplinas que apoyan el programa de Preescolar.

5.7 instrumentos de obtención de la información

Los instrumentos son ayudas que le permiten al investigador tener una guía o un conjunto de patrones o directrices, enfocados en la obtención de información relevante, sin que le aleje del foco de interés en el camino. Son un recurso para acercarse y obtener información de los fenómenos que interesan a la investigación, formatos que aplica el investigador para registrar los datos que los participantes le ofrecen.

Los instrumentos se diseñan previo al trabajo de campo en la investigación. El contenido de su formulación debe apoyarse en el marco teórico, al seleccionar los indicadores que se articulan a los conceptos utilizados (Montañés, 2003). se diseñan asociados a diversas variables, como son: el tipo de eventos que se pretende captar, la definición conceptual de los eventos, las áreas o contenidos de los eventos o las prácticas investigativas que se implementarán en la investigación.

A partir de las prácticas investigativas elegidas, se utilizaron los siguientes instrumentos para esta investigación: (ver Tabla 5).

Tabla 5. Relación entre prácticas de investigación, instrumentos de obtención de la información y subtemas a indagar

PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTO	SUBTEMAS OBJETO DE INDAGACIÓN
Técnicas de revisión documental	Matriz de registro	Políticas estatales e institucionales sobre la formación investigativa Agencias de formación para la investigación.
Grupo de discusión	Guion del grupo de discusión	Discursos pedagógicos, curriculares y didácticos de los docentes frente a la formación investigativa.

Fuente: elaboración propia

5.7.1 Matriz de registro

De acuerdo con Hurtado se trata de un formato utilizado para asentar, organizar y seleccionar lo que existe en los documentos de interés para la investigación. La misma autora señala:

...es un instrumento de revisión y no de medición, no requiere de procesos de validación ni de cálculo de la confiabilidad, lo importante es corroborar que la información asentada en los documentos que van a servir de fuente, sea fidedigna (Hurtado, 2010: 230).

En las matrices se registran los datos sobre Formación Investigativa, encontrados en los documentos que se mencionan a continuación. Estos documentos fueron organizados por niveles (macro, meso y micro), conforme a

la cercanía o a la mayor o menor influencia de estas normativas, con la temática objeto de estudio de esta investigación(Tabla 6).

Tabla 6. Documentos en los niveles macro, meso y micro sobre formación investigativa.

Documentos normativos estatales Nivel macro	Documentos normativos institucionales Nivel meso	Documentos normativos de programa Nivel micro
<ul style="list-style-type: none"> • Ley 115 “Ley general de Educación” • Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, 1075 de 2015 • Decreto 2450 de 2015 / Resolución No. 02041 de 3 de febrero de 2016 para obtención de Registro Calificado. • Lineamientos del Ministerio de Educación para Acreditación de Alta Calidad, de enero de 2013. • Acuerdo por lo Superior de 2010 • Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, de diciembre de 2013. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Educativo Institucional • Plan Estratégico de desarrollo Institucional • Normas internas de la universidad, para formación investigativa en los programas académicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Educativo de Programa • Planes de curso (Syllabus). de asignaturas de formación investigativa.

Fuente: Elaboración propia

5.7.2 Guion de grupo de discusión

El instrumento de los Grupos de discusión, llamado también “ / guía/guion ”, se elabora para orientar la conversación que se quiere sostener con los participantes. El guion debe contener temas y subtemas para alentar y generar estímulos discursivos, que propicien el debate entre los participantes, sin que esto llegue a interrumpir los procesos conversacionales que generan en la actividad.

..es determinante que el guion y los objetivos estén estrechamente conectados, debido a que en ellos se va a fundamentar el resto de la investigación. A partir del guion se determinó la selección de los entrevistados, del moderador, así como el estilo de la entrevista, e incluso el escenario tanto temporal como espacial que se iba a utilizar (Castro, 2001 citado en Fernández & Tojar, 2004:5).

Según Jacqueline Hurtado, el análisis cualitativo se utiliza cuando la información obtenida en la aplicación de las prácticas investigativas, no será sistematizada con números y el análisis estadístico no es pertinente. Normalmente, los datos obtenidos para este tipo de análisis son textos, imágenes o sonidos. Conlleva técnicas para categorizar, organizar y agrupar la información, determinando relaciones entre los datos, o que conducirán a significados coherentes con la temática y los propósitos de la investigación (Hurtado, 2010).

El análisis cualitativo supone describir, interpretar, comprender y asignar significados a las unidades de análisis, “...analizar cualitativamente, incluye

valorar, elaborar, y razonar juicios sobre criterios que se han hecho explícitos,
usando claves internas de interpretación” (Tojar, 2006: 45).

6. ANÁLISIS DOCUMENTAL Y DE LA MATERIA PRIMA DISCURSIVA

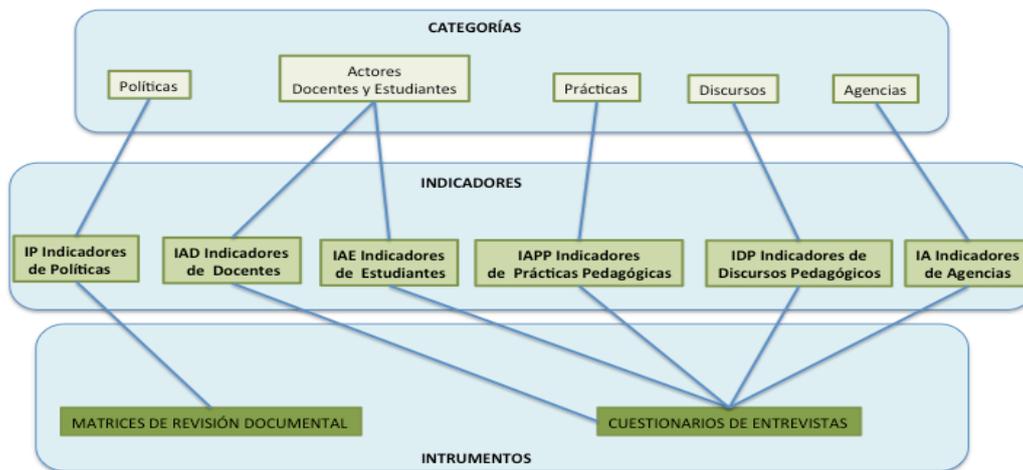
En este apartado se analiza la documentación y los textos producidos con el propósito de atender las demandas formuladas en los objetivos formulados. A tal fin se ha tenido en cuenta las categorías de análisis, determinadas a partir del marco teórico-metodológico elaborado para esta investigación.

Se expone inicialmente la definición de las categorías de análisis, seguidamente se presenta la exploración realizada a los documentos rectores de la licenciatura y se concluye este apartado con la exposición de la información obtenida en los Grupos de discusión.

6.1 Categorías de Análisis

A continuación se presentan las categorías de análisis con las que se ha trabajado. Éstas se sustentan en las temáticas expuestas en la fundamentación del marco teórico-metodológico, expuesto en páginas precedentes; de allí, a su vez, se extraen los componentes o indicadores de cada categoría, que posteriormente serán los elementos estructurantes de los instrumentos de recolección de la información (Ilustración 5).

Ilustración 5. Articulación entre las unidades, indicadores y los instrumentos



Fuente: Elaboración propia

6.1.1 Categoría de análisis: Políticas para la formación Investigativa

Hace referencia a la existencia y aplicación de políticas sobre formación investigativa, a nivel Nacional, de Universidad y de Programa académico, se evidencia en:

- La promoción de una actitud crítica, pensamiento autónomo y capacidad para indagar y buscar con espíritu creativo e investigativo, alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades, conforme con las orientaciones que se indican en los lineamientos legales.
- La promoción de la formación investigativa de los estudiantes en concordancia con el nivel de formación y sus objetivos; la cual debe estar a cargo de profesores que tengan asignación horaria en su cargo para investigar y fomentar la investigación y que estén en posesión de

títulos de maestría, doctorado o experiencia y trayectoria en investigativa.

- Las políticas institucionales que incluyan estrategias para incorporar los resultados de la investigación al quehacer formativo, y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de formación investigativa de los estudiantes

6.1.2 Categorías de análisis: Actores. Los docentes en la Formación Investigativa

Hace referencia a las acciones de los docentes en el rol de actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo de la formación investigativa. Conforme a lo expresado en el apartado del ámbito teórico, los indicadores o componentes de esta categoría se reflejan en los siguientes aspectos:

- Implementación de estrategias de enseñanza que promuevan la participación activa de los estudiantes, orientadas a desarrollar el pensamiento crítico, los aprendizajes comprensivos y contextualizados
- Brindar formación interdisciplinaria orientada a resolver problemas reales a través de mediaciones pedagógicas que se hallen representadas por la acción, la intervención, los recursos o materiales didácticos en el hecho educativo para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

6.1.3 Categoría de análisis: Actores. Los estudiantes en la Formación Investigativa

Hace referencia a las acciones de los estudiantes como otros de los actores principales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Partiendo de lo expresado en el apartado del ámbito teórico, los indicadores o componentes de esta categoría se evidencian en lo siguiente:

- Interviene en el desarrollo de situaciones de aprendizaje que propone el docente con una actitud participativa, activa y autónoma para adquirir habilidades investigativas
- Fortalece su propio aprendizaje sobre investigación a partir de las observaciones de problemas reales de los contextos educativos, mostrando capacidad de discernir y singularizar los contenidos pertinentes para la temática que investiga y para construir con ellos el significado que ha de procesar.
- Determinación de problemáticas a investigar, indagar sobre el estado del arte de su temática e identificar soportes teóricos y metodológicos para el ejercicio investigativo que realiza.

6.1.4 Categoría de análisis: Las Prácticas Pedagógicas de la Formación Investigativa

Los indicadores o componentes de esta categoría hacen referencia a los fundamentos y acciones que se muestran en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo para la formación investigativa, estos evidencian:

- Marcos conceptuales que se encuadran y soportan en corrientes cognitivas-constructivistas del aprendizaje y la pedagogía crítica.
- Partir de experiencias de aprendizaje donde el estudiante se acerca al conocimiento nuevo de forma crítica, utilizando con autonomía sus herramientas cognitivas, sus motivaciones e intereses.
- Fomentar el análisis de los contextos, a través de los trabajos de campo y el ejercicio investigativo, promoviendo la acción social dialógica y posturas políticas críticas y una conciencia crítica de la sociedad desde su rol docente.
- Un sentido humanista que permite el encuentro de las individualidades de los actores que participan y que apunta al desarrollo de las potencialidades, las competencias y la formación crítica.

6.1.5 Categoría de análisis: Los discursos Pedagógicos de la formación investigativa

Los indicadores o componentes de esta categoría se refieren a los discursos (enunciados o en textos). que incluyan, expongan y argumenten tópicos relacionados con:

- La investigación como una de las principales características de calidad en la Educación Superior, la cual se ve expresada en los procesos para enseñar a investigar, de formar en y para la investigación desde actividades que incorporan la lógica y los métodos cualitativos y cuantitativos.

- Una formación en investigación fundamentada en argumentos epistemológicos, perspectivas científicas y miradas holísticas, donde se desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes que configuran la competencia investigativa.
- La realidad educativa para el desarrollo de proyectos e investigaciones que busquen soluciones a las problemáticas en las comunidades, conjugando el rigor científico con las habilidades desarrolladas por los docentes en formación, mediante la práctica de la experiencia académica.

6.1.6 Categoría de análisis: Las agencias de la Formación Investigativa

Los indicadores o componentes de esta categoría se refieren al seguimiento y aplicación de lineamientos y gestiones de las instancias administrativas en los niveles macro, meso y micro, con relación a la formación investigativa, evidenciados en:

- La aplicación de las políticas, procedimientos, programas y lineamientos para el desarrollo de la formación investigativa en el país, emanados desde el Ministerio de Educación Nacional.
- El seguimiento a políticas para el fomento de la producción de conocimientos, y desarrollo de capacidades para la ciencia, la tecnología y la investigación.
- Convocatorias para proyectos de investigación de estudiantes y docentes de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de

Cali (USC), acordes con los lineamientos para la formación en investigación emanados desde la USC.

- La existencia de cursos para la formación en investigación, en el plan de estudios del programa y la organización de semilleros y encuentros de investigación de la Dirección General de Investigaciones de la USC.

6.2 Análisis de Documentos Normativos de la Investigación, La Formación Docente y La Investigación Formativa y/o Formación Investigativa.

En este apartado se da cuenta de la categoría “agencias de la Formación investigativa” a partir del análisis documental. Esta categoría hace referencia al seguimiento y aplicación de lineamientos y gestiones de las instancias administrativas, a nivel nacional, que constituye un exosistema, a nivel institucional o universitario, que es el macrosistema, en el programa académico, que conforma el mesosistema, y los planes de curso o Syllabus, que configuran el microsistema.

6.2.1 Dimensión Nacional (Nivel Macro).

En este apartado se expone una revisión de las normativas nacionales, es decir, las que emanan del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que hacen referencia a la investigación en el contexto de la Educación Superior, atendiendo especialmente a los apartados que se relacionan con los docentes, su ejercicio y su formación inicial.

6.2.1.1 La Investigación en la Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.

La principal normativa ministerial es la Ley 115 de 1994, también conocida como Ley General de Educación, la cual, como se expone en el portal web del MEN, se define como la directriz que:

...:señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Ley 115, 1994: 8).

En esta ley se hace referencia -12 veces- a la investigación, en los artículos: 1, 4, 5 Numeral 7, 30 Numeral C, 56, 73, 109 Numeral C, 111, 114, 148 numeral F, 151 numeral D, 157, 185. Se reconoce que la Ley General de Educación, incluye desde diferentes ámbitos, la investigación, como requerimiento e idoneidad en la oferta y para el desarrollo de la educación en el país y en todos los niveles educativos.

El artículo 1, se expone el objeto de la ley 115 y se plantean los principios de generales de la Educación colombiana, mencionado a la investigación, como una de las características asociadas al derecho a la educación , que tiene toda persona.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Ley

115 de 1994:3).

En el artículo 4 se hace mención a la calidad y a la cobertura del servicio educativo. Se asocia, la investigación educativa a la calidad y al mejoramiento continuo que debe tener la educación pública.

Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (Ley 115 de 1994:5).

Los Fines de la Educación se exponen en el artículo 5. En él se mencionan los propósitos que persigue el Estado colombiano en materia educativa para todos los ciudadanos de este país.

En el numeral 7 se formula como objetivo el que todos los colombianos tengan "... acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones" (Ley 115 de 1994: 4).

Los fines de la educación en Colombia se plantean de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, donde se expresa que los colombianos son sujetos de derecho, y se estima que la educación es uno de ellos. Se plantea que todas las personas, a las que se les ofrece educación, tienen

derecho a que se les promueva, desde el ámbito educativo, la investigación; en tanto se relaciona ésta con el acceso al conocimiento y a los demás bienes culturales, tecnológicos y científicos.

En el artículo 30 de la ley general, se definen los objetivos específicos de la educación media académica. En su numeral C se dice que "la incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social" (Ley 115 de 1994: 22).

Los procesos cognitivos que realizan los educandos para la investigación hace referencia a los espacios de aprendizaje preparados intencionalmente para generar experiencias educativas, es decir, los laboratorios y en los contextos reales de la cotidianidad social. Esa diferenciación entre ambos ambientes para la instrucción en investigación, se puede interpretar como una separación entre la investigación en las ciencias naturales o exactas y las ciencias sociales.

La ley General en el Título III, hace referencia a las Modalidades de atención educativa a diferentes poblaciones, definidas en condiciones de vulnerabilidad. El capítulo 3, de dicho Título, hace mención a la atención educativa a poblaciones étnicas, y en el Artículo 56 se definen los principios y los fines de la educación para este grupo poblacional. La investigación, en este artículo, se reconoce como una de las estrategias para conocer, profundizar y conservar las características culturales propias de cada una de las etnias, que existen en este país.

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Ley 115 de 1994: 21).

En este mismo título y capítulo se hace referencia - en el Artículo 59 - a las asesorías especializadas que el Estado debe ofrecer a los diferentes grupos vulnerables del país. Se dice que la investigación debe formar parte de los procesos de cualificación y acompañamiento para el fortalecimiento y consolidación de las culturas étnicas de este país.

El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística (Ley 115 de 1994: 21).

Otro artículo de esta ley, en el que se hace mención a la investigación, es el 109. Este hace referencia a las finalidades de la formación de los educadores. En su Numeral C se indica que en la educación de los docentes se debe “fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (Ley 115 de 1994:3).

Esta mención a la investigación, en el contexto de la formación docente, se puede entender en dos vías: una relacionada con el avance científico de la pedagogía, como saber fundante de la educación, el cual debe estar a cargo, principalmente, de los maestros, la otra, como el requerimiento y la necesidad de educar en y para la investigación a los maestros en sus procesos de formación inicial.

El artículo 114 sobre la función de las universidades en relación con la formación docente señala que

...las universidades, los centros de investigación y las demás instituciones que se ocupan de la formación de educadores cooperarán con las Secretarías de Educación, o con los organismos que haga sus veces, las asesorarán en los aspectos científicos y técnicos y presentarán propuestas de políticas educativas al Ministerio de Educación Nacional (Ley 115 de 1994:34). .

Se expresa en ese artículo que son las universidades las que deben orientar en temas de investigación, avances científicos y técnicos, la formación de los maestros, asimismo, han de servir de asesoramiento al Ministerio de Educación en la creación de política pública para la educación en general.

Las funciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que se mencionan en el artículo 148. El numeral F hacen referencia a la promoción de la investigación educativa. Ubicando dicha promoción como uno de los deberes del MEN. Esta asignación, que proviene de la normativa nacional, sitúa el fomento de la investigación como una obligación de este máximo ente

educativo del país. “Funciones del Ministerio de Educación Nacional. El Ministerio de Educación Nacional, en cuanto al servicio público educativo, tiene las siguientes funciones(....). f). Promover y estimular la investigación educativa, científica y tecnológica” (Ley 115 de 1994:40).

6.2.1.2 La formación docente en el Ley 115 de 1994.

El artículo 111 hace referencia a la profesionalización y a la formación de los educadores en el país. Se menciona la responsabilidad de los entes territoriales para la cualificación permanente de los docentes. Se dice que en las capacitaciones se debe incluir el componente investigativo, en particular en las áreas de la Educación.

En cada departamento y distrito se creará un comité de capacitación de docentes bajo la dirección de la respectiva secretaría de educación al cual se incorporarán representantes de las universidades, de las facultades de educación, de los centros experimentales piloto, de las escuelas normales y de los centros especializados en educación. Este comité tendrá a su cargo la organización de la actualización, especialización e investigación en áreas de conocimiento, de la formación pedagógica y de proyectos específicos, para lo cual el respectivo departamento o distrito, arbitrará los recursos necesarios provenientes del situado fiscal, las transferencias y de los recursos propios, de conformidad con la Ley 60 de 1993 (Ley 115 de 1994:36).

Este es el único artículo -en la ley 115 del 94- que hace referencia a la formación docente. Es preciso mencionar que en esta ley no existe ningún artículo que haga referencia a la formación investigativa de los docentes.

6.2.1.3 La investigación en el decreto 2450 de 2015.

Este decreto reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación. Asimismo, se definen las condiciones de calidad de los programas académicos y el procedimiento que deben adelantar las instituciones de educación superior ante el Ministerio de Educación Nacional, es decir, los programas académicos deben seguir los lineamientos emanados de este decreto para el diseño y creación de las licenciaturas. Es preciso mencionar que dicho decreto solo se aplica para los programas de educación.

Esta normativa se estructura en 15 condiciones o apartados, cada uno de ellos hace referencia a las características -en diferentes ámbitos- que debe tener un programa académico, como requisito para el otorgamiento del Registro calificado de programa, esto es la autorización de funcionamiento que otorga el Ministerio de Educación a las carreras que ofertan las universidades.

En la condición 2 numeral 2.4.6 y en la condición 4 numeral 4.3 se hace mención a la investigación como una de las funciones sustantivas de las educación superior, así estipuladas en la ley 30 de 1992, esto es, en esa ley se define que la investigación debe ser una de las actividades esenciales de las universidades. El decreto 2450 así lo determina y exige como condición de calidad la inclusión de la investigación para el funcionamiento de los programas.

Condición 2. Justificación, 2.4.6. La manera como las funciones de docencia, investigación, innovación, creación artística, cultural

y de extensión programa, impactan sobre su entorno y el medio (...). Condición 4. Organización de las Actividades académicas, 4.3. Las estrategias pedagógicas, didácticas y comunicativas, de acuerdo con la metodología del programa, con la incorporación los avances y desarrollos científicos y tecnológicos, y la integración de las funciones sustantivas investigación, docencia y proyección social (Decreto 2450 de 2015:3).

En el decreto 2450 se otorga importancia a la investigación como una condición académica necesaria de toda licenciatura. En la condición 5 se plantea que la investigación en los programas es una expresión de la calidad, que aporta al avance científico de las disciplinas. “La investigación se concibe como la estrategia que viabiliza el desarrollo de una actitud crítica y la capacidad creativa en los docentes y estudiantes, con la misión de aportar al conocimiento científico, a la innovación y al desarrollo sociocultural” (Decreto 2450 de 2015:5).

Se dice que para asegurar el cumplimiento de esta condición, la institución debe definir políticas y estrategias dirigidas a fomentar la efectividad de sus procesos de formación para la investigación. En el numeral 5.3 se menciona que las universidades deben contar con una infraestructura para “La promoción, la capacidad indagación y búsqueda y la formación en el estudiante del espíritu investigativo, creativo e innovador” (Decreto 2450 de 2015:5).

Asimismo, se expone que deben contar con “la disponibilidad de elementos a partir de los cuales profesores del programa fomenten en los estudiantes la generación de ideas y problemas de investigación” (Ibíd, numeral 5.6). Dicho de otro modo, se exige que los programas académicos fomenten, a través de

las experiencias de aprendizaje que les proporcionan los docentes, el desarrollo de competencias investigativas en los maestros en formación, dado que este decreto es solo para las licenciaturas.

Esta condición, en el numeral 5.7, también hace referencia al fomento de la capacidad investigativa mediante la participación de los estudiantes en los semilleros de investigación. Estos se definen como un grupo de estudiantes que orientados por un investigador se inician en la investigación formativa, en algunos casos como actividad extracurricular con el fin de desarrollar competencias y habilidades investigativas. “5.7 La vinculación de estudiantes a monitorias y a semilleros de investigación (Ibíd, numeral 5.7).

Finalmente, en esta condición, en el numeral 5.8, se menciona que un programa es considerado de alta calidad si entre su organización académica ha realizado “la formulación de actividades académicas derivadas de las líneas de investigación del programa y el desarrollo teórico o empírico ligado a la formación docente, al desarrollo curricular y didáctico y al análisis del ejercicio de la práctica docente” (Ibíd numeral 5.7).

La condición 7 de este decreto hace referencia a las características específicas que deben tener los docentes al servicio del programa.

En programas de licenciatura y los enfocados a la educación, los docentes deben mostrar las más altas calidades; amplia experiencia académica e investigativa en ambientes de aprendizaje en los niveles de educación preescolar, básica y media, y en la búsqueda del desarrollo óptimo de las actividades de docencia, investigación, creación artística y cultural, extensión o proyección social; y capacidad para atender de manera

pertinente y oportuna a los estudiantes (Condición 7, Decreto 2450 de 2015:6).

En el numeral C de esta condición se exige la existencia de

un núcleo de profesores con experiencia acreditada en investigación orientada manera especial a mejorar los procesos y aprendizaje, con formación de maestría o doctorado y cualidades y tiempo de dedicación destinado al acompañamiento del estudiante en las actividades académicas de investigación y en prácticas pedagógicas y educativas (Ibí, 9).

6.2.1.4 La investigación formativa y/o formación investigativa en el decreto 2450 de 2015

La Formación en investigación o las actividades de investigación formativa también se tienen en cuenta en el decreto 2450, así se expresa en la Condición 5 Numeral 5.7 y la Condición 8 Numeral 8.3.

En el numeral 5.7 se exige que la universidad, en general, y el programa académico, en particular, debe mostrar que cuenta con los recursos materiales y didácticos necesarios para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. “Demostración del uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la investigación y la formación investigativa de los estudiantes” (Decreto 2450 de 2015:5).

A manera de conclusión de este primer apartado sobre las políticas nacionales que hacen referencia a la formación investigativa y a la investigación formativa, se puede decir que el Estado colombiano, y en particular el Ministerio de Educación, reconoce que la investigación es una

forma de propiciar la evolución del conocimiento en cualquier área y considera que es importante desarrollar competencias investigativas en los futuros docentes, para así mejorar la educación en todos los niveles. Para tal fin ha generado normativas para las universidades, que mediante el cumplimiento de las mismas garanticen la formación en investigación de los licenciados.

6.2.2 Dimensión Institucional o Universitaria (Nivel Meso).

Como se ha dicho anteriormente, el análisis de los lineamientos normativos se hace también a nivel institución universitaria, es decir, se analizan los documentos rectores de la Universidad Santiago de Cali (USC), con el fin de conocer cómo y de qué forma se incluye la investigación y la formación investigativa en dichos textos. La normativa de la institución la constituyen los reglamentos, resoluciones, convocatorias, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los cuales exponen la orientación teleológica, los deberes y derechos de los miembros de la comunidad, estructura de gobierno, Régimen de Enseñanza, el Régimen Administrativo y Disposiciones Generales del alma máter.

6.2.2.1 La investigación en el Proyecto Educativo Institucional

El PEI es el documento que contiene las metas formativas, las estrategias generales de enseñanza, el modelo pedagógico de la institución y la estructura curricular general de la universidad. Los apartados de este documento que hacen referencia a la investigación son:

Los Principios Institucionales en el numeral 3.4, las metas de Formación en el numeral 4.6, los desafíos en su numeral 5.3, y las Estrategias en el numeral 6.1

...3.4: La férrea articulación entre la formación profesional, la producción de conocimiento y la capacidad de aplicar el mismo en la comunidad, a través de la investigación, de la extensión, del cultivo de las ciencias, la cultura, las artes, el humanismo, la filosofía y la tecnología. (USC, 2014).

...4.6 Formar y disponerse para el desempeño, de su profesión o disciplina en equipos ínter, multi y transdisciplinarios de investigación y trabajo. (USC, 2014).

...5.3 Investigación, como el rasgo insustituible que otorga y convalida la condición de Universidad a la Santiago de Cali, como institución de educación superior, generando solución a los problemas locales, regionales, nacionales y latinoamericanos (USC, 2014).

...6.1 Proponer la reforma académica administrativa de la universidad encaminada: adecuar su ordenamiento legal a las disposiciones legales vigentes, buscar la excelencia de los procesos formativos, fomentar la investigación y la socialización del conocimiento y los saberes en beneficio de la sociedad (USC, 2014).

6.2.2.2 La Investigación en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI).

En el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional también se ha incluido en algunos de sus componentes, apartados, que hacen referencia a la investigación. Esta temática se aborda en la Visión y Misión Institucional.

En 2024 la USC es una de las primeras universidades de Colombia de docencia e investigación, reconocida y referente por la alta calidad en sus funciones misionales, la pertinencia y relevancia de sus programas, el impacto social y el aporte al

desarrollo con equidad de la región suroccidental, con un modelo educativo incluyente, centrado en valores humanistas, con valiosas relaciones de cooperación a nivel nacional e internacional y una administración basada en principios de buen gobierno (PEDI/USC, 2014).

Formar profesionales integrales, éticos, analíticos y críticos que contribuyan al desarrollo sostenible y la equidad social, brindando para ello una educación superior humanista, científica e investigativa, con perspectiva internacional y criterios de pertinencia, calidad, pluralidad y responsabilidad social (PEDI/USC, 2014).

Asimismo, se menciona en la Línea Estratégica 1: Investigación e innovación para la excelencia, la Macro estrategia 1. Actualizar y consolidar el sistema de investigación de la Universidad, Macro Estrategia 2 Incrementar los recursos para investigación y en la Macro Estrategia 3 Articular la investigación con las otras funciones misionales (Docencia y extensión).

6.2.2.3 La Investigación en otras normativas de la Universidad Santiago de Cali

La universidad a través de la Dirección General de Investigaciones (DGI) orienta y reglamenta las actividades de investigación que se realizan al interior de las facultades y programas- Estas orientaciones se realizan en la figura de resoluciones. Desde la creación de la DGI hasta la fecha han emanado 7 resoluciones.

Resolución N° 001 Por la cual se establece el procedimiento para la presentación, evaluación y seguimiento de proyectos de Investigación.

Resolución N° 002 Por la cual se conforma y reglamenta el comité de ética en investigación de la USC.

Resolución N° 003 Por la cual se expide el reglamento de lineamientos de trabajos de grado.

Resolución N° 004 Por la cual se expide el estatuto sobre la propiedad intelectual de la USC.

Resolución N° 006 Por la cual se aprueban los ejes centrales de investigaciones de los centros de investigación, sus respectivas líneas de investigación, la forma de presentarlas, justificarlas y sustentarlas

Resolución N° 007 Por la cual se reglamenta la creación, inscripción y seguimiento de investigación (DGI/USC, 2014).

6.2.2.4 La formación investigativa y/o investigación formativa en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).²²

Es importante mencionar que el PEI es el único documento normativo a nivel institucional en el que se hace mención a la formación investigativa y/o a la investigación formativa. Es decir, ni en el PEDI o en las resoluciones emanadas de la DGI se menciona este aspecto de la formación profesional.

La formación investigativa y/o investigación formativa, se mencionan en el PEI de la USC en su punto 4, que recoge las Metas de Formación en general que se ha propuesto la Universidad, Numeral 4.5 y en el apartado 7: Acciones, donde se describen las actividades globales, a nivel Institucional, para el

²² El PEI es el único documento normativo a nivel Institucional en el que se hace mención a la formación investigativa y/o a la investigación formativa. Es decir, ni en el PEDI o en las resoluciones emanadas de la DGI se menciona este aspecto de la formación profesional.

cumplimiento de los propósitos de la Universidad; en el numeral 7.8

...Una educación de calidad se expresa en la eficiencia y eficacia del saber, del conocer, del indagar de sus estudiantes. Por ello, la propuesta de formación integral y flexible implica la formación de profesionales éticos y estéticos; ciudadanas y ciudadanos tolerantes y pluralistas, con alto grado de responsabilidad política y social; profesionales competentes capaces de insertar al país en el contexto de la globalización con formación investigativa y crítica, para que se apropien y apliquen la ciencia y la tecnología, prestando los servicios pertinentes de extensión y proyección social en búsqueda del mejor estar y calidad de vida de la sociedad(...). 4.5 Ofrecer oportunidades curriculares tendientes a la formación para el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias: argumentativas, interpretativas, investigativas, propositivas y comunicativas, que le permitan el uso adecuado de información y la transferencia de conocimientos (USC, 2014).

...7.8: Articular el desarrollo de las actividades investigativas, formativas, con el trabajo científico, para soporte de las funciones académicas, de extensión y proyección social (USC, 2014).

Se puede concluir que la universidad, en concordancia con los lineamientos del Ministerio de Educación ha creado el andamiaje normativo y logístico para que los futuros profesionales que forma la universidad desarrollen competencias investigativas.

Esto se refleja en la definición de Proyecto Educativo Institucional (PEI). y en su Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, que incluye en sus diferentes apartados el concepto que tiene la USC de investigación, así como el modo en que se debe hacer la formación investigativa en cada uno de sus facultades y programas académicos.

A diferencia del Ministerio de Educación Nacional, que ha definido normas específicas para la investigación y la Formación Investigativa de los docentes en Formación, la universidad no ha diferenciado estos aspectos para las distintas carreras que ofrece.

6.2.3 Dimensión Programa Académico²³ (Nivel Micro).

Se da cuenta de la revisión del Proyecto Educativo de Programa (PEP).²⁴, de la Licenciatura; se identifican los lineamientos, las políticas, objetivos y los principios en los que se menciona la investigación. Se exponen los componentes que hacen referencia a la formación docente y los que hacen alusión a la formación investigativa y/o investigación formativa.

6.2.3.1 La investigación en el Proyecto Educativo de Programa (PEP).

En varios componentes del PEP se hace mención a la investigación, se puede entender que esto se da porque la Licenciatura en Educación Preescolar de la USC se presenta como un programa académico en el que se hace énfasis en la formación para la investigación de las(os). docentes que educa.

En el PEP se expone que la licenciatura tiene un modelo pedagógico basado en un enfoque de enseñanza por proyectos de investigación, lo que es una muestra del compromiso de programación los lineamientos del PEI de la USC, que dicen: "...el desarrollo de la capacidad analítica, crítica y ética de las

²³ Se debe entender que el programa académico al cual se hace referencia es a la Licenciatura en Educación Preescolar propiamente dicha.

²⁴ Es el documento que contiene las políticas, los lineamientos y los principios en general que dirigen el desarrollo y funcionamiento del programa. Este debe guardar coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En síntesis este documento es el instrumento de referencia del ejercicio académico, así como las metas previstas para la formación del futuro profesional.

y los estudiantes para la interpretación de los problemas comunitarios, científicos y sociales, tecnológicos y económicos del país” (USC, 2014:10).

Este documento alude a la formación en investigación en coherencia con el PEI de la Universidad en Los Principios del programa, Los desafíos (académicos e investigativos), La visión y la misión del programa, La síntesis histórica del programa, Las metas de formación, Las características del currículum, El perfil profesional y ocupacional, La descripción del plan de estudios y en La metodología. Se mencionan a continuación los componentes del PEP que exponen los aspectos de la investigación.

Publicar productos de investigación y producción intelectual del profesorado, estudiantado y egresados/as (...). Divulgar los productos de investigación del Programa (...). Diseñar proyectos de investigación interdisciplinarios. ...Gestionar recursos a nivel interno y externo con el fin de fortalecer los procesos investigativos del Programa (USC, 2014: 2).

La investigación como proceso que articula lo académico, lo investigativo, lo pedagógico y la interacción con la comunidad para el surgimiento de nuevas propuestas educativas” (USC, 2014: 2).

Promover la investigación pedagógica en la formación del profesorado para la actualización y renovación de las prácticas pedagógicas....Consolidar los equipos de investigación mediante la categorización de los grupos de investigación en Colciencias....Incrementar la producción intelectual y el intercambio con comunidades académicas del estudiantado, profesorado y egresados/as (USC, 2014: 3).

La Licenciatura en Preescolar hacia el siglo XXI se consolidará

como programa líder en investigación y formación del profesorado con proyección a nivel regional, nacional e internacional, con responsabilidad y compromiso social. Las estudiantes y egresadas revertirán su formación pedagógica, educativa e investigativa, hacia la construcción de un mundo mejor, sembrando permanentemente semillas de amor y conocimiento (USC, 2014:4).

Formar Maestros en Educación Preescolar con sólidos principios que dignifiquen lo humano en cuanto a valores, saberes y prácticas que aunados a una actitud investigativa permitan la óptima atención de los niños y niñas menores 7 años, impulsando de forma permanente su desarrollo integral, el de la familia y la comunidad, en armonía con los avances de la pedagogía, la cultura, la ciencia, la tecnología y la sociedad (USC, 2014:4).

El actual currículum de la Licenciatura en Preescolar se fundamenta en cuatro ejes transversales a saber: pedagogía, artística, investigación y humanidades. La investigación se constituye en la estrategia didáctica y pedagógica por excelencia; hoy en día podemos afirmar, sin temor a equivocaciones, que “formamos en una cultura investigativa (USC, 2014:6).

El Programa desarrolla propuestas investigativas que posibilitan la formación de profesionales reflexivos, capaces de liderar su propia formación, adquiriendo competencias y construyendo saberes (USC, 2014:6).

Formar profesionales críticos respecto a su propia práctica educativa, capaces de asumir responsabilidades en el campo de la investigación para la producción de conocimiento pedagógico, la planeación, la organización gestión de las instituciones preescolares, para que puedan proponer los cambios curriculares que exige una realidad en permanente cambio....Fomentar la

cultura de trabajo autónomo, cooperativo e interdisciplinario para la conceptualización, la actividad investigativa y la propuesta de alternativas en la solución de problemas sociales relativos a la educación (USC, 2014:6).

La articulación docencia-investigación-extensión es una realidad en el Programa de Preescolar. La práctica que realiza todo licenciado/a en educación se constituye en el escenario por excelencia para la concreción de la función académica-investigativa y social de la Universidad (PEP, 2010:6).

El manejo flexible espacio-temporal, evidenciado en la organización y desarrollo dinámico de los contenidos de las 2 unidades temáticas en razón a las temáticas de los proyectos de investigación de semestre.” (USC, 2014:7).

La dinámica de los aspectos curriculares, en la definición de ejes transversales, formulación de preguntas de investigación, trabajo por proyectos, articulación teoría y práctica...El carácter de la práctica en el Programa se define desde los proyectos de investigación. En este sentido el profesorado en formación ofrece a las instituciones conocimiento actualizado, didácticas innovadoras, respuesta a los problemas reales que afronta la educación inicial...De la misma manera, las instituciones se constituyen en el primer escenario para el ejercicio docente del estudiantado del Programa...La práctica pedagógica reflexiva permite a la maestra en formación realizar un ejercicio metacognitivo permanente que contribuye de manera efectiva a su formación docente (USC, 2014:7).

A partir de la ejecución de proyectos de investigación se dan diversas formas para abordar los problemas. Se recurre a la revisión de diferentes fuentes de conocimiento, concepciones

pedagógicas, tipos y diseños de investigación acordes con la intencionalidad de los proyectos...Cada núcleo problémico, así como cada una de las temáticas de investigación obedecen unos principios epistemológicos, pedagógicos e investigativos que le son inherentes (USC, 2014: 7).

El Programa posibilita a través del currículo, la formación y desarrollo profesional del profesorado haciendo énfasis en espacios de interformación, autoformación, participación en proyectos de investigación...Otras características distintivas del proyecto curricular de la Licenciatura en Preescolar, que definen su énfasis en la investigación son el Desarrollo de la línea de Investigación en Pedagogía Infantil articulada al currículum y a los trabajos de grado(USC, 2014:7).

Producción de documentos que contienen los productos investigativos parciales y finales del profesorado y estudiantado [,,]Investigador/a y pensador/a permanente en su práctica pedagógica. ...Investigador/a de procesos pedagógicos y educativos” (USC, 2014: 7 y 8).

El plan de estudios de la Licenciatura en Preescolar se organiza en 10 semestres con un total de 155 créditos. Se estructura desde cuatro ejes de formación: investigación, pedagogía, ética y artística, articulados a los núcleos del saber pedagógico (Enseñabilidad, Educabilidad, Estructura Historia y Epistemología de la Pedagogía, realidades y tendencias sociales y educativas)...Éstos a su vez, se articulan a unos núcleos temáticos y problémicos (entendidos como unidades complejas que integran unidades temáticas semejantes). que son: Formación del ser; reflexiones y prácticas educativas y pedagógicas; pensamiento científico y pedagógico; maestra/o sociedad y cultura...Las unidades temáticas, definidas en el

marco de los núcleos temáticos y problemáticos, se organizan en cuatro áreas: Pedagogía, Artística, Práctica pedagógica-investigativa y humanidades...De la misma manera, el actual plan de estudios de la Licenciatura en Preescolar se organiza en tres ciclos (USC, 2014:8).

Posibilita al Programa evaluar su impacto en la formación humana y profesional de la maestra/o en formación. De la misma manera propicia los espacios para profundizar en el ejercicio investigativo...Durante sus dos semestres de duración, con un total de 30 créditos, el estudiantado realiza su Trabajo de Grado, a la vez que fortalece sus competencias para el ejercicio profesional...El énfasis del Programa en la investigación ha llevado a plantear unos núcleos temáticos, desde los cuales se formulan los proyectos de semestre y se espera que a futuro se consoliden en sublíneas de investigación. Estos son: motivaciones de la maestra preescolar; comprensión; desarrollo emocional; dimensión corporal; lenguaje y atención a la diversidad; creatividad y desarrollo cognitivo; innovación y currículo; evaluación (USC, 2014:8).

El trabajo investigativo en la formación de maestras/os investigadoras/es se realiza teniendo las siguientes consideraciones metodológicas: (...).La primera fase pretende sensibilizar al estudiantado frente a la necesidad de comprender de manera conceptual, motivacional y actitudinal el significado de la investigación pedagógica, la epistemología e historia de la investigación y los aspectos de la cultura, la política y la ética en la investigación; todo ello, al servicio del desarrollo de una actitud de cambio frente al proceso de formación propia y hacia la integración de la investigación a dicho proceso (...). La segunda fase está inspirada en la necesidad de desarrollar en el estudiantado competencias para trabajar con el pensamiento científico y el conocimiento de los diferentes paradigmas que han

moldeado las prácticas educativas. De la misma manera se establece en el interior de esta fase tres momentos: Un primer momento donde el estudiantado demuestra tener una comprensión de la conceptualización propia de elementos de la investigación; un segundo momento donde demuestra la utilización de la teoría en la realización de prácticas; y un tercer momento, donde puede establecer a partir de informes reales de investigación un reconocimiento y evaluación de la teoría en el escenario práctico(...). La tercera fase permitirá al estudiantado enfrentarse a problemas reales de la educación infantil y aplicar para la solución de los mismos no sólo los insumos teóricos de la investigación, sino los constructos desarrollados al interior de todas las disciplinas que han orientado su formación, además tendrá la oportunidad de colocar a prueba todas las habilidades del pensamiento científico que haya desarrollado en las fases anteriores (USC, 2014:10).

6.2.3.2 La formación docente en el Proyecto Educativo de Programa (PEP).

La formación docente es otra de las temáticas centrales de esta investigación, dado que es en ese contexto en el que se analiza la educación investigativa. De ahí la importancia de identificar cómo se entiende y cuáles son las acciones que se realizan al interior del programa sobre este tema. En el PEP de la licenciatura se hace mención a la formación docente en el apartado de Fundamentos Epistemológicos, en el de Características del currículo, en el de Fundamentos del Currículo y en el de Coherencia del PEP con el Proyecto Educativo de la Facultad de Educación.

Asimismo, el currículo de la Licenciatura en Preescolar pretende reivindicar el saber pedagógico como objetivo esencial de la formación docente superando otros paradigmas basados en la

formación metodológica, con énfasis en la instrumentación didáctica para la enseñanza (PEP, 2010:5).

La práctica pedagógica reflexiva permite a la maestra en formación realizar un ejercicio metacognitivo permanente que contribuye de manera efectiva a su formación docente (USC, 2014:7).

El diseño curricular propuesto entiende la educación como factor de transformación sociocultural. Desde esta perspectiva surgen algunas implicaciones para la formación docente (USC, 2014:7).

La Facultad de Educación en su misión plantea “la formación de profesionales críticos, con los más altos valores humanos y capacidades comunicativas, científicas, tecnológicas y pedagógicas a través de la investigación(...). El Programa de Preescolar enfatiza en la investigación, como eje transversal del currículo y estrategia pedagógica para la formación docente su impacto social(...). De la misma manera el Programa de Preescolar retoma en su PEP, conceptos fundamentales del Proyecto Pedagógico de la Facultad como: la construcción de comunidad académica mediante la articulación de la docencia-investigación-extensión; la mejora de la calidad de la educación mediante la investigación; el fomento de proyectos formativos al servicio de valores éticos; la concepción de la educación como alternativa para la mejora social y el desarrollo humano; la necesidad de la cultura de la evaluación y la autoevaluación para la retroalimentación constante de los procesos.” (USC, 2014:8).

6.2.3.3 La Investigación formativa y/o formación investigativa en el Proyecto Educativo de Programa (PEP).

Finalmente, la investigación formativa y/o formación investigativa, se

menciona en el apartado “Características del Currículo” del PEP de la Licenciatura. Esta temática se ha tenido en cuenta como una de las condiciones de la propuesta curricular de este programa académico, en particular en relación con la formación y del desarrollo profesional docente.

Énfasis en la investigación formativa como un recurso para mejorar la formación de las maestras/os y la educación de los niños y niñas del país (...). Organización del profesorado en equipos para el trabajo colaboración en la planeación, desarrollo y evaluación de estos proyectos de Investigación formativa(...). Trabajo por proyectos semestrales investigación formativa en torno a un eje conceptual que atiende a un aspecto fundamental de la formación inicial del profesorado(...). Realización de sesiones integradas donde participa el estudiantado y profesorado del semestre para precisar los proyectos de investigación formativa, socializar avances, definir orientaciones y sentidos, evaluar y redactar informes (USC, 2014:4).

Para concluir, se puede decir que la Licenciatura en Educación Preescolar ha adoptado como principio fundante la formación investigativa de las futuras docentes, esto se evidencia en los componentes del Proyecto Educativo de Programa en los que se hace mención a la investigación. Asimismo, se orienta en este documento rector las acciones a desarrollar en los cursos para la educación, en competencias investigativas de las futuras maestras de Preescolar.

6.2.3.4 Planes De Curso o Contenidos Programáticos²⁵

²⁵ Los planes de cursos, también conocidos como Syllabus, configuran el documento que contiene las temáticas, la metodología, los propósitos u objetivos de las asignaturas o cursos que hacen parte del Programa académico o la carrera como tal. Es decir, los planes de curso son el micro currículo que describen de forma detallada lo que se

La revisión documental se hizo a los Planes de curso de las asignaturas de Práctica Pedagógica Investigativa (I-VII). y de Inserción y Desarrollo (I y II), donde se materializa o se escenifica la formación investigativa de las futuras maestras preescolares.

Los planes de curso están estructurados a partir de componentes en los que se planean cada uno de los aspectos relacionados con el desarrollo curricular de las asignaturas. Los aspectos que los constituyen son Presentación del curso, Propósitos de formación, Justificación, Objetivos (general y específicos), Articulación del curso, Competencias a desarrollar en el curso y Desarrollo de saberes.

Los cursos de Inserción y Desarrollo I y II se ofertan para los primeros semestres o niveles de la Licenciatura, en ellos se exponen y trabajan aspectos teóricos de la Investigación en general y de la Investigación Educativa y Pedagógica.

En los cursos de Práctica Pedagógica Investigativa se retoman algunos de los contenidos desarrollados en los cursos mencionados antes pero ahora contextualizados y articulados en las prácticas que realizan las estudiantes en las instituciones educativas de preescolar. Es decir, en estas asignaturas, las alumnas llevan a la práctica, en contextos reales, los conceptos y teorías relacionados con la investigación. Este ejercicio se concreta mediante un proyecto de investigación formativa que ellas realizan bajo la supervisión de los docentes. En las siguientes tablas se exponen los componentes de los planes de curso que hacen referencia a la Investigación formativa y/o formación

pretende que los estudiantes aprendan, los contenidos, la forma cómo lo aprenderán y las maneras de evaluar los aprendizajes.

investigativa, a la formación docente y a la Investigación.

6.2.3.4.1 La formación Investigativa y/o investigación formativa en los planes de curso

La formación investigativa y/o formación investigativa se menciona en los diferentes componentes de los planes de curso, tal como se muestra:

Tabla 7. Formación Investigativa y/o investigación formativa en los planes de curso

PLAN DE CURSO	PRESENTACIÓN DEL CURSO	PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DEL CURSO	JUSTIFICACIÓN DEL CURSO	OBJETIVOS (GENERAL Y ESPECÍFICOS).	ARTICULACIÓN DEL CURSO CON	COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN EL CURSO (competencia del área, competencias específicas del curso, aprendizajes esperados, actividades de aprendizaje, criterios de evaluación).	DESARROLLO DE SABERES (Contenidos, Metodología, Evaluación).
Práctica Pedagógica Investigativa I	El curso es la primera experiencia de las y los estudiantes en la práctica pedagógica investigativa de la licenciatura en él se brindarán las herramientas necesarias para adquirir competencias investigativas para la educación y habilidades para pensar el acto educativo de otras maneras, introduciendo modificaciones a través de la intervención pedagógica la cual está pensada y consolidada en los planes de aula.	Proporcionar elementos teóricos-prácticos, que permita contribuir al desarrollo de la formación pedagógica e investigativa de las y los estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en pre-escolar mediante la aplicación de la teoría estudiada en un centro educativo que brinde el nivel de pre-escolar.	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa	GENERALES: No hace mención a la Investigación, Formación Investigativa o Investigación formativa ESPECÍFICOS Generar espacios de reflexión del quehacer pedagógico que favorezca la coherencia teórico - práctica fortaleciendo las capacidades de investigación en la formación de los y las licenciadas.	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa	COMPETENCIA DEL ÁREA Implementar los conocimientos pedagógicos, para el diseño y aplicación de ambientes de aprendizaje en comunidades educativas, que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinales, procedimental y la formación investigativa de los estudiantes. En las demás competencias No hace mención a la Investigación, Formación Investigativa o Investigación formativa	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa
Práctica Pedagógica Investigativa IV	El curso busca contribuir al fortalecimiento de competencias investigativas para la formulación de preguntas de investigación, objetivos, justificación, elaboración de marcos	Generar conocimiento a partir de la sistematización de experiencias investigativas que cualifiquen su práctica pedagógica investigativa.	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa	Generar espacios de reflexión del quehacer pedagógico que favorezcan la coherencia teórico - práctica fortaleciendo las capacidades de investigación en la formación de los y las licenciadas	Atendiendo a los propósitos del área, de formar un pedagogo o pedagoga infantil investigador (a). de su realidad social y educativa; consciente de su responsabilidad; comprometido	Aprendizaje esperados A3 Obtener un espíritu investigativo tendiente a dar soluciones específicas a los problemas que se presenten en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de clase.	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa

	teóricos y metodológicos que lo lleven a prever su anteproyecto de investigación (IF).				o (a). e innovador(a).		
Práctica Pedag. Investig V	De igual manera, el curso busca contribuir al fortalecimiento de competencias investigativas para la formulación de preguntas de investigación, objetivos, justificación, elaboración de marcos teóricos y metodológicos que lo lleven a prever su anteproyecto de investigación (IF).	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa	<p>Criterios de Evaluación La manera en que el practicante asume la orientación dada tanto por el profesor cooperador como por el profesor asesor derivada de la observación dentro de su proceso de formación como profesional de la docencia.</p> <p>Aprendizaje esperados Desarrollar un espíritu investigativo tendiente a dar soluciones específicas a los problemas que se presenten en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de clase.</p>	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa
Práctica Pedag. Investig VI y VII	Estas prácticas son el insumo para el proceso investigativo que deben realizar las futuras licenciadas como requisito de grado.	Desarrollar competencias pedagógicas e investigativas articulándolas de forma reflexiva a los aportes humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos.	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa	OBJETIVOS ESPECIFICO Implementar procesos investigativos como alternativa para mejorar los procesos educativos	Este es un curso fundamental que desarrolla competencias investigativas comunes a todos los perfiles de maestros	<p>Competencia del área Implementar los conocimientos pedagógicos, para el diseño y aplicación de ambientes de aprendizaje en comunidades educativas, que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal, procedimental y la formación investigativa de los estudiantes.</p>	No hace mención a la Formación Investigativa o Investigación formativa

6.2.3.4.2 La Formación docente en los planes de curso Práctica Pedagógica Investigativa

La Formación docente se menciona en todos los planes curso y se muestran los componentes donde se referencian:

Tabla 8. Formación docente en los planes de curso Práctica Pedagógica Investigativa

PLAN DE CURSO	PRESENTACIÓN DEL CURSO	PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DEL CURSO	JUSTIFICACIÓN DEL CURSO	OBJETIVOS (GENERAL Y ESPECÍFICOS).	ARTICULACIÓN DEL CURSO CON	COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN EL CURSO (competencia del área, competencias específicas del curso, aprendizajes esperados, actividades de aprendizaje, criterios de evaluación).	DESARROLLO DE SABERES (Contenidos, Metodología, Evaluación).
Práctica Pedagógica Investigativa I	No hace mención a la Formación Docente	Favorecer el desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas desde la praxis, que le permitan a los futuros/as licenciados y licenciadas asumir una actitud reflexiva e investigativa para transformar el medio social y cultural en el que desarrolla su quehacer pedagógico a la vanguardia de los cambios sociales y científicos.	Práctica pedagógica debe ser el laboratorio donde los futuros docentes experimentan con las teorías trabajadas durante su carrera, de tal manera que puedan ser competentes en el ejercicio docente y así enseñar a sus estudiantes la importancia de usar los conocimientos en la resolución de conflictos u obstáculos. A eso le llamamos formación integral docente, donde el maestro en el aula se ejercita en la práctica de los saberes disciplinares pero hace de la pedagogía una cultura de pensamiento reflexivo sobre el ejercicio docente.	GENERAL: No hace mención a la Investigación, Formación Investigativa o Investigación formativa. ESPECÍFICOS Contribuir en el diseño de ambientes educativos o ambientes de aprendizaje, desde la formación de licenciados/as proactivos/as comprometidos con su profesión, a partir de una mirada inclusiva que les permita implementar diversas estrategias de enseñanza para favorecer el desarrollo humano y el aprendizaje en los educandos.	No hace mención a la Formación Docente	Criterios de evaluación (...).la manera en que el practicante asume la orientación dada tanto por el profesor cooperador como por el profesor asesor derivada de la observación dentro de su proceso de formación como profesional de la docencia	No hace mención a la Formación Docente

<p>Práctica Pedagógica Investigativa IV</p>	<p>La Práctica Pedagógica IV contribuye a la formación de los y las futuros/as licenciados/as. A través de ellas busca fortalecer su identidad como profesional de la educación al situarlos ante realidades concretas que les posibiliten el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas e investigativas para dar respuesta a las demandas educativas actuales a nivel nacional, regional y local.</p>	<p>No hace mención a la Formación Docente</p>	<p>El curso de Práctica pedagógica debe ser el laboratorio donde los futuros docentes experimentan con las teorías trabajadas durante su carrera, de tal manera que puedan ser competentes en el ejercicio docente y así enseñar a sus estudiantes la importancia de usar los conocimientos en la resolución de conflictos u obstáculos. . A eso le llamamos formación integral docente, donde el maestro en el aula se ejercita en la práctica de los saberes disciplinares pero hace de la pedagogía una cultura de pensamiento reflexivo sobre el ejercicio docente.</p>	<p>Contribuir a la formación de licenciados y licenciadas con una sólida fundamentación pedagógica que les permita orientar procesos de formación, abordando situaciones educativas en contexto.</p>	<p>No hace mención a la Formación Docente</p>	<p>Competencias específicas del curso C2 Examinar sus propias fortalezas y debilidades como practicante e implementar planes de acción para su desarrollo profesional Criterios de Evaluación La manera en que el practicante asume la orientación dada tanto por el profesor cooperador como por el profesor asesor derivada de la observación dentro de su proceso de formación como profesional de la docencia</p>	<p>Contenidos Diseño curricular de una formación basada en competencias. La formación basada en el desarrollo de competencias.</p>
<p>Práctica Pedagógica Investigativa V</p>	<p>Las prácticas pedagógicas en la facultad de educación son un elemento fundamental que contribuye a la formación de los y las futuros/as licenciados/as. A través de ellas busca fortalecer su identidad como profesional de la educación al situarlos ante realidades concretas que les posibiliten el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas e investigativas para dar respuesta a las demandas educativas actuales a nivel nacional, regional y local.</p>	<p>Favorecer el desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas desde la praxis, que le permitan a los futuros/as licenciados y licenciadas asumir una actitud reflexiva e investigativa para transformar el medio social y cultural en el que desarrolla su quehacer pedagógico a la vanguardia de los cambios sociales y científicos y contribuir al fomento de una educación inclusiva de calidad para toda la población, especialmente para la población con Necesidades Educativas Especiales -</p>	<p>Sus contenidos, teóricos y prácticos, son esenciales en la formación de docentes al formarlos para la intervención pedagógica en el marco de una educación inclusiva</p>	<p>Las práctica pedagógicas VI y VII de la formación como Futuras Licenciadas en Preescolar, son las últimas que realizan las estudiantes en su proceso formativo, esta condición le otorga a las prácticas de estos periodos unas condiciones de rigurosidad, exigencia y nivel académico mucho mayor que los niveles anteriores</p>	<p>Las estudiantes han ido construyendo en el transcurso de su proceso formación con Licenciada; de manera tal que logren proyectar dichos conocimientos y adquisiciones a las realidades concretas en el ámbito educativo</p>	<p>La práctica tiene un potencial formador extremadamente rico cuando ésta ha venido acompañada de una estructura metodológica, temática, evaluativa y de docentes formadores idóneos para asumir ese rol, que cuenten con los recursos para poder responder con eficacia a las necesidades de los estudiantes que acompañan durante su proceso formativo.</p>	<p>No hace mención a la Formación Docente</p>

		NEE-				
--	--	------	--	--	--	--

6.2.3.4.3 La Investigación en los planes de curso Práctica Pedagógica Investigativa

La Formación docente se menciona en todos los planes curso y se muestran los componentes donde se referencian:

Tabla 9. Investigación en los planes de curso Práctica Pedagógica Investigativa

PLAN DE CURSO	PRESENTACIÓN DEL CURSO	PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DEL CURSO	JUSTIFICACIÓN DEL CURSO	OBJETIVOS (GENERAL Y ESPECÍFICOS).	COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN EL CURSO (competencia del área, competencias específicas del curso, aprendizajes esperados, actividades de aprendizaje, criterios de evaluación).	DESARROLLO DE SABERES (Contenidos, Metodología, Evaluación).
Práctica Pedagógica Investigativa I	En este semestre las y los estudiantes podrán participar en el desarrollo de un proyecto de investigación organizado y planificado, cuyo tema es la DIMENSIÓN CORPORAL.	Generar conocimiento a partir de la sistematización de experiencias investigativas que cualifiquen su práctica pedagógica investigativa.	No hace mención a la Investigación	Brindar herramientas teórico práctica para la investigación pedagógica, que permitan contribuir al desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas en las y los estudiantes. ESPECÍFICOS Revisar fuentes bibliográficas sobre la investigación pedagógica y educativa para su aplicabilidad en el ámbito escolar.	Competencias específicas C1 Comprender, su proceso de formación, el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación pedagógica y la investigación educativa. C3 Aplica estrategias investigativas para la recolección de la información, su análisis y la sistematización de la información. Aprendizajes Esperados A5 -Obtener un espíritu investigativo tendiente a dar soluciones específicas a los problemas que se presenten en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de clase.	Contenidos 1. Planteamiento del problema -Pregunta de investigación -Objetivos -Justificación Investigación en aula 3. Marcos de referencia -El estado del arte (investigaciones sobre propuestas curriculares para la primera infancia). 4. Metodología de la Investigación a. Tipo de investigación b. Diseño metodológico c. Categorías de análisis. d. Instrumentos de recolección de información Metodología Organización de los grupos de acuerdo a la estructura del proyecto de Investigación. Revisión bibliográfica para determinar el tipo de investigación, Lluvia de ideas para diseñar la ruta de investigación, Búsqueda bibliográfica sobre técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

<p>Práctica Pedagógica Investigativa IV</p>	<p>No hace mención a la Investigación</p>	<p>Favorecer el desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas desde la praxis, que le permitan a los futuros/as licenciados y licenciadas asumir una actitud reflexiva e investigativa para transformar el medio social y cultural en el que desarrolla su quehacer pedagógico a la vanguardia de los cambios sociales y científicos.</p>	<p>No hace mención a la Investigación</p>	<p>No hace mención a la Investigación</p>	<p>No hace mención a la Investigación</p>	<p>Metodología Lectura e - Investigación.</p>
<p>Práctica Pedagógica Investigativa V</p>	<p></p>	<p>Generar conocimiento a partir de la sistematización de experiencias investigativas que cualifiquen su práctica pedagógica investigativa.</p>	<p></p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Generar espacios de reflexión del quehacer pedagógico que favorezcan la coherencia teórico - práctica fortaleciendo las capacidades de investigación en la formación de los y las licenciadas.</p>	<p></p>	<p>Metodología Lectura e Investigación</p>
<p>Práctica Pedagógica Investigativa VI y VII</p>	<p>No hace mención a la Investigación</p>	<p>No hace mención a la Investigación</p>	<p>La práctica pedagógica se convierte en el centro de la formación docente y eje movilizador de reflexiones e investigaciones en materia de formación inicial de los maestros.</p>	<p>Objetivo general Establecer procesos reflexivos sobre la práctica para constituir la como ejercicio intelectual e investigativo, utilizando los resultados de la sistematización de su práctica para diseñar estrategias de cualificación e innovación pedagógica. Objetivos específico Conocer los fundamentos epistemológicos básicos de la investigación.</p>	<p>Competencias específicas del curso Comprende los principios, conceptos, y características básicas de la investigación educativa. Aprendizaje esperados Conocer las teorías de Investigación Educativa. Identificar las características de la investigación educativa. Diseñar propuestas de investigación educativa. Proponer un proyecto de intervención pedagógica a partir de la investigación. Asumir actitudes de responsabilidad y respeto con las comunidades con las que realiza sus ejercicios de investigación. Actividades de aprendizaje Elaboración de fichas bibliográficas de los diferentes autores que abordan los temas de los anteproyectos de investigación</p>	<p>Contextualización e identificación de la problemática educativa Conocer los principios y lineamientos de la redacción de problema, los objetivos y antecedentes de investigación para su elaboración en el contexto de su propia investigación. Contenidos El problema de investigación. ¿Qué son los objetivos de investigación? Indicadores de desempeño Elabora un problema de investigación siguiendo los lineamientos dados. Elabora los objetivos de investigación siguiendo los lineamientos dados. Realiza la búsqueda de antecedentes sobre su investigación.</p>

					Criterios de Evaluación Descripción de Teorías y Conceptos en informes de Investigación. Coherencia teórica de las propuestas de investigación, expresada en el anteproyecto de investigación e informe de investigación. Actitudes de responsabilidad y seriedad ante los compromisos adquiridos de la investigación	
--	--	--	--	--	---	--

6.3 Análisis de la materia prima discursiva producida en de Grupos de discusión de acuerdo con las categorías de análisis enunciadas

Se exponen a continuación los hallazgos referidos a cada una de las categorías de análisis. Estas se identificaron en los discursos de docentes y estudiantes que participaron en los Grupos de discusión. Se exponen las citas textuales obtenida de la transcripción de la grabaciones realizadas a los Grupos de discusión.

Inicialmente se parte de la categoría de políticas para la formación docente, continua la de docentes, estudiantes como actores de la formación investigativa, y, por último, la de prácticas y los discursos de la Formación Investigativa. Al finalizar la exposición de cada una de las categorías se expone una breve conclusión parcial de cada una de ellas.

La categoría de agencias para la educación en investigación se analizó recurriendo a la revisión documental expuesta en el apartado anterior.

6.3.1 Las Políticas Educativas para la Formación en Investigación

Los lineamientos normativos para la formación investigativa en Educación Superior, se han clasificado en tres ámbitos, el de las políticas públicas del Ministerio de Educación Colombiano, que se sitúa en un nivel macro de aplicación, el de la normativa de la Universidad Santiago de Cali, correspondiente al nivel meso; y las orientaciones reglamentarias del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar, situado en un nivel micro.

Respecto a las Políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ubicadas en el nivel macro, se valora que el Estado colombiano se interese en fortalecer la educación en investigación del profesorado desde su formación inicial. Se menciona, como prueba de este interés, las últimas normativas emanadas del MEN, cuya reglamentación incluye la Formación en Investigación en los planes curriculares, específicamente asociados a las prácticas pedagógicas que deben realizar los futuros maestros. “uno de los puntos que el Ministerio quiere empezar a direccionar es el de Investigación, es decir, que los maestros se formen con una mirada investigativa...” [...] pero se ve el esfuerzo que ha hecho el Estado para darnos uno lineamientos...” (GD1, 2016).

Asimismo, se considera que la política pública del MEN está bien elaborada y se valora positivamente que el Estado reconozca la necesidad de formar en investigación a los docentes, especialmente a los que están cursando Licenciaturas en Educación. “...la normatividad nueva que el Ministerio trata de implementar, ..., es que estas Facultades de Educación y en especial los

programas de Preescolar tengan esa formación investigativa de las muchachas” (GD2). Algunos docentes del programa, que también tienen cargos de responsabilidad Institucional en la Educación Básica (como rectores o coordinadores de Escuelas), consideran que las normativas del Estado se dictan para que los estudiantes egresados de las Facultades de Educación, cuando ejerzan como docentes en los Establecimientos de Educación Básica, proyecten y fomenten el espíritu investigativo desde Preescolar a la universidad. “se quiere que estas chicas se formen casi como científicas y ellas luego empiecen a investigar y enseñar esas competencias a los niños pequeñitos, entonces empieza el ciclo hasta que ellos lleguen a la universidad” (GD2, 2016).

Empero, se considera, que las políticas del Estado no tienen en cuenta las condiciones laborales a las que las estudiantes se enfrentaran en los Establecimientos Educativos, donde se desempeñaran como docentes de Preescolar. Según comentan, estas instituciones distan de tener las condiciones necesarias para que en ellas puedan generar procesos de investigación: -no hay recursos suficientes, y dado que los contratos de muchas de las futuras maestras, es por horas y de corta duración, la creación y desarrollo de proyectos de investigación resulta muy difícil.

Es por ello que se dice que las normativas que implementa el Estado respecto a la Formación investigativa, pasa por alto las características de los Establecimientos Educativos, con las que se encontrarán las estudiantes una vez culminen sus estudios en los programas académicos “... entonces uno se pregunta ¿para qué el gobierno nos insiste con normativas para que en los

programas de licenciatura se incluya la investigación?, si cuando ellas salen de acá, se enfrentan a la realidad...el mismo Estado no da esa posibilidad, no hay recursos y la forma de contratación es muy inestable, (...). ellas llegan y se encuentran con que tiene 40 ó 45 niños y si es más grande el salón muchos más niños, y entonces ya desde el mismo gobierno esas políticas hacen que todo lo que nosotros hacemos, lo que trabajamos con el currículo acá con las niñas, no se puedan transparentar o compaginar en el contexto que ellas van a encontrar allá en los jardines infantiles...” (GD1, 2016).

En el nivel meso se ubican las Políticas Institucionales para la Formación en Investigación de los estudiantes. Igual que en el nivel macro, se valoran los esfuerzos realizados, en este caso, por la Universidad Santiago de Cali (USC) para fortalecer la Formación Investigativa en todos sus programas. Se afirma que esta voluntad institucional se refleja en las convocatorias periódicamente lanzadas por la USC para apoyar investigaciones de docentes y estudiantes, tales como Encuentros de Semilleros de Investigación, financiación de trabajos de Grado, monitores de investigación, movilidad de investigación para estudiantes y para profesores y la reforma curricular para toda la universidad, orientada a la inclusión de cursos de investigación en todos los programas académicos. “... La universidad si ha hecho un gran esfuerzo para la investigación tanto de los profesores como de los estudiantes... he visto todo el avance que se ha hecho... aquí la universidad ha incluido todo lo relacionado con la investigación de los docentes y la investigación formativa” (GD1, 2016).

“...aquí la Universidad Santiago, mejor dicho el que no investiga es porque no estudia aquí, de verdad es porque no quiere, porque empezando, desde que

uno entra en la charla de inducción a primer semestre, a uno le hablan de investigación y las oportunidades que hay...” (GD3, 2016).

Asimismo, se dice que la universidad cuenta con profesores con disponibilidad en su cargo y horarios para investigar y fomentar la investigación entre los estudiantes; estos cuentan con títulos de maestría o doctorado, experiencia y trayectoria en investigación; especialmente se destaca la presencia de docentes con experiencia investigativa en el campo de Formación en Investigación, que proyectan los resultados de sus investigación en su quehacer educativo. “...Yo hice mi tesis doctoral sobre la formación en investigación de profesores en Colombia y en América Latina, y encontré ciertas contradicciones en la formación, ya que no se diferenciaba lo que es investigación básica e investigación aplicada” (GD2, 2016).

La contratación de docentes con este perfil, y/o la promoción para que los docentes vinculados con la universidad lo alcancen forma parte de la estrategia de la USC para fortalecer la formación investigativa y la investigación, aspecto que es valorado positivamente; si bien, se manifiesta cierta queja relacionada con la asunción de tareas administrativas asociadas con las actividades investigadoras. La obligada aceptación de éstas tareas son motivo de tensión, debido a los breves plazos para la entrega de informes y demás resultados de los procesos de investigación, convirtiéndose más en una rendición de cuentas que en verdaderas acciones de socialización académica de los productos de investigación o en actividades que permitan arraigar un verdadero espíritu de investigación entre los docentes, convirtiéndose, según se dice, en un mero requisito para obtener puntuaciones positivas en las evaluaciones de los

docentes "... Lo que digo es que bien lo de la investigación pero no como tarea que hay que mostrar, sino como que responde a unas necesidades y que hay un impacto. Está muy bien lo del presupuesto, pero esas investigaciones deben impactar realmente a los programas y las facultades para que realmente sea efectivo" (GD2, 2016).

Igualmente, se considera que los procesos de la investigación formativa y las exigencias administrativas de la universidad dificultan una verdadera Formación en Investigación, dado que, en algunas ocasiones, el plazo para presentarse a las convocatorias de investigación es muy corto, "...pero la relación tiempo-producto es muy compleja porque se nos dice es mañana hay que entregar la convocatoria o es que hay que llenarles la ficha de inscripción o tienen que preparar la ponencia para tal encuentro de semilleros..." (GD1,2016).

Se aprecia positivamente que la universidad destine recursos económicos para la formación investigativa y que existan las condiciones administrativas para estas cuestiones, tales como recursos materiales, logística, aulas especializadas o personal de apoyo, pero se dice que algunos de los procedimientos administrativos de la universidad para la Formación Investigativa no están vinculados con los procesos del programa de Licenciatura en Preescolar, dado que los horarios y permanencia de los estudiantes en la institución se concentra principalmente en los días jueves, viernes y sábados y, por tanto, les impide o dificulta asistir a eventos y participar en convocatorias de movilidad, ya que trabajan para pagar sus estudios y tienen poco tiempo para dedicarle a la investigación. "...en términos

de investigación, están enfocadas a estándares altos, para los cuales los procesos que nosotros vivimos no están como acordes, entonces las políticas empiezan a ir como atravesadas con el proceso de la propia formación investigativa...” (GD1,2016).

Aunque se hacen críticas a algunos de los procedimientos que realiza la universidad sobre la investigación propiamente dicha y la formación en investigación, en particular, se reitera la valoración positiva del esfuerzo de esta institución en ese aspecto, pues se estima que las políticas, los recursos logísticos, administrativos y económicos de la USC para fortalecer la investigación son un indicador de calidad académica. Pese a que su aplicación no este todavía en un estado óptimo y sea necesario hacer ajustes y evaluaciones, se reconoce que la universidad está destinando recursos con los que propiciarla participación de los docentes en congresos, publicación de artículos científicos o la realización de pasantías de investigación “... La Santiago ha estado haciendo sus esfuerzos para entrar en el tema de la Investigación, pero todavía le falta (...). y es que si la universidad no entra en la onda de la investigación queda por fuera totalmente, porque uno cuando es par académico, uno va a ver qué tipo de resultados han tenido de las investigaciones, qué se ha hecho, quién ha producido, qué artículos hay, quiénes han asistido a congresos, eso es lo que se valora hoy en día como calidad académica.” (GD2,2016).

En el nivel micro, se valora positivamente la existencia de Políticas del Programa Académico para la formación en investigación de los estudiantes. Éstas están incluidas en los documentos rectores, tales como el Proyecto

Educativo de Programa (PEP). y los Syllabus de las asignaturas, que contienen los lineamientos, los propósitos, las competencias, el enfoque pedagógico y demás orientaciones didácticas del programa de Preescolar para la formación en Investigación de los estudiantes. Se considera que estas políticas son adecuadas y coherentes "...el programa tiene muy bien diseñado cómo es que debe ser la formación de la parte investigativa de las niñas...tenemos los syllabus para la parte investigativa de las estudiantes..."(GD1,2016).

Igualmente, se considera que el diseño curricular del programa de Preescolar está en la vanguardia de la formación del docente preescolar dado que algunas exigencias curriculares recientemente incorporadas por el MEN ya formaban parte de esta Licenciatura desde hace varios años, ubicando al programa, por su plan curricular como un programa definido como de "alta calidad ". Esta característica del programa es un valor destacado. Se dice que favorece el fortalecimiento profesional de los docentes al servicio del programa pues permite la autoreflexión, actualización y permanente renovación de los conceptos "...aspecto valioso, de la propuesta del programa y es que no es solamente reflexionar sobre las problemáticas de la enseñanza en el preescolar, sino que reflexiono y frente a esto empiezo a hacerme unas apuestas y las aplico a ver qué pasa" (GD3, 2016), también se dice que "...en el Ministerio ahora se habla de investigación acción y que se empieza a producir conocimiento investigativo desde la formación de maestros y especialmente el área de educación inicial e infantil, y ese es uno de los puntos por el que cada vez me convengo más de que este programa siempre va unos pasos más adelante..." (GD1,2016).

Asimismo, se valora la trayectoria que ha tenido el programa de preescolar en la universidad frente a los procesos de formación investigativa, el cual es referente tanto dentro de la misma Facultad de Educación como para otros programas académicos. "...pero en esa parte el programa de preescolar, en la facultad y en la universidad ha sobresalido en esa parte de la formación investigativa, ese ha sido su fuerte" (...). "...programa de preescolar, creíamos, pienso que fue así, que frente a los demás programas de la universidad, una de las bondades es que se hacía un trabajo de formación en investigación" (GD2,2016).

Se considera que la propuesta curricular del programa centrada en la Investigación aporta al avance profesional del profesorado de la licenciatura, en tanto propende por el perfeccionamiento y mejoramiento de los procesos de enseñanza, en el marco de la formación investigativa de los estudiantes del programa "...hacer un proyecto de investigación formativa cada semestre con las estudiantes, a vos como profesora te está generando la posibilidad de repensar y avanzar muchas de tus propias teorías..." (GD1, 2016). Se menciona la fortaleza de la formación en investigación de los futuros docentes de preescolar, que redundará en un mejor desempeño en el ámbito de la Educación Infantil, ya sea como docentes, directivos o asesores "cosa que cuando entre a ejercer su profesión sea como directoras, dueñas o maestras, tengan esa capacidad de investigación.... en serio lo de investigar, no tenía claro la importancia de ser un profesional investigador" (GD3,2016).

Se dice que existe cierta ansiedad y preocupación entre las estudiantes respecto a la investigación, pues se considera que los procesos investigativos

implican acciones demasiado exigentes y rigurosas para las que ellas no están calificadas "... Pues cuando se habla de investigación a las estudiantes y a muchas personas también, esto genera como miedo, pues se piensa como algo científico y como que ellos son los únicos que pueden hablar de los métodos científicos, y entonces eso a las estudiantes les genera como miedo" (GD1). "...sino que la gente y estas muchachas también le tiene miedo a la palabra científica porque se cree, que el científico es un viejito que está metido en un laboratorio, no no no, es que no se entiende que la ciencia es la producción del conocimiento"(GD2,2016).

Y se aprecia también malestar entre el profesorado, ya que se considera que la ejecución y el desarrollo del currículo del programa, en materia de competencias investigativas de las estudiantes, constriñe los procesos para la formación en Investigación, pues solo se cuenta con 16 semanas de clase para su realización y entrega de un informe final. "... para que haya rigurosidad, para que haya un trabajo a fondo, ese tiempo es poco, esa premura, esa exigencia no se deja que se llegue a un proceso de verdadera investigación, no se toma el tiempo debido para hacer una investigación como debe ser..." (GD1,2016).

Conclusiones parciales de la categoría de políticas educativas

Se reconoce y valora positivamente la existencia de una Política Pública para la Formación en Investigación de los docentes en su proceso de Educación Inicial. Se considera un valor agregado a los conocimientos que todo maestro debe tener, apreciándose asimismo que estas competencias se desarrollen desde la realización de su carrera o grado.

Aunque hay una alta valoración de los lineamientos del Estado para que en los programas académicos se haga formación en Investigación a los futuros docentes, se desconfía de las oportunidades para aplicar las competencias investigativas que estos maestros adquieran, dado que las condiciones laborales de los profesores, las formas de contratación por horas, así como los recursos y las características físicas de los establecimientos educativos de Preescolar y de Básica, dificultan la realización de procesos de investigación. Esta situación lleva a que los docentes y estudiantes de la licenciatura cuestionen la pertinencia, la articulación y la aplicabilidad de los aprendizajes impartidos en las universidades en los contextos reales.

En el nivel meso de aplicación de las políticas de la Universidad Santiago de Cali, se evalúan -con actitud crítica- las políticas institucionales para la formación investigativa. Por una parte, se valora favorablemente las convocatorias para el apoyo a investigadores, la asignación de recursos para la investigación o eventos académicos para la socialización de las investigaciones de los docentes o los ejercicios de investigación formativa de los estudiantes, pero, por otra, se cuestiona la forma de aplicar estas iniciativas, así como la excesiva burocratización de las actividades de investigación de la universidad. Asimismo, se identifica como fortaleza de la calidad académica, la consolidación del perfil profesoral, tanto académico como investigativo, pero se manifiestan en contra de las actividades administrativas que les asignan, las cuales se asocian a los procesos de investigación que deben realizar estos profesores. Se afirma que algunos de ellos están más preocupados por cumplir

con las demandas administrativas que por desarrollar verdaderos procesos de avance en el conocimiento disciplinar²⁶.

En relación con la aplicación de las Políticas del Programa de Preescolar, hay una valoración positiva de los documentos rectores, el plan de estudios, propósitos de formación y lineamientos en general, que incluyen y hacen referencia a la Formación en Investigación en la Licenciatura.

Se cuestiona el desarrollo e implementación curricular, el cual se encuentra condicionado, a juicio del profesorado, por los escasos plazos de realización y aplicación. Los docentes sienten apremio para cumplir con las exigencias del programa en la realización de los ejercicios de investigación formativa durante el período académico

6.3.2 Los docentes actores de la Formación en Investigación

Algunos estudiantes consideran que la exigencia del docente redundante en el aumento del nivel académico del alumnado, "... cuando uno es exigente uno quiere que el profesor también sea exigente y asimismo uno se va superando para alcanzar mejores logros, tanto en las notas como en el conocimiento" (GD3,2016). Si bien, cuando el docente exige mucho, otros estudiantes lo rechazan y adoptan actitudes negativas hacia él. "... claro que cuando llega un docente que sí te va exigir, los estudiantes tomamos represalias con ese profesor, pero luego uno mismo si no sabe algo le echa la culpa, al que no le exigía tanto" (GD3,2016).

²⁶ Aquí se hace referencia a las actividades administrativas que están asociadas a la investigación, las cuales no son del agrado de los docentes y lo consideran exceso de burocratización.

Se valora positivamente la actitud de algunos docentes al responder a las inquietudes de los estudiantes, especialmente cuando se hace fuera del aula, es decir, en los espacios informales de la universidad o en espacios que no son la clase, ni las tutorías "...que si uno necesita una consulta por aparte de la clase, uno puede acercarse a ese profesor y él le da una respuesta" (GD3). Este modo de proceder se reconoce en las clases de los profesores de los cursos específicos del programa de Licenciatura en Preescolar, a diferencia de las actitudes que muestran los docentes de otros departamentos académicos "pero yo he notado que eso pasa pero con las profesoras que son del programa como tal, uno siente confianza, empatía, que de verdad lo están apoyando a uno en su proceso, se nota la diferencia con los profesores que son de otras facultades" (GD3,2016).

Consideran que las expectativas de los estudiantes en cursos como "Innovación en la Educación Preescolar" e "Investigación y Desarrollo Social" no se cumplen en las actividades metodológicas implementadas por los docentes, ya que el alumnado espera que en esas asignaturas se usen métodos más "prácticos"... "cuando uno habla de innovación uno se imagina muchas cosas, y cuando uno llega la metodología no tiene nada que ver con la Innovación,....pero cuando uno llega no, y lo mismo pasa en IDS, lea este texto y haga esto, entonces uno como que dice, pero bueno esto es lo normal que te ponen en otras materias, ¿dónde está la innovación? (GD4, 2016).

Se dice que las metodologías de enseñanza que incluyen prácticas de dramatización y artísticas en general, son más apropiadas para la formación del maestro de preescolar. "...somos más dadas a lo práctico, entonces más

Obras de teatro, la parte de la artística, más interacción con el conocimiento de esa forma, que simplemente leer un texto o sacar ideas principales, más del hacer” (GD4). Esa manera de enseñar se consideran que motivan a los estudiantes, “uno al ver a los docentes cómo dan su clase, cómo se expresan pues uno se motiva y es muy rico ver a un docente así” (GD4, 2016).

También se dice que cuando los docentes del programa implementan metodologías activas en sus cursos, los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos de manera más fácil en los jardines de infancia. Muchas de las alumnas trabajan como maestras jardineras, por tanto, el modo en que son instruidas condiciona, en gran parte, cómo ellas enseñan a los niños y niñas: “entonces depende mucho de los docentes, hay unos docentes que sí tienen unas buenas metodologías participativas y se lo transmiten a uno y asimismo uno trabaja con los niños, entonces es mirar eso y aunque no se crea esto influye en el futuro” (GD4, 2016).

Valoran positivamente el dominio del lenguaje de los docentes. Se interpreta este hecho como muestra de amplitud del conocimiento y seguridad en su transmisión “...al ver a los docentes cómo se expresan uno como que ya llega a la admiración, aquí hay profesoras que cuando te hablan, se les nota el conocimiento que tienen, pues uno así motiva y es muy rico ver a un docente así.” (GD3, 2016).

Se asegura que todavía existen docentes que solo emplean métodos memorísticos, recurriendo a la cátedra magistral como única metodología, si bien, se reconoce que la mayoría de los docentes usan estrategias metodológicas constructivistas; “el método de trabajo es cátedra, vienen dan su

cátedra explican, dudas al final; pero la mayoría son más como constructivistas son esos que abren el círculo y comenzamos a construir conceptos” (GD4, 2016). En este sentido, se dice que este enfoque metodológico permite desarrollar el pensamiento y acercar más al alumnado a los procesos de la investigación. Él nos explica y con las actividades que nos pone, uno piensa y uno mismo construye el conocimiento, eso también muy bueno, pues es pensar y eso te lleva a investigar más a fondo”(GD4, 2016). Igualmente, se valora positivamente los temas –que preparan a las estudiantes a las Pruebas de Estado (Saber Pro).- impartidos por algunos docentes, pues se considera que estos son apropiados y actualizados “es una docente excelente y en las pruebas Saber Pro.²⁷, salieron muchas preguntas con los temas que hemos visto con ella acá” (GD4, 2016). Pero también se dice que aunque algunos docentes tienen un amplio conocimiento en las temáticas del curso, las metodologías rígidas y tradicionalistas que implementan, no se consideran adecuadas. “Bueno el señor sabe mucho a mi me cae bien, pero esa parte de la metodología, no está bien y cuando uno lo escucha hablar, yo siento que él sabe mucho y que él nos puede dar más pero eso si genera como un malestar entre las muchachas, obviamente, ¿cómo así que dice que él nunca nos va a colocar un 5.0? (GD4, 2016).

Los profesores reflexionan sobre la responsabilidad y el compromiso social de la actividad docente, “Es que a las muchachas hay que hacerles ver desde la parte investigativa, en qué momento se piensa Colombia, en qué momento se piensa el barrio, en qué momento se piensa la región o la ciudad” (GD1,

²⁷ Saber Pro son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorias que deben presentar todos los estudiantes de los últimos semestres de los programas profesionales, es un requisito para su graduación.

2016). Asimismo, se entiende que la formación investigativa promueve la actitud crítica y propositiva ante las problemáticas educativas de los contextos escolares, "...ellas (las estudiantes). van entendiendo que la investigación simplemente es la comprensión de un contexto, desde unos procedimientos científicos, para desarrollar unas competencias y mejorar la calidad de la Educación (GD1, 2016).

Se menciona que los cursos que implementan la investigación como estrategia metodológica o estrategia de enseñanza se proyectan o se extienden a los espacios de trabajo de las estudiantes como maestras jardineras. Esta opinión es compartida por las estudiantes. "se ha trabajado con ellas mismas en una metodología de investigación en el aula, que luego ellas van a ir a colocar en práctica en sus diferentes institutos(GD1, 2016).

Se sostiene que la formación que reciben las estudiantes está muy relacionada con el tipo de formación que tienen los maestros. "...la formación docente, la formación pedagógica, la formación ética, la formación profesional y ahora que tocamos el tema de investigación, la formación de ellas depende de la formación de nosotros" (GD1, 2016). Se tiene esta misma apreciación sobre la actitud del estudiante, Se asegura que los estudiantes hacen y se comportan conforme a lo que promueve el docente. "...ellos en última están haciendo lo que nosotros estamos promoviendo" (GD1, 2016).

Hay una valoración positiva de los momentos y espacios para la reflexión académica entre los pares docentes, en especial cuando ésta se efectúa sobre aspectos relacionados con procesos de la formación en investigación. "es hacer un proceso de reflexión, de qué es lo pertinente frente a lo que estamos

haciendo, ejercicios como los que los compañeros nos comparten hoy” (GD1, 2016). Igualmente se valora positivamente el trabajo en equipo, pues redundando en el desarrollo y aprendizaje profesoral “Con la compañera docente, tuvimos una experiencia muy buena,... hemos hablado sobre eso y esa ya es una experiencia que nos queda para el próximo curso” (GD1, 2016).

Se reconoce la rigurosidad académica y el compromiso que implica -por parte de los docentes- formar en investigación a las futuras licenciadas “...es que es una responsabilidad el formar a los demás en la inquietud frente a la investigación por lo menos, podérselo fomentar a los estudiantes” (GD2, 2016); se expresa el agrado y el entusiasmo al realizar formación investigativa y el aprendizaje mutuo que genera este proceso. “Con las cosas que ellas llevan de sus investigaciones, yo estoy feliz porque estoy aprendiendo mucho también con ese tipo de temáticas con ellas y de las situaciones que llevan ellas” (GD2, 2016).

Se menciona la implementación de estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento científico en las estudiantes. “...uno quiere que estas muchachas aprendan a pensar un poquito (...). es que si ellas quieren ser investigadoras van a tener que aprender a reflexionar y ver más allá de las cosas (...). aquí a ellas se les dan las herramientas para que piensen y no se queden por encima de lo que han leído, que aprendan a profundizar y den su aporte sobre lo que leen” (GD1, 2016).

Se valoran positivamente los procesos de formación en investigación que se hacen con las estudiantes de la licenciatura, dado que estos generan avances en las competencias investigativas de ellas, que se reflejan en los

trabajos que realizan o en sus habilidades para identificar problemáticas escolares, “ el avance en la parte investigativa que han tenido estas chicas es grande, se nota mucho, estas con las que estoy son de II semestre, ya hacen informes de investigación, traen a la clase las problemáticas de los jardines, ya lo hacen”(GD2, 2016).

Conclusiones parciales de la categoría docentes como actores de la formación investigativa

Los estudiantes consideran valioso que los docentes recurran a métodos activos de enseñanza, así como la inclusión de algunas actividades artísticas como estrategias metodológicas. Se afirma que este tipo de metodologías genera- en las estudiantes- que puedan aplicar de forma más eficaz los conocimientos adquiridos, en los jardines de infancia. Igualmente, también se dice que algunos docentes implementan métodos de enseñanza tradicionales y memorísticos, especialmente los profesores que forman parte de otros programas académicos diferentes al de la Licenciatura en Preescolar.

Asimismo, expresan que los contenidos de algunas de las asignaturas (Neuropsicología Infantil, Epistemología de la Educación Preescolar o Investigación y Desarrollo Social), son adecuadas, dado que estos se enmarcan en la realidad de la educación infantil, con la que las estudiantes se encontrarán en las guarderías y jardines. Adicionalmente, expresan admiración y respeto por los docentes que tienen una actitud afable y abierta, así como por los que demuestran un dominio del lenguaje en temas de Educación e Investigación.

Los profesores reconocen el valor social de la formación en investigación, especialmente cuando se promueve en los estudiantes una actitud crítica y propositiva sobre los temas y problemáticas actuales de la educación en general o de la educación infantil en particular. Estiman necesario mayor exigencia y rigurosidad académica para la formación investigativa, aunque dicen que a algunos estudiantes dichas demandas no les agradan. Si bien, consideran que los estudiantes tienen muchas capacidades y habilidades, que muestran cuando se les hacen requerimientos de alto nivel académico.

Igualmente, aprecian positivamente los momentos de reflexión y diálogo con sus compañeros docentes, pues consideran que en esas ocasiones se comparten . experiencias, se resuelven dudas sobre situaciones del contexto educativo que les interesan para un mejor desarrollo de quehacer pedagógico o generar propuestas de trabajo colaborativo; estos momentos son valorados muy útiles para el desarrollo profesoral.

6.3.3 Los estudiantes, actores de la Formación en Investigación

El alumnado muestra su agrado por la adquisición de conocimientos en el ámbito de la investigación, describen las fortalezas de algunos de los cursos que han tomado “actualmente estoy viendo el curso de Neuro -Neuropsicología del Aprendizaje Infantil- y ha sido la materia que más me ha gustado (GD3, 2016).”; asimismo, comprenden la importancia de los contenidos que se enseñan, “(...). me encanta porque uno comienza a ver cómo funciona el cerebro y todo lo que tiene que ver con el aprendizaje de los niños” (GD3, 2016).

Se consideran pertinentes los contenidos de las asignaturas del programa académico , “entonces yo vi el porqué de las cosas, por qué una ciencia se convirtió en ciencia, por qué las cosas que hacemos tienen un fin, tiene una importancia, tiene un objetivo de ser...esa materia (Epistemología de la Educación). y en la de Modelos Pedagógico, (...). fue una materia que a mí me encarrilo bastante con lo qué es la pedagogía (GD3, 2016).

Se afirma que los conocimientos adquiridos los podrán implementar cuando en el futuro se desempeñen como maestras jardineras, “es muy chévere ver cómo esas teorías, hoy en día son aplicables, no han sido, como puestas a un lado, sino todavía las podemos usar, (...). por eso uno lo que aprende desde primer semestre, desde la primera clase va adquiriendo conocimientos que más adelante puede usar” (GD3, 2016).

Consideran que los docentes proponen actividades que propician el pensamiento y el desarrollo de habilidades cognitivas “ a veces los profesores nos ponen trabajos en los que uno debe dar su punto de vista, de lo que leyó, si está de acuerdo o si no y porqué (...). el profesor (...). hace debates y tenemos que saber cómo respondemos a lo que las otras compañeras dicen, pero con argumentos basándonos en lo que leímos (...). a mi gusta porque la profesora (...). nos hace proponer nuestras propias propuestas, ella dice que no nos quedemos con lo que ella ha dicho, sino que a partir de lo que ella dice, nosotros creemos otras ideas, eso es lo que más nos califica (GD3, 2016).

Se reconocen los vínculos entre los aspectos teóricos de las asignaturas y su aplicación, es decir, “ la práctica” de los mismos, “entonces comenzaba a

ver cómo actuar, cómo poner en la práctica esa teoría que había visto, entonces ya entendí; cada clase como que se va interconectando y uno se va dando cuenta, así como me pasó a mí, que aunque en -la asignatura- Epistemología te dan mucha teoría, entonces en -la asignatura- Aprendizaje Adulto te dan la práctica, allí se comienza como acoplar(...). yo no trabajo todavía, pero creo que nos sirve todo lo que nos enseñan acá,(...). cómo uno debe actuar frente a eso, entonces todo eso te ayuda a la hora de laborar”(GD3, 2016).

Adicionalmente, se revela malestar cuando los docentes no articulan “la teoría y la práctica”, en las actividades de enseñanza que implementan: “tampoco me gusta cuando algunos profesores han dicho es que en Preescolar ustedes juegan y ya, pero aquí si van a trabajar y van a ver qué es el trabajo de verdad (...).entonces los (profesores). de los otros departamentos no entienden esa parte de la práctica, sino que se acercan más a la teoría, y se olvidan de esa práctica que nosotras necesitamos tanto, porque nosotras debemos hacer cosas prácticas desde acá mismo desde el salón(...). (GD3, 2016).

Asimismo, se analiza y reflexiona sobre el afianzamiento conceptual que van teniendo en sus clases, y se reconoce la forma de aplicar estos conceptos en los contextos de la educación infantil, “con una actividad que hicimos en otra clase me di cuenta que se puede cambiar ese modelo, ese paradigma (...). y que entonces se puede empezar una clase, con un trabajo manual en el desarrollo de la clase puede ser una dinámica una canción” (GD4, 2016).

Se dice que se promueve entre los estudiantes la formación como investigadores y no solo como maestros, “...y te compromete a que nosotros

como Licenciados en Educación Preescolar, no solo venimos formarnos como educador infantil sino como investigadores” (GD3, 2016). Y se manifiesta que las actividades pedagógicas que se realizan en el programa promueven el desarrollo de competencias en investigación. Valorándose positivamente las actividades metodológicas de formación en investigación, “constantemente estamos observando, constantemente tenemos que estar haciendo una crítica constructiva de lo que está a nuestro alrededor, constantemente viendo cómo mejorar el jardín donde están los niños, los maestros y cosas así(...). lo que hace que desde primer semestre uno va interiorizando el tema de la investigación y uno en quinto semestre ya la tiene clara y ya puede empezar un proyecto de grado” (...), yo pienso que para todo, la investigación nos lleva a buscar nuevas alternativas, digamos para el trabajo que nosotras hacemos con los niños(...). una investigación profunda sobre eso, digamos encontrar una solución a ese problema, entonces la investigación nos lleva a unas buenas alternativas (GD3, 2016).

También se afirma que “... uno constantemente así uno no diga que estoy investigando, uno inconscientemente lo está haciendo, porque eso es lo que te dan acá en la universidad y particularmente lo que es en el programa de Preescolar (...), entonces me parece muy bueno que últimamente por ejemplo en el encuentro de semilleros que acabo de pasar, veo que como que se está retomando esa parte, la importancia de la Investigación” (GD4, 2016).

Es evidente que los docentes perciben escaso compromiso de las estudiantes en los procesos de formación investigativa: “Hemos tenido inconvenientes con algunas niñas, es que en el fondo de todo es que no les gusta que se les exija mucho, porque acá cada ocho días es producto,

producto, muestre, muestre, lea muestre a ver que hizo y cada grupo debe participar,(...). no hay una inquietud frente a la investigación, porque no hay una actitud formada frente a la investigación, porque no hay claridades y profundidades en lo disciplinar frente a la realidad, contextual, académica o pedagógica” (GD2, 2016).

Conclusiones parciales de la categoría estudiantes, actores de la formación en investigación

Se consideran apropiados los temas y metodologías que se implementan para la formación investigativa de los estudiantes en las asignaturas de la licenciatura. Los cursos del programa académicos se estiman pertinentes y coherentes, en tanto que los conceptos que en ellos se enseñan, se ofrecen a partir de estrategias metodológicas que vinculan la fundamentación teórica con la aplicación práctica, especialmente en los Jardines de Infancia.

Se valora positivamente la formación en investigación. Se considera que ésta es una valiosa herramienta para el buen desempeño como docentes. Asimismo, se manifiesta aprobación por las acciones pedagógica y didácticas que implementa la licenciatura para la formación investigativa, dado que se considera que este es un gran aporte contextualizan para su cualificación como futuras Maestras Jardineras.

En contraste con algunas de las valoraciones de las estudiantes, los docentes consideran que existe poco compromiso y rigurosidad de las educandas en el desarrollo las actividades académicas para el aprendizaje un proceso de formación para la investigación.

6.3.4 Prácticas Pedagógicas de la Formación en Investigación

Los docentes hacen referencia a los comentarios que les han hecho algunas estudiantes, sobre la enseñanza en la licenciatura. Según se dice, las alumnas las consideran “descontextualizadas”, pues no encuentran la forma de aplicar los contenidos vistos en los entornos de la educación preescolar, es decir en los jardines de infancia, “ellas le comentan a uno en clase, es que “ellas que se sienten descontextualizadas, ... nos están dando (en el programa). una teoría que nosotras (las estudiantes). no vemos en qué momento tiene aplicabilidad allá en el campo laboral(...). lo que nosotros como que damos en clase realmente no son las herramientas que los estudiantes necesitan para ir a enfrentarse a la labor docente”(GD1, 2016).

Se dice que la formación en investigación debería incluir estrategias metodológicas, que promuevan la reflexión sobre las experiencias directas de la enseñanza, de las estudiantes en los cursos de práctica pedagógica o en sus propios trabajos como jardineras, es decir, métodos didácticos que fomenten el análisis de situaciones educativas concretas vividas por las alumnas en su rol de maestras, a partir de las cuales se planteen preguntas de investigación, objetivos y posibles soluciones para estas realidades escolares. “pero la idea no es empezar metodológicamente con título, objetivos... sino que empecemos a reflexionar primero qué es lo que se ha evidenciado desde el aula, cuáles son los problemas, cuál es el diagnóstico, cuáles son los síntomas, que ustedes han mirado allá en las aulas(...). y a partir de allí se les planteó, todo el proceso investigativo que se debe desarrollar, pero no desde una manera rigurosa metodológicamente, sino que a partir de las necesidades que

se encuentran en el aula (...). nosotros con las profes (otras compañeras docentes de la licenciatura). hemos llevado a las niñas a que hagan trabajo de consulta, de lectura, de síntesis, de relación y de escritura a mano” (GD1, 2016), (...).cada situación que se ve allá en el aula, se le haga una pregunta investigadora y el seguimiento para generar un conocimiento, es decir en cada situación cada una de ellas ve un mundo distinto y allí es donde están los problemas de investigación (GD2, 2016).

Se mencionan que las estudiantes se muestran ansiosas y apresuradas en el inicio de las investigaciones formativas “cuando hablamos con las niñas (las estudiantes). de la parte investigativa, estaban ansiosas y querían saber rápido todo, entonces igual nos dimos a la tarea de ir y mirar y a mí me ha parecido muy bonito la experiencia de este semestre, porque empezamos con el ejercicio de escribir” (GD1, 2016). Asimismo, opinan que las estudiantes quieren llegar de manera rápida a los procesos formales de la investigación, sin hacer reflexiones críticas previas sobre qué es investigar, para qué investigar o qué investigar “pero sí que las encontraba a ellas muy ansiosas, de querer hacer ya el trabajo escrito de investigación y no.. a ellas les falta eso un poco de pensar con calma qué es investigar, para qué investigar (...). entonces desde las primeras clases las chicas eran también como ese agobio y yo las invitaba como a reflexionar, a que pudiéramos dar un concepto entre todas de que era investigar” (GD1, 2016).

Se dice que la formación en investigación es una práctica reflexiva sobre el quehacer docente, ya que la investigación se debe entender como una forma de sistematización de dicha práctica, “el ejercicio de reflexión es un ejercicio

que debe y vale la pena ser sistematizado, entonces todos esos procesos que han hecho las estudiantes de poder entender qué es investigar, de poder reconocer eso de investigar qué tiene que ver conmigo, con mi formación como docente, qué tiene que ver conmigo cuando llego al aula (...). es solamente en el momento en el que nos damos la posibilidad de pensar la enseñanza, pensar el aprendizaje del otro, que puedo generar, cambios en la instituciones y a eso es a lo que hay que apuntar (...). hacer una búsqueda, de reflexionar, acercarse a un contexto, identificar una situación problemática y desde allí intentar dar respuesta y ese es un ejercicio de investigación y que están orientados a que las estudiantes desarrollen esas competencias para reflexionar sobre sí mismas y los procesos de enseñanza”(GD2, 2016).

Se afirma que los docentes implementan estrategias metodológicas dinamizadoras y activas, las cuales motivan y promueven el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes “Pues hay unos docentes que al ver somos estudiantes de la Licenciatura en Preescolar, entonces dicen “ah aquí la metodología es diferente no es tanto la cátedra”, sino que es como lo decía el compañero se van más por el lado del constructivismo” (...). Aquí uno ve que aun siendo grande, puede utilizar estrategias didácticas para aprender y esas mismas dinámicas y metodologías de trabajo las puede implementar luego con los niños, (...). por ejemplo, hay profesores que son más dinámicos, o más aptos...hay algo que hace que la clase o sea la metodología sea como llamativa, y uno dice tan chévere, lo puedo hacer de esta manera lo puedo hacer de esta otra (GD3, 2016).

Consideran que los docentes promueven en los estudiantes una actitud crítica ante la realidad de los contextos educativos y fomentan la búsqueda de soluciones a la problemáticas que se presentan de los entornos escolares a través de la investigación, “entonces ella –la docente- siempre nos motiva para que investiguemos aquí a nivel local,....pero siempre investiguemos en nuestra realidad (...). entonces uno aprende que fuera de las herramientas que le dan a uno la universidad uno debe investigar, contextualizar y fuera de eso encontrar nuevas formas que mejoren la educación, entonces yo creo que eso es lo mejor de la investigación, porque por medio de la investigación uno puede ir en pro de una mejor educación aquí en Cali o en todo Colombia” (GD3, 2016).

Asimismo, se comenta que los profesores implementan actividades para la enseñanza que estimulan el pensamiento crítico, la autorreflexión sobre los conocimientos adquiridos y la forma de aplicarlos en el quehacer docente, “aprender a buscar la forma para llevar lo que uno aprendió a la práctica, porque no es fácil llevar toda esa teoría a la práctica,.... es entrar en el quehacer del profesor, en la parte de pensar cómo es que yo voy a hacer las cosas, y si ya tengo ese conocimiento cómo es que lo voy a aplicar (...). entre más uno conoce se da cuenta de todo lo que me falta por aprender, entonces es básicamente lo que le ayuda la investigación al maestro, para que se vaya dando cuenta y se movilice a nuevos conocimientos” (GD3, 2016).

Se valora positivamente la actividad investigativa de los educadores. Se opina que dicha práctica aporta al desarrollo profesional del docente y al mejoramiento de la educación en general, a la vez que se logra fortalecer, tanto

en lo personal como en lo profesional, a los profesores “la investigación es algo que nos hace crecer como seres humanos.... yo pienso que la investigación para nosotros como educadores es supremamente importante, pues somos los que debemos darle seguridad a la educación (...). entonces lo que sale hoy es para el futuro y se debe usar y la investigación nos ayuda a saber eso a ver el futuro y poder hacer cosas para un futuro mejor” (GD3, 2016).

Conclusiones parciales de la categoría prácticas pedagógicas de la formación en investigación

Tanto los estudiantes como los docentes valoran positivamente la actividad investigativa del educador. Se considera que ésta supone un aporte al desarrollo docente, tanto a nivel profesional como a nivel personal, a la vez que conlleva una mejora de la educación.

En relación con el ámbito metodológico, se menciona que los profesores implementan métodos de enseñanza que propenden por la metacognición, el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de las habilidades para aplicar los conocimientos adquiridos al quehacer docente; igualmente, estas estrategias metodológicas promueven en las estudiantes la reflexión y el análisis de las situaciones que experimentan -bien sea a través de sus prácticas pedagógicas o en sus empleos como jardineras- en los entornos educativos y así identificar problemáticas escolares y proponer soluciones desde la investigación.

Otra de las cuestiones que se comentan están relacionadas con las actitudes de las estudiantes en los procesos de formación para la investigación.

Los docentes consideran que el alumnado se muestra apresurado en los momentos preliminares de la investigación formativa; estas actitudes de los educandos se tornan desfavorables ya que se quiere acabar pronto el proceso sin hacer reflexiones críticas previas sobre qué es investigar, para qué investigar o qué investigar.

6.3.5 Discursos Pedagógicos de la Formación Investigativa

Los docentes definen como “buenas” las intenciones o propósitos de formación de la licenciatura, al pretender formar en investigación a las estudiantes de Preescolar. “hay una intención buena con respecto a la formación de las personas que están en el programa, con relación a querer formar a las niñas en la parte investigativa” (GD1, 2016). Si bien, se tienen dudas sobre que estos propósitos efectivamente se alcancen, “no sé si realmente en los planes de curso ya en concreto la investigación formativa hace que se pueda cumplir con esos objetivos “ (GD1, 2016).

Describen los procedimientos pedagógicos que se utiliza en la licenciatura para iniciar la investigación formativa, este método conlleva al desarrollo de competencias investigativas. Se inicia con actividades como: “plantear... orientar una pregunta...” (de investigación). o “ establecer un estado del arte(...).comenzar a preguntarnos cosas frente a la comunicación escrita en los niños, que es el tema objeto de estudio de ese semestre, entonces empezar a ver los antecedentes... haber identificado otras investigaciones con ese tema en ese mismo nivel educativo” (GD1, 2016).

Igualmente, las estudiantes consideran que los propósitos de la formación en investigación que se tienen en el programa académico están relacionados con el desarrollo de habilidades para la indagación y la búsqueda de soluciones educativas mediante la investigación: “Pues cuando yo empecé con todo eso de la investigación desde primer semestre, a uno le inculcan, como decía la compañera, que uno puede encontrar alternativas y uno a medida que va investigando, va encontrando nuevas formas de hacer las cosas con los niños por ejemplo” (GD3, 2016).

Se afirma que los docentes tienen la responsabilidad de enseñar a investigar a los estudiantes: “yo pienso que nosotros en ese tema de la investigación tenemos esa responsabilidad, es muy delicado porque es para que ellas aprendan a investigar”. Pero este compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje también debe ser, según se dice, asumido por el estudiantes “pero como yo les digo a ellas (las estudiantes). que ellas también deben hacerse responsable de su aprendizaje” (GD1, 2016).

Se considera que el desempeño docente es un factor importante para la formación investigativa “aunque el programa tenga unas muy buenas estrategias en cuanto a eso (la formación investigativa), el docente también influye mucho, porque entonces puede que el docente no tenga una muy buena metodología para desarrollar ese tipo de asignatura que le dan” (GD4, 2016).

Se dice que es necesario que el docente se responsabilice de acompañar a los estudiantes en sus ejercicios de formación investigativa, no solo en el aula sino también cuando los alumnos están en sus prácticas, desarrollando los

proyectos de investigación formativa, “y les dije esta semana me tenían que estar informando, ellas me llamaban a decirme “ profe ya tenemos más o menos planteada cómo puede ser la pregunta de investigación, porque aquí hemos encontrado y observado que está pasando tal cosa y lo mismo de otros sitios de práctica”, me parecía que yo debía estar pendiente de lo que ellos estaban haciendo allá” (DG1, 2016).

Los docentes que no tienen a su cargo la orientación de los cursos de práctica pedagógica investigativa consideran que no es su responsabilidad hacer la formación en investigación “como te digo como yo tengo un saber específico, que es formarlas a ellas en el inglés, digámoslo que no tengo el espacio ni es la preocupación mayor esa parte de la formación investigativa” (GD2, 2016).

Se dice que para la formación investigativa las estudiantes deben buscar, conocer e identificar las problemáticas escolares que son factibles de resolver mediante la investigación, “que descubramos algo que quieran hacer en el aula, identificando primero en sus lugares de trabajo o de práctica, qué es lo que está mal, para ellas entrar a resolver o atacar eso que está mal” (GD1, 2016).

Describen algunos requisitos que deben cumplir las estudiantes para la adecuada realización de los ejercicios de investigación, como son los siguientes: “es necesario que ellas tengan rigor académico y la fortaleza de la dedicación en el tiempo de estudio, (...). la disciplina de estudio, la disciplina de la lectura, el encantamiento por la palabra, el encantamiento mismo de poder leer e interpretar, eso es lo necesario para la investigación” (GD1, 2016).

Igualmente se dice que es importante que “las chicas” (las estudiantes). sean rigurosas en los procesos de investigación y reconozcan la necesidad de respetar las etapas y secuencialidad de la misma “porque un proceso de investigación debemos respetar una etapas, pues el proceso es sistémico y yo no puedo...saltármelos y si estamos hablando de rigurosidad... si pensamos que la investigación es un proceso, yo tengo que dar un paso, luego el otro y así sucesivamente” (GD1, 2016).

Cuentan que realizan actividades formales de la investigación, tales como diseño y aplicación de instrumentos de obtención de la información o técnicas como la observación; las cuales se implementan como estrategias metodológicas y ejercicios para el desarrollo de competencias investigativas. Estas acciones las desarrollan las estudiantes en sus prácticas pedagógicas investigativas, “nos inventamos unos formatos, para ir a hacer una visita diagnóstica,(...). hablamos con la coordinadora, hicimos una especie de entrevista con la directora y las profesoras del jardín y ellas también tuvieron la posibilidad de hacer como una observación” (...). “realizando una investigación paso a paso ...haciendo un anteproyecto... estamos leyendo un libro en el primer capítulo en donde nos muestra todas las investigaciones que se han hecho con autores importantes” (GD1, 2016). (...).“la ruta de la investigación, que empieza con una idea de investigación , cómo se hace la propuesta para pasar a un anteproyecto, luego cómo se pasa al proyecto (...). que se vayan apropiando del lenguaje de la investigación, pero al mismo tiempo van haciendo.” (GD2, 2016).

Se afirma que “...la investigación básica es la que va a generar conocimiento...”, y se explica cómo debe ser el proceso para conocer en

profundidad las situaciones problemáticas para -a partir de allí- proponer acciones de mejora “... lo primero que hay que hacer es establecer la relación causa-efecto, que sería reconocer cuál es la causa y qué efectos tiene en el aprendizaje, eso es una cosa, cuando ya ellas descubren esa relación, la haya estudiado a través de hipótesis, a través de objetivos como se quiera, cuando yo tenga los resultados..., allí es donde entro a mirar qué estrategias puedo implementar para mejorar esa condición” (GD2, 2016).

Se dice que “la investigación científica” es un proceso que lleva al conocimiento mediante el cumplimiento de unas etapas previamente establecidas: “es que no se entiende que la ciencia es la producción del conocimiento, ahora para generar ese conocimiento, hay un camino que ya está marcado, que es a través de generar una pregunta, plantearse una situación y tener las herramientas para ir a ver qué pasa allí, esa es la investigación científica.” (GD2, 2016).

Manifiestan que en el programa académico se considera la formación investigativa articulada a la estructura curricular - “el programa en su idea de formar maestros con una perspectiva de investigación, lo ha hecho desde una mirada del currículo integrado” (GD1, 2016).- y que los propósitos de la licenciatura- (en el ámbito de la formación investigativa). es educar maestros que reflexionen sobre el quehacer docente: “hacia donde se está apuntando en la formación de un maestro investigador, es sencillamente ese maestro que sea capaz de reflexionar, frente a ese ejercicio como docente y ante el ejercicio de la enseñanza” (GD1, 2016).

Se afirma que las actividades de investigación formativa se hacen de

manera articulada, entre un equipo docentes de diferentes disciplinas que orientan a las estudiantes en la realización del proyecto de investigación formativa “hay otro equipo de gente -profesores de diferentes disciplinas- haciendo otras cosas a esa investigación y no debemos perder esa mirada de currículo integrado que tiene el programa y desde el profesor de práctica hay que exigir a los demás su participación el proyecto de investigación del semestre”(GD1, 2016), asimismo, se menciona que las maestras jardineras, a las que se les dificulta generar soluciones a las problemáticas escolares en el ámbito del preescolar, son las que no han desarrollado competencias investigativas: “esas personas -las maestras jardineras- son tremendamente buenas – en su desempeño docente-, pero se les presenta un problema y no tienen esa capacidad para resolver un problema de aprendizaje, de apoyarse en otra disciplina, de esto o lo otro y creo yo que es por esa falta de formación investigativa”(GD2, 2016).

Dicen que una de las características de la calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior es la inclusión de la investigación como prioridad institucional “las universidades tienen que tomar la decisión de fortalecer la investigación, eso es discrecional de cada Institución, ahora para la acreditación Institucional hay presentar resultados de investigación” (GD2, 2016).

Conclusiones parciales de la categoría discursos pedagógicos de la formación investigativa

Se valora positivamente el propósito de formar en investigación, desarrollar habilidades para la indagación y para el pensamiento crítico en las estudiantes

de la licenciatura, sin embargo, aunque estas metas formativas están planteadas a partir de un currículo integrado, se tienen dudas de que se logre alcanzar estos objetivos.

Los docentes mencionan que implementan actividades didácticas para familiarizar a las estudiantes con la investigación, así como los métodos de enseñanza para iniciar y desarrollar los ejercicios de investigación formativa. Asimismo, mencionan el acompañamiento que se hace para el diseño de instrumentos de investigación, su aplicación y su interpretación; todas estas actividades de investigación formativa están enmarcados en la secuencialidad propia de una investigación.

Consideran que los docentes tienen una gran responsabilidad en las acciones de formación investigativa y que su rol es muy importante en el desarrollo de competencias investigativas en las estudiantes, también sostienen que el acompañamiento que hacen los profesores trasciende, en no pocos casos, los espacios del aula a los sitios de práctica pedagógica donde el alumnado desarrolla sus proyectos de investigación formativa.

Se afirma que las acciones de la formación investigativa requieren de un equipo interdisciplinar de docentes que orienten el proceso, para que así las estudiantes puedan comprender que en el ámbito de la investigación en educación se requiere de la colaboración de especialistas de diversas áreas del conocimiento; dadas las nuevas realidades de los entornos escolares.

Los docentes, que no tienen en su asignación académica la orientación de los cursos de práctica pedagógica investigativa consideran que no es su responsabilidad hacer la formación en investigación.

Se afirma que la formación investigativa desarrolla en las estudiantes las capacidades para buscar, conocer e identificar las problemáticas escolares, factibles de resolver mediante la investigación. Y se enfatiza que estos procesos deben guardar la misma rigurosidad y secuencialidad de la investigación propiamente dicha.

7. RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos. Se inicia con la presentación de las inferencias hechas a cada una de las categorías de análisis de la investigación, que hacen parte del marco teórico-metodológico en el cual se encuadra esta investigación. Cada categoría se expone en el siguiente orden:

- *Valoración de las estudiantes de la Licenciatura sobre la Formación en Investigación.* En este punto se expone la interpretación de los datos obtenidos en los Grupos de discusión con los estudiantes GD3 y GD4 que hacen referencia a las opiniones que tienen las estudiantes sobre la formación en investigación que reciben en la Licenciatura.
- *Los Enfoques Pedagógicos y las Metodología para la Formación Investigativa.* En esta parte se da cuenta de las actividades metodológicas que implementan los docentes del programa académico, así como los enfoques pedagógicos en los que se soportan para brindar una formación en investigación. Este aspecto se analizó a partir de los datos obtenidos en los Grupos de discusión con docentes (GD1). y (GD2), Grupos de discusión con los estudiantes GD3 y GD4 y la revisión documental de los textos rectores del programa académico.
- *Características curriculares de la Licenciatura en Educación Preescolar, centrado en la Formación Investigativa.* De acuerdo con en la revisión documental se describen las particularidades del currículo del programa académico y la forma en la que la licenciatura ha organizado el currículo

para educar en investigación a las futuras maestras de Preescolar.

- *Concordancias y disonancias entre las normativas para la formación investigativa y las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de Licenciatura en Preescolar.* Finalmente en esta parte se explican las afinidades entre las prácticas de los docentes y las normativas que reglamentan la formación en investigación de las futuras maestras. Asimismo, se muestran las discordancias que tienen docentes y estudiantes con las normas para la formación investigativa que proceden del Estado y de la universidad y el modo en se aplican en el proceso de educación para la investigación. La interpretación se ha realizado después de analizar el material obtenido en los Grupos de discusión de docentes y estudiantes.

7.1 Concepción de los estudiantes de la Licenciatura sobre la Formación en Investigación.

Al analizar el discurso del estudiantado se aprecia una valoración positiva de las experiencias de aprendizaje que le ofrece la licenciatura para la Formación Investigativa (FI). Estas vivencias²⁸ han propiciado que las alumnas consideren que investigar en el contexto educativo es una indispensable y valiosa herramienta para el desempeño de la profesión docente, reconociendo que la cualificación en el área investigativa es un gran aporte a su preparación como futuras Licenciadas en Educación Preescolar.

Las estudiantes consideran que la formación investigativa es un mecanismo para identificar problemáticas en los contextos escolares, proponer estrategias

²⁸ Vivencias hace referencia a las experiencias de aprendizaje, pero por redacción no uso la palabra experiencia de nuevo

para la intervención e implementar acciones de mejora a través de la mediación pedagógica.

Asimismo, las opiniones de los estudiantes sobre la FI ponen de manifiesto sus concepciones del deber ser de su educación como futuras docentes. En sus expresiones se evidencia lo aprendido en su proceso formativo, acerca de lo que constituye el acto educativo. Es decir, cuando se les cuestiona sobre la enseñanza investigativa que se les ofrece, ellas hacen referencia a aspectos curriculares relacionados con los cursos que s reciben en los cuales se aborda el tema de la investigación. Igualmente, hablan de aspectos metodológicos y experiencias didácticas en general que se implementan en la Licenciatura para su aprestamiento en el área de la Investigación, tales como lluvia de Ideas, debates en clase, foros, exposiciones de ellas sobre temas de investigación, lecturas comentadas, trabajo de campo y ejercicios de investigación formativa.

La cuestión curricular aparece cuando mencionan las asignaturas que el programa académico ha definido para su formación investigativa y dicen que son pertinentes para el fortalecimiento de su conocimiento en investigación. Asimismo, se muestran satisfechas y consideran que las temáticas que se incluyen en esos cursos son apropiadas para el desarrollo de competencias investigativas.

En relación a las metodologías de enseñanza, las estudiantes consideran que son adecuadas, dado que en los cursos del programa académico se realizan actividades y estrategias que les permiten reconocer la aplicabilidad de los conceptos en el área de la educación infantil; relacionando la investigación

educativa y la investigación en el aula con la práctica, esto es, con situaciones reales y propias de su futuro trabajo en los Jardines de Infancia.

Si bien, llama la atención lo que no dicen los estudiantes en sus reflexiones. No se hace referencia a los aspectos pedagógicos, es decir, ellas no hablan del proceso de la planeación, la evaluación, los principios o criterios a partir de los cuales se realiza la formación investigativa; esto entendiendo la pedagogía en el sentido que lo menciona Rafael Flores quien la define como:

...una disciplina humanista, optimista que tiene como objeto el estudio y diseño de experiencias culturales que propicien el progreso individual en la formación humana. En esta dirección la pedagogía tiene la tarea de planear y evaluar la enseñanza, basándose en principios y criterios que le permitan discernir las mejores propuestas de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades reales y las expectativas de los estudiantes en pro de su formación (Flores, 2005:135).

Igualmente, es importante resaltar otra omisión en el discurso de las estudiantes como es lo que se relaciona con aspectos específicos del proceso investigativo como tal, es decir, no se hace mención a temas de metodologías de investigación en educación o pedagogía, elaboración de estados del arte, la naturaleza del conocimiento científico u otras particularidades de la investigación.

Se puede deducir que si bien los estudiantes tienen conocimiento sobre los aspectos técnicos de la formación investigativa que ellas reciben, no

demuestran su saber en investigación educativa. Es posible inferir de esta omisión que en la memoria de las estudiantes no está instalada²⁹, la información sobre el conjunto del procesos de investigación, dicho de otro modo, en lo que dicen las alumnas se ve reconocen conceptos claros respecto a los diferentes tópicos de la investigación.

Lo que las estudiantes no han expresado, se puede interpretar como un vacío de conocimientos y de competencias investigativas que se ha generado en su proceso de formación como futuras maestras de Preescolar.

7.2 Los Enfoques Pedagógicos y las Metodología para la Formación Investigativa.

Para identificar los enfoques pedagógicos en los que se fundamentan las prácticas educativas de los docentes de la licenciatura para la formación investigativa, se han considerado las expresiones de los docentes y estudiantes, así como la revisión documental de los textos rectores del programa³⁰ que hacen alusión a temas relacionados con los propósitos de enseñanza, los contenidos curriculares, las actividades metodológicas, las estrategias de evaluación que implementan los docentes para la educación en investigación. Se han tenido en cuenta estas temática ya que se está de acuerdo con Batista y Flórez, (1983). y Flórez, (2005). quienes afirman que para analizar un enfoque pedagógico es necesario observar y responder a cuestionamientos relacionados con los temas antes mencionados.

²⁹ Se usa esta expresión, en el sentido que lo manifiestan los Psicólogos Cognitivistas, al referirse a los conocimientos que están acumulados en el mente de alguien y que hace parte de su memoria, entendiendo la memoria como uno de los procesos cognitivos básicos del aprendizaje.

³⁰ El programa hace alusión a la carrera, a la licenciatura en Educación Preescolar

(...). que los parámetros que se interrelacionan para el análisis de un modelo pedagógico deben ser: las metas educativas, los contenidos de enseñanza, el estilo de relación entre profesor-alumno, los métodos de enseñanza, los conceptos básicos de desarrollo y el tipo de institución educativa (Florez & Batista, 1982: 37).

(...). los modelos pedagógicos en general responden al menos a las siguientes cinco preguntas:

- El ideal de la persona bien educada que se pretende formar.
- A través de qué o con qué estrategias metodológicas.
- Con qué contenidos y experiencias educativas concretas.
- A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo.
- Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo (Flórez, 2005: 18).

Para el presente estudio se han derivado 5 aspectos que constituyen un modelo pedagógico, con base en el enfoque de Rafael Flórez, (ver esquema N° 6).; esto con el fin de poder hacer un reconocimiento más detallado de las características de enfoque pedagógico de la licenciatura, para la formación en Investigación

Ilustración 6. Elementos del Enfoque Pedagógico.



Fuente: Elaboración Propia

Propósitos de Enseñanza: En los discursos de estudiantes y maestros no se hace mención explícita a los propósitos de enseñanza en relación con la formación investigativa; pero si se logra inferir de otros comentarios de estos actores³¹ que lo que se pretende es formar maestras con habilidades y conocimientos para la investigación, y que estas capacidades para investigar les sean útiles para su desarrollo académico, profesional y laboral.

Estos propósitos de enseñanza se encuentran escritos en los documentos rectores, tanto de la Universidad en general como en los específicos de la Licenciatura, donde se confirma que el programa académico sigue y da cumplimiento a lo definido institucionalmente, en su intención de formar profesionales con competencias investigativas (USC, 2014:10).

Se deriva que si bien los docentes y estudiantes no hablan abiertamente los propósitos de enseñanza, las pretensiones o metas educativas que se tienen para la educación en investigación, en esencia estos se reflejan en las acciones pedagógicas que realizan los profesores con las alumnas del programa académico, donde se evidencia esa intencionalidad de formarlas para la investigación.

Contenidos: Mediante la revisión documental se identificaron los contenidos para la formación investigativa, los cuales constituyen otro de los componentes que forman parte del enfoque pedagógico. Estos vendrían a constituir el macro, meso y micro currículo de la licenciatura.

³¹ En el marco teórico-metodológico se ha categorizado, a estudiantes y docentes como actores de la formación investigativa

En el macro currículo se ubican todos los lineamientos legales emanados del Ministerio de Educación en los que se ordena: incluir experiencias de formación investigativa en la educación de los futuros profesionales. Es así como en la resolución 1295 de 2010, y en el factor 6 de los Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de 2016, se mencionan las temáticas que deben formar parte de la formación en investigación de los profesionales colombianos, esto incluye obviamente las licenciaturas en educación.

El programa deber promover la capacidad de indagación y búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo, creativo e innovador que favorece en el estudiante una aproximación crítica y permanente al estado del arte en el área de conocimiento del programa y a potenciar un pensamiento autónomo que le permita la formulación de problemas, de conocimiento y de alternativas de solución, implementando metodologías de investigación válidas y pertinentes a sus disciplinas, así como la identificación de oportunidades (MEN, 2016).

La norma ordena incluir temáticas como la determinación del estado del arte, formulación de problemas, metodologías de investigación en el área de conocimiento del programa, y en general contenidos que promuevan el desarrollo del espíritu investigativo.

El meso currículo, es decir el currículo en el ámbito institucional, estas orientaciones se aplican en la resolución CA14 de 2010, según la cual la universidad determinó que todos los programas académicos de la USC deben

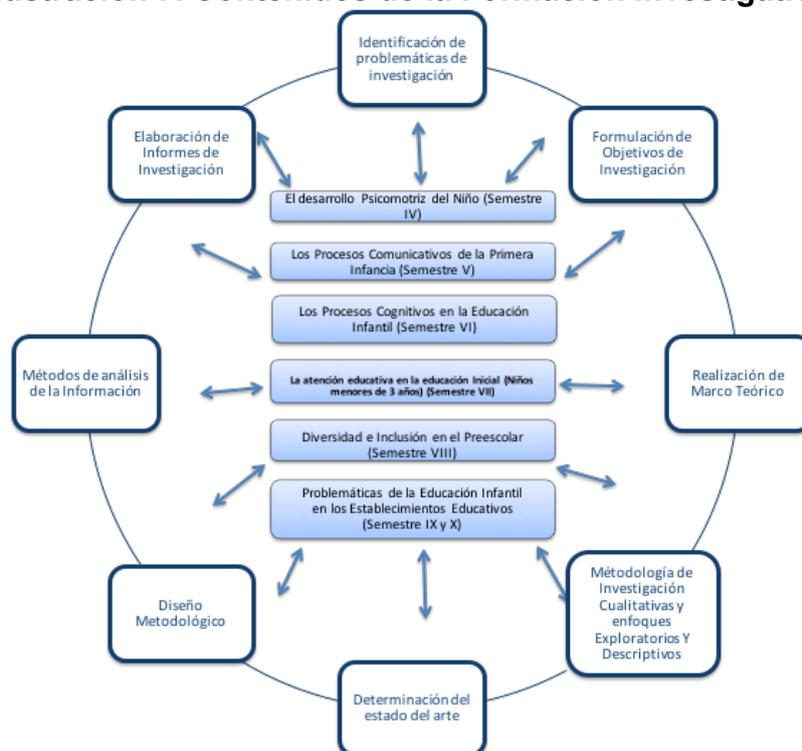
incluir en sus planes de estudios al menos un curso de Campo Investigativo, un curso de investigación en la disciplina del programa y trabajos de grado que estén orientados hacia la investigación disciplinar en el área de conocimiento.

La Licenciatura en Educación Preescolar, siguiendo este lineamiento, incluye en su plan de estudios dos cursos de Investigación y Desarrollo Social (IDS). en los semestres I y II, cuyas temáticas incluyen - en el IDS I – aspectos relacionados con la investigación en general, la naturaleza del conocimiento científico, la investigación en Ciencias básicas o naturales y en Ciencias Sociales, entre otros contenidos básicos y generales de investigación. El IDS II aborda temáticas propias de la investigación educativa, orientando los cursos hacia los métodos de la investigación cualitativa.

En el nivel del micro currículo, es decir en los Syllabus o planes de curso, la Licenciatura ha articulado las temáticas de formación investigativa, con contenidos propios de la formación del docente en educación preescolar, en los cursos de práctica (Practicum), así se logra evidenciar en: El curso o asignatura Práctica Pedagógica e Investigativa I, (IV semestre o nivel), se centra en la temática del Desarrollo Psicomotriz del niño; el curso de Práctica Pedagógica e Investigativa II (V semestre). aborda el tema de Los procesos comunicativos de la primera infancia; la asignatura Práctica Pedagógica e Investigativa III (VI Semestre), se trata el contenido de Los Procesos Cognitivos en el Educación Infantil; en el curso Práctica Pedagógica e Investigativa IV (VII semestre). el tema central es La atención educativa en la educación Inicial (Niños menores de 3 años).; la asignatura Práctica Pedagógica e Investigativa V (VIII semestre). la Diversidad e Inclusión en el Preescolar; Los cursos Práctica

Educativa e Investigación I y II de los semestres IX y X trabajan el contenido de Problemáticas de la Educación Infantil en Establecimientos Educativos, y estos dos cursos están articulados al trabajo de grado o de fin de carrera. Del curso Práctica Pedagógica e Investigativa nivel I al nivel V, las estudiantes realizan ejercicios de investigaciones formativas en los sitios o establecimientos de práctica, en los temas mencionados para cada curso y todas esas asignaturas llevan un proceso de investigación que incluye los subtemas que se mencionan a continuación, articulados a las temáticas centrales expuestas: La identificación de problemáticas de investigación, la formulación de objetivos, la realización de Marco Teórico, determinación de la metodología de investigación (Técnicas e instrumentos de recolección de la información, El Tipo de estudio, poblaciones y muestras etc), Establecimiento del estado del arte, Diseño metodológico, métodos de análisis de la información, elaboración de informe de investigación (USC, 2014). Ver Ilustración 7

Ilustración 7. Contenidos de la Formación Investigativa.



Fuente: Elaboración Propia

En esta gráfica se sintetiza el vínculo de los contenidos propios del campo de conocimiento de la Licenciatura -que son el desarrollo del niño y la niña menor de 7 años y los procesos pedagógicos para la enseñanza en esa etapa- con las temáticas sobre investigación direccionadas tanto desde el Ministerio de Educación como desde la Universidad. Es decir, los contenidos reglamentarios se han transversalizado con temáticas necesarias y de conocimiento obligado para la futura licenciada. Esto permite que las estudiantes puedan experimentar aspectos básicos y claves de la investigación, en los contextos de la Educación Infantil.

Esta articulación se evidencia y se concreta en los Cursos de Práctica Pedagógica e Investigativa (Practicum). que deben realizar las estudiantes desde el IV semestre y que finalizan con su trabajo de grado en los semestre IX y X. Estos cursos de práctica pedagógica se realizan con la siguiente estructura: Fundamentación teórica, elaboración de propuesta de intervención pedagógica, trabajo de campo, evaluación y retroalimentación. Ver Ilustración 8.

Ilustración 8. Estructura de las Prácticas Pedagógicas e Investigativas



Fuente: Elaboración Propia

Metodologías: En relación con las metodologías que aplica el profesorado para la formación de competencias investigativas en las futuras maestras, los estudiantes afirman que estas fomentan habilidades cognitivas para el pensamiento científico, destrezas prácticas para la investigación y actitudes indagatorias en las estudiantes.

El desarrollo de las capacidades cognitivas, en este contexto, estaría relacionado fundamentalmente con la promoción de habilidades de pensamiento necesarias para la investigación, más específicamente con el fortalecimiento del pensamiento crítico, analítico y relacional. Se ha de saber que hay coincidencia entre lo manifestado por docentes y estudiantes sobre la implementación de estrategias didácticas para tal fin.

La coincidencia mencionada anteriormente se logra identificar, en los discursos de los profesores, cuando expresan su intención pedagógica al incluir actividades metodológicas para el desarrollo del procesos mentales complejos, necesarios para el desarrollo del pensamiento científico. También se reconoce en el discurso de las estudiantes, cuando expresan que las estrategias que proponen los docentes propician que sean más reflexivas, argumentativas y creativas.

De los comentarios de las estudiantes se puede inferir que los docentes realizan actividades pedagógicas que promueven el desarrollo de procesos mentales complejos, la curiosidad intelectual y capacidad metacognitiva³². Se

³² En esta investigación se entiende como la capacidad de identificar los propios pensamientos y el avance de estos en razón de un conocimiento que se está adquiriendo.

entiende que el desarrollo de estas habilidades es necesario en los procesos de formación investigativa.

De acuerdo con (Novack & Gowin, 1988), (Vygostki, 2000), (Ausubel D. , 2002). la construcción del conocimiento y el aprendizaje consciente y significativo, se alcanza mediante experiencias de aprendizaje que permitan la atribución de significado a los nuevos conceptos, actividades didácticas que conlleven al reconocimiento de similitudes, analogías y clasificaciones conceptuales; esto constituye el proceso mental para el pensamiento científico.

Si bien, para la formación en investigación no solo se requiere el desarrollo de habilidades del pensamiento, sino destrezas prácticas para la investigación, y estas son otras de las competencias a desarrollar en la formación investigativa. Dichas capacidades incluyen no solo el conocimiento de algunos enfoques y metodologías de investigación sino también las habilidades para usarlos en contextos educativos.

Los docentes y estudiantes mencionaron que en el desarrollo de los cursos se generan situaciones de aprendizaje en las que se promueve la aplicación e implementación de enfoques y metodologías de investigación y, asimismo, sostienen que las actividades didácticas de esas asignaturas promueven en el alumnado la reflexión, el análisis crítico y propositivo de las situaciones educativas que se experimentan en el trabajo de campo, y en los establecimientos de prácticas (practicum). pedagógicas. Estas estrategias³³ de

³³ Las estrategias de enseñanza se entienden, en el presente estudio, como los procedimientos intencionados que implementan los docentes para lograr el aprendizaje en sus estudiantes, es una expresión común en el argot de la educación.

enseñanza usadas por el profesorado de la Licenciatura vienen a constituir las prácticas pedagógicas de la formación investigativa.

Secuencialidad: En (Flórez, 2005). otro de los elementos de un enfoque pedagógico es la secuencialidad con la que se realiza el proceso educativo y el ordenamiento de las experiencias de aprendizaje. En el Proyecto Educativo de Programa (PEP). de la Licenciatura, la formación investigativa se hace en un orden progresivo, que va desde los semestres inferiores a la superiores, se va aumentando el nivel de profundidad de los contenidos y la complejidad de las actividades que se implementan. A continuación se exponen un cuadro la organización de los cursos de investigación que reciben las estudiantes en formación.

Tabla 10. Secuencialidad de los cursos de Formación Investigativa.



SEMESTRE	CURSO	SEMESTRE	CURSO
1	Investigación y desarrollo social I	6	Práctica Pedagógica e investigativa III
2	Investigación y desarrollo social II	7	Práctica Pedagógica e investigativa IV
4	Práctica Pedagógica e investigativa I	8	Práctica Pedagógica e investigativa V
5	Práctica Pedagógica e investigativa II	9 y 10	Investigación Pedagógica en Contexto. Trabajo de grado I y II

Fuente: PEP de Lic. Educ. Preescolar-USC.

Actores: Siguiendo la lógica de los enfoques pedagógicos, el último elemento a mencionar, son los actores que participan en los procesos de formación: los docentes y estudiantes en el marco teórico-metodológico en el que se sustenta esta investigación como categorías de análisis.

Los estudiantes y docentes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y la interacción entre estos actores es un aspecto relevante para el aprendizaje. Los roles que desempeñan están estrechamente relacionados con los logros que se obtengan, así como en el desarrollo de las competencias y aprendizajes previstos en todo en el acto educativo. En el campo de la formación investigativa hay acuerdos y desacuerdos con el papel desempeñado tanto el profesorado como por las alumnas.

Se ha mencionado, que los docentes plantean estrategias que implican una participación activa de las educandas y la intervención en su propio proceso de aprendizaje. La aplicación de estas estrategias generan dos posturas entre el grupo de estudiantes; por una lado son acogidas positivamente por parte de algunas de las alumnas; quienes consideran que tener una participación dinámica en las actividades propuestas por los maestros es una oportunidad para aprender de forma autónoma, a su propio ritmo y a partir de sus intereses. Por otra parte hay estudiantes que consideran que estas metodologías des-responsabilizan a los docentes de su función y recarga el trabajo -que debería ser para los profesores- en la ellas.

Las percepciones que tiene el grupo de maestras en formación, sobre las actividades que les proponen sus profesores están divididas, esto debido al rol que implica –en el acto educativo- para el estudiantado dichas estrategias. Adicionalmente, se dice que cuando las metodologías utilizadas generan mayores niveles de exigencia académica algunas educandas se resisten; esta circunstancia suscita una evaluación negativa, por parte de las estudiantes, de la labor de los docentes.

Al analizar lo mencionado por las estudiantes, se entiende que aunque los docentes hacen grandes esfuerzos para utilizar metodologías activas que permitan al estudiantado participar de forma autónoma y dinámica en su propio proceso de aprendizaje no siempre son bien recibidas por todas las educandas. Hay probabilidad que el rechazo, que este tipo de estrategias genera en ellas, es debido a costumbres de modelos pedagógicos tradicionales y conductistas, que presumiblemente, vienen desde su educación básica en el nivel de primaria y bachillerato. Las metodologías participantes y los enfoques interestructurantes pueden resultar difíciles de entender por parte de algunas alumnas y eso hace que se opongan o se resistan a asumir roles más activos y participativos.

Autores como Giroux, (1990), Freire, (1997). y McLaren, (2005). entienden que la formación del espíritu crítico, el fomento de prácticas participativas en los entornos escolares y la generación de propuestas de intervención pedagógicas contextualizadas son condiciones necesarias para el desarrollo de competencias para la investigación, búsqueda y observación e indispensables para los docentes en los contextos socio-educativos. Estos aspectos mencionados hacen parte de las competencias investigativas en los docentes, de allí que es necesario que los estudiantes de las licenciaturas en educación, sean formados en dichos aspectos y que se les haya dado la oportunidad desarrollar su creatividad, participar y proponer ideas en su proceso formativo; para que esas habilidades se vuelvan parte de su trabajo docente, que usarán en los espacios donde ejerzan, en el futuro, como profesores.

7.3 Características curriculares de la Licenciatura en Educación Preescolar, centrado en la Formación Investigativa

La identificación de las características del plan de estudios de la Licenciatura, se hizo a partir de la revisión documental del Proyecto Educativo de Programa (PEP), en el cual se ha podido establecer cómo está estructurado el currículo de la Licenciatura. En esta revisión documental se obtuvo información que permite hacer la caracterización del currículo de la Licenciatura, enfatizando en los aspectos relacionados con la formación investigativa.

Autores como Rohlehr, (2006). y Zabalza, (2012). coinciden al mencionar que el diseño y la revisión de los planes de estudio de las carreras profesionales, implica una caracterización curricular del mismo. Esto porque se entiende que los planes de estudio son propuestas de formación que ofertan las universidades para su acreditación. De allí que es apropiado darle a los planes de estudio, todo el sentido de Currículo.

No será preciso entrar aquí en un análisis más en profundidad de qué es lo que supone, en cuanto condiciones doctrinales, académicas y sociales, la ubicación de los Planes de Estudio en un ámbito curricular, esto es como recursos socialmente legitimados de formación de los sujetos. El curriculum como proyecto de formación integrado ofrece un marco de referencia muy completo y rico para situar en él los Planes de Estudios Universitarios. Especialmente importante es entrar en el sentido de la formación ¿Qué es formarse en la Universidad? ¿En qué se

diferencia de la simple preparación para ocupar un puesto de trabajo (Zabalza, 2012: 8).

En el PEP de la Licenciatura se declara que el currículo se ha organizado por componentes y ejes; los componentes están distribuidos de manera vertical y los ejes horizontalmente. Los componentes -en esta Licenciatura- se constituyen en: Saberes pedagógicos, Propósitos, Núcleos integradores y Semestres. Los ejes son: Pedagogía, Artística, Ética e Investigación. En el Proyecto Educativo de Programa (PEP). de la Licenciatura, cada uno de estos ejes y componentes están definidos.

7.3.1 Los componentes de la estructura curricular de la licenciatura.

Los saberes Pedagógicos son conocimientos básicos de pedagogía que debe tener el licenciado de este programa, se han dividido en: Educabilidad del Ser Humano, Enseñabilidad de las disciplinas y saberes, Estructura histórica y epistemología de la pedagogía, Realidad y tendencias sociales y educativas. Para el alcance de cada uno de estos saberes se han planteado diversos cursos (Lic. Preescolar, 2015).

Los propósitos son las intencionalidades formativas que tiene la licenciatura. Estos propósitos se convierten en la meta a la que deben llegar las acciones pedagógicas que se emprenden en el programa y que se espera, se verán reflejados en el perfil profesional que va construyendo la maestra en formación (Lic. Preescolar, 2015).

Los núcleos problematizadores son temáticas propias del saber disciplinar de la educación infantil y se plantean en la estructura curricular como

motivadores de los ejercicios de investigación que se llevan a cabo en la práctica pedagógica (Practicum).; estos constituyen los contenidos de las investigaciones formativas que realizan las estudiantes en dichas prácticas. Es decir, cada semestre las estudiantes abordan un núcleo problemático diferente, en los trabajos de campo que realizan, en las Instituciones Educativas que las reciben como practicantes (Lic. Preescolar, 2015).

Los semestres, son la organización en el tiempo que se ha dispuesto para el estudio periódico de las estudiantes. Se llaman semestres porque realizan dos de estos períodos en el año, aunque en realidad las alumnas estudian 18 semanas en cada período, la licenciatura se ha estructurado en diez semestres, y las educandas inician su práctica pedagógica en las instituciones educativas de nivel Preescolar, a partir del IV semestre, extendiéndose hasta el VIII semestre. En los semestre IX y X, realizan su trabajo de grado, el cual también está asociado a una práctica pedagógica, pero en las temáticas y poblaciones que las estudiantes elijan (Lic. Preescolar, 2015).

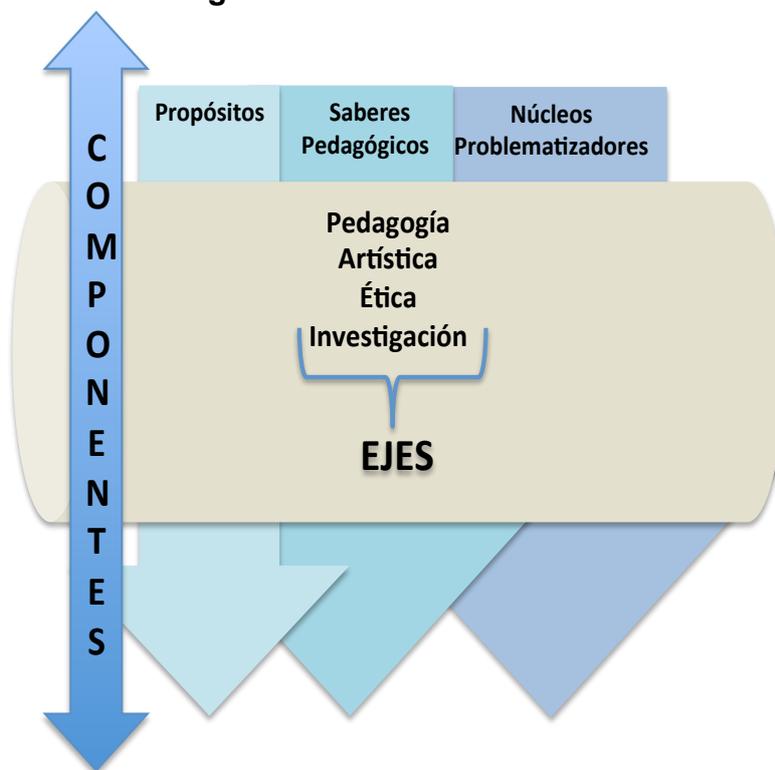
7.3.2 Los ejes de la estructura curricular de la Licenciatura

El eje se usa como analogía de aquello que representa una línea imaginaria que une diferentes piezas de un sistema, en ese sentido, los ejes en la estructura curricular se consideran como una pieza constructiva a nivel conceptual, que coadyuva en el direccionamiento y en el avance de la licenciatura (Lic. Preescolar, 2015). Los ejes son el punto de encuentro y comunalidad temática de los componentes de dicha organización curricular. Es decir, cada uno de los componentes del currículo en esta licenciatura (ver numeral 7.3.1), debe tener en cuenta los cuatro ejes que se han definido para

el programa académico, los cuales son: Pedagogía, Ética, Artística e Investigación. De tal modo que tanto ejes como componentes se transvesalizan en la estructura curricular, como se aprecia en el Esquema N° 9.

Para el interés de esta investigación, la existencia de un eje investigativo como parte de la estructura curricular de la Licenciatura, reviste de gran importancia, en tanto muestra la fortaleza discursiva³⁴ que tiene la investigación en este programa. Es decir, es importante que desde la organización curricular del programa, se haya incluido la investigación como uno de los ejes centrales de la formación de las maestras de preescolar.

Ilustración 9. Organización Curricular de La Licenciatura.



Fuente: Elaboración propia

³⁴ Se hace mención al discurso en este punto, dado que las características de la organización curricular de la Licenciatura, se han definido en la estructura teórico-metodológica de esta investigación como parte de los discursos. Entendiendo el discurso como el conjunto de enunciados en los que se expresa un pensamiento o un razonamiento.

Como se mencionó anteriormente, la licenciatura concentra la formación investigativa en la práctica pedagógicas (Prácticum). que realizan las estudiantes, en ese sentido si a la estructura curricular en general, expuesta anteriormente, se la aplica un “zoom” en la parte relacionada con las prácticas pedagógicas, se podrá evidenciar cómo están establecidas dentro de la macro estructura curricular de la licenciatura.

Las prácticas pedagógicas están organizadas en tres ciclos de formación: *el ciclo básico* el cual constituye las prácticas de observación, *el ciclo de formación profesional* donde se realizan las prácticas de planeación y *el ciclo de profundización e inserción en el medio*, momento en el que se hacen las prácticas de inmersión; en cada uno de estos ciclos existen núcleos problematizadores, estos son las temáticas centrales que deben enseñarse en cada uno de los niveles de práctica. Los temas en cada ciclo y prácticas están distribuidos así:

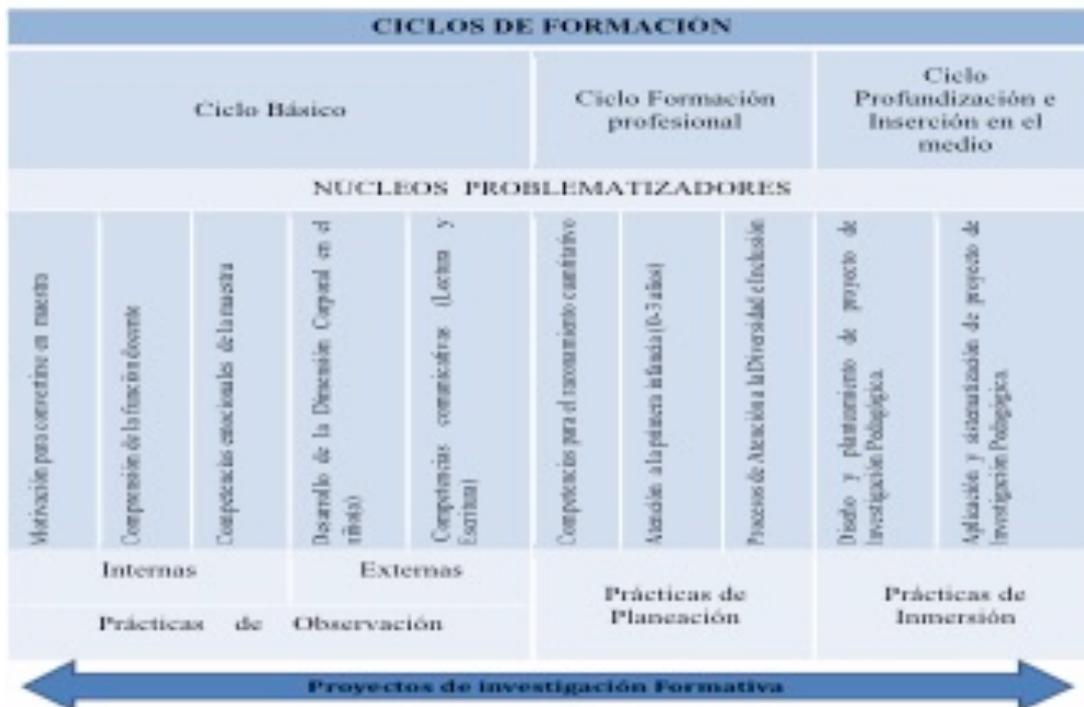
Ciclo básico-Prácticas de observación: los temas para cada semestre en este ciclo y práctica son La motivación para convertirse en maestra (semestre I), La comprensión de la función docente (semestre II), Competencias emocionales de la maestra (semestre III).; estas primeras prácticas se hacen en ámbito intramural, es decir, al interior de la universidad y los ejercicios de investigación formativa se realizan en el contexto de la licenciatura. Desarrollo de la dimensión corporal en el niño/a (semestre IV). y Competencias comunicativas de lectura y escritura en Educación Infantil (semestre V). en estos dos semestre se inician las prácticas extramurales, es decir, en ambientes escolares de educación infantil.

Ciclo Formación Profesional - Prácticas de planeación: los núcleos problematizadores o temáticas centrales son Competencias para el razonamiento cuantitativo (semestre VI), Atención a la primera infancia de 0 a 3 años (semestre VII), Procesos de Atención a la Diversidad e Inclusión (semestre VIII).

Ciclo de profundización e inmersión en el medio-Prácticas de Inmersión: Se trabaja el Diseño y planteamiento de proyecto de Investigación Pedagógica (semestre IX). y la Aplicación y sistematización de proyecto de Investigación Pedagógica (semestre X).; en estos dos últimos semestres se realiza el trabajo de grado o de fin de carrera.

A continuación se muestra de forma esquemática dicha organización.

Tabla 11. Organización curricular de las Prácticas Pedagógicas Investigativas.



Fuente: Proyecto Educativo de Programa. Licenciatura en Educación Infantil. Elaboración propia.

7.4 Concordancias y las disonancias, entre las políticas normativas para la formación investigativa y la práctica de los docentes del programa de Licenciatura en Preescolar.

Para establecer las correspondencias o discordancias entre los lineamientos reglamentarios estatales e instituciones y las actividades de enseñanza que usan los docentes para la formación investigativa de las futuras docentes de la Licenciatura, se contrastaron los resultados del análisis documental de los textos rectores tanto del estado, de la universidad y del programa académico, con lo expresado por docentes y estudiantes en los Grupos de discusión sobre las prácticas de enseñanza.

7.4.1 Concordancias entre las normativas para la formación investigativa y las prácticas de los docentes.

En la revisión documental se ha identificado que el Estado colombiano y en particular el Ministerio de Educación, define que la investigación es una forma de hacer evolucionar el conocimiento en cualquier área y acepta que es importante desarrollar competencias investigativas en los futuros docentes, para el mejoramiento de la Educación en todos los niveles. Para tal fin, ha generado normativas para las universidades y se pretende que a través de su cumplimiento se garantice la formación en investigación de los licenciados (Ley 115 de 1994).

Al respecto los docentes y estudiantes valoran positivamente la existencia de una Política Pública para la Formación en Investigación de los maestros en su educación inicial. Se considera que las competencias investigativas son un gran soporte para todo maestro; se menciona que estas competencias se

deben desarrollan desde la realización de su carrera o grado (GD1,2016), (GD3,2016), (GD4,2016).

En la Ley 115 de 1994 y en el decreto 2450 de 2015 se indica que la formación en investigación, particularmente en la educación de los maestros, es una característica de calidad; incluir en la educación de los futuros docentes esa área, para tiene por objetivo aportar al mejoramiento continuo de la educación en general. Lo expresado en estas normativas es coherente con lo que mencionan los docentes y estudiantes, pues consideran que cuando un maestro cuenta con habilidades para la investigación, adquiere herramientas para hacer con mayor calidad su labor pedagógica (GD3,2016).

En el artículo 109 numeral C de la Ley General de Educación, se hace mención al “fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (Ley 115 de 1994). Esta alusión es consecuente con lo encontrado en el Proyecto Educativo de Programa (PEP), dado que en diferentes apartados del mismo, hay evidencias de la implementación de estrategias para la formación de las maestras en investigación educativa y pedagógica, aplicada en los contextos de la educación infantil, que constituye el campo del saber específico de la la Licenciatura.

Estas directrices son consecuentes con lo expresado tanto por los estudiantes como por los docentes, quienes reportaron experiencias de enseñanza y aprendizaje donde se enfatiza en la investigación en el ámbito de la pedagogía infantil; prueba de ello la estructura de las prácticas pedagógicas (Practicum), donde las alumnas realizan ejercicios de investigación.

Igualmente en el numeral 5.3 del Decreto 2450 de 2015, se menciona que las universidades deben contar con una infraestructura para “ la promoción la capacidad indagación y búsqueda y la formación en el estudiante del espíritu investigativo, creativo e innovador” (Decreto 2450 de 2015). En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento rector de Universidad y en el Proyecto Educativo de Programa (PEP), se encontraron las directrices institucionales³⁵ y de la licenciatura para la formación investigativa. El seguimiento a estas normas se materializa en la creación de asignaturas de investigación y en la asignación de docentes con formación y experiencia para brindar experiencias educativas en esa área.

Los cursos que se han diseñado para la formación en investigación, en el programa académico, fomentan la adquisición de competencias investigativas que incluyen el desarrollo de un pensamiento creativo, innovador y en general se ofrecen actividades académicas que motivan la indagación en el campo disciplinar.

Adicionalmente en el numeral 5.7 del Decreto 2450, se hace referencia a la participación de los estudiantes en los semilleros de investigación³⁶. En esa normativa se indica -como característica de calidad educativa- que los estudiantes deben estar vinculados a monitorias y a semilleros de investigación (Decreto 2450 de 2015).

³⁵ Se hace la diferenciación entre lo institucional y lo del programa académico, para confirmar la existencia de las directrices en las dos instancias, pues también había podido ser el caso que dichas orientaciones estuvieran en los documentos generales de universidad pero no se reflejaran en los de la licenciatura o al contrario que se hubieran incluido en el programa, pero en la normativa universitaria general no se contemplaron

³⁶ El semillero es un grupo de estudiantes que orientados por un investigador se inician en la investigación formativa, en algunos casos como actividad extracurricular, con el fin de desarrollar competencias y habilidades investigativas.

Los docentes y estudiantes del programa reportaron que los semilleros de investigación están asociados a las prácticas pedagógicas (Practicum). que hacen las estudiantes; la existencia de semilleros en los que puedan participar las alumnas, como espacios en los que realizan ejercicios de investigación formativa, se convierte en otra de las concordancias entre los orientado por las normativas estatales y la prácticas docentes de la licenciatura en el proceso de la formar para investigación.

7.4.2 Disonancias entre las normativas para la formación investigativa y la práctica de los docentes del programa de Licenciatura en Preescolar.

Si bien se reconocieron concordancias entre las políticas y las prácticas de enseñanza de los docentes para la educación investigativa, también se han identificado puntos opuestos ante las políticas, en la temática que se está tratando.

Se ha expresado desconfianza en dichas normativas, pues los docentes (GD2,2016). y estudiantes (GD4). consideran que cuando las estudiantes egresen de la universidad, son muy pocas las oportunidades que tendrán para aplicar las competencias investigativas en su labor docente; dado que las condiciones laborales de los profesores en las escuelas, las formas de contratación por horas, así como los recursos y las características locativas de los establecimientos educativos de Preescolar y de Básica; dificultan la realización de procesos de investigación. Es decir, la norma estaría desarticulada con la realidad educativa de las Instituciones de preescolar.

Esta situación lleva a que los docentes y estudiantes de la Licenciatura cuestionen la pertinencia, la articulación y la aplicabilidad de los aprendizajes

impartidos en las universidades, en los contextos educativos escolares y en general el impacto que tengan esas políticas en los beneficiarios indirectos de las mismas, los niños y las niñas. Dicho de otro modo aunque las futuras maestras de preescolar tengan competencias investigativas, estas difícilmente se pondrán al servicio de la educación infantil, porque se ha dicho que no hay condiciones en los jardines infantiles para hacer investigación.

En las intervenciones de los docentes (GD1, 2016). y (GD2, 2016), se identifican otra discrepancia y hace referencia a la aplicación de las políticas de investigación de la Universidad Santiago de Cali; se cuestiona la excesiva burocratización para gestionar los recursos y los apoyos que ofrece la institución a los docentes, en el campo investigativo.

Asimismo, los docentes (GD1,2016). y (GD2,2016), se manifiestan en contra de las actividades administrativas que se les asignan y que están asociadas a los procesos de investigación que deben realizar; consideran que el cumplimiento de las funciones administrativas los lleva frecuentemente a estar más preocupados por cumplir con dichas demandas, que por desarrollar verdaderos procesos de avance en el conocimiento disciplinar³⁷.

En relación con las normativas del Programa de Preescolar se cuestiona el desarrollo de los cursos se han diseñado para la formación investigativa. El profesorado considera que las actividades pedagógicas que están incluidas en esas asignaturas tienen escasos plazos para su realización. Los docentes expresan que sienten apremio para cumplir con las exigencias de la

³⁷ Aquí se hace referencia a las actividades administrativas que están asociadas a la investigación, las cuales no es del agrado de los docentes y lo consideran exceso de burocratización.

Licenciatura en la implementación de los ejercicios de investigación formativa durante el período académico de 18 semanas. Esto porque en cada semestre de práctica pedagógica investigativa o prácticum, se debe hacer un ejercicio de investigación formativa, del cual al finalizar el curso se debe entregar un informe de investigación.

Los profesores del programa mencionan que el tiempo en el que deben realizar las actividades pedagógicas para la formación investigativa es muy reducido (18 semanas). y esto los lleva a mecanizar dichas actividades de enseñanza que implementan con las estudiantes, es decir, deben seguir un protocolo rígido de acciones, que implica elaborar un informe de investigación, que debe ser entregado a la dirección del programa en unos plazos determinados, sin poder hacer un proceso más reflexivo y significativo del aprendizaje que las estudiantes están teniendo en su educación para la investigación.

8. CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones como cierre del proceso investigativo; estas se redactaron dando respuesta a las preguntas de indagación y a los objetivos, los cuales estaban articulados con el marco teórico-metodológico en el que se encuadró este estudio.

El presente apartado se estructura en cinco secciones. En el primero se retoma, de manera resumida, la problemática que se ha abordado en esta tesis y la justificación de la misma, esto a modo de introducción a las conclusiones.

De la segunda a la quinta sección se hace alusión a los objetivos, preguntas e hipótesis que constituyeron “el norte” de la indagación, es decir que orientaron las actividades metodológicas en la investigación.

8.1 Introduciendo el final

El propósito de esta tesis ha sido conocer los aspectos y factores que están involucrados en la formación investigativa de las futuras maestras de preescolar, en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali.

Se inicia este estudio reconociendo las problemáticas de la educación en general para las naciones, en sus procesos de desarrollo social, cultural y económico. Se ha manifestado que una de las preocupaciones de los gobiernos, en materia de educación es la calidad educativa y que dicha calidad se relaciona con varios factores, siendo la formación docente uno de ellos. Se considera que los procesos de educación inicial de los maestros, se verán

reflejados en las posteriores experiencias de enseñanza y aprendizaje que ofrecerá a los estudiantes con los que interactuará.

Igualmente se ha tenido en cuenta lo estudiando en Latinoamérica, por Denise Vaillant, quién dice que en la mayoría de países latinoamericanos los maestros tienen falencias en la formación y dada la gran influencia de los docentes en el desarrollo de social, dichas carencias formativas – en el profesorado- se ven reflejadas en la calidad de la educación y en consecuencia en el avance de las sociedades; mostrando la estrecha relación entre la excelencia educativa y la formación docente (Vaillant, 2013).

Las dificultades en la formación de educadores, es similar para todas las disciplinas de la educación, de allí que la formación de las maestras de preescolar no es ajena a las problemáticas que se describieron en la problemática. Las causas que se mencionaron se ubican en primera instancia en el ámbito político por la relación de dependencia que tienen los sistemas educativos de las naciones y la política, donde los lineamientos normativos del Estado están ligados a orientaciones globales que se direccionan desde intereses económicos, comerciales y políticos, que a su vez representan modelos sociales a nivel mundial, que están desarticulados de las verdaderas necesidades formativas y educativas de los países.

Otra de las causas de las problemáticas, que se han identificado, ha sido la permanencia de modelos de formación de estilo normalista que han dado continuidad a antiguas formas de relación entre docente – estudiante con características hegemónicas del profesorado, relaciones de poder en torno al conocimiento, autoritarismo de los formadores en detrimento de la autonomía

de los estudiantes (los futuros maestros y maestras). y en consecuencia de sus habilidades investigativas y construcción de conocimiento (Vezub, 2007).

En el mismo sentido Braslavsky (2013). afirma que la permanencia del modelo normalista, ha producido un sistema donde docentes sin mucho desarrollo profesional, académico e investigativo y en algunas ocasiones recién egresados de las mismas normales, formaban los futuros docentes, impartiendo un conocimiento sustantivo, pero poco elaborado.

Tal como lo menciona Fullan *“la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”* (Fullan, 2012:122).; esta problemática de la formación docente genera sentimientos contradictorios, en tanto que es preocupante y esperanzador a la vez; dado que viene a configurar un aspecto tan determinante para la educación que es amenaza y oportunidad para los sistemas educativos.

En ese orden de ideas, se ha descrito que el pronóstico ante las problemáticas de la formación docente puede ser desalentador no solo para el conglomerado de maestros y maestras, sino para todos los sistemas educativos; de no haber un avance en el nivel de profesionalización del profesorado, que vaya mas allá se haber pasado de formarse en escuelas normales para hacer su formación en el nivel universitario, no habrá un avance en la educación de los países.

Se ha establecido que en los temas de fortalecimiento de la formación de maestros, los modelos políticos del Estado colombiano continúan atendiendo a intereses partidistas, respondiendo a intereses económicos de dentro y fuera

de los país, lo que hace muy complejo el avance de las nuevas generaciones y el desarrollo estratégico del país.

Adicionalmente se ha mencionado que si a los planes de estudio de las licenciaturas que se ofrecen en las universidades, no se les realizan ajustes significativos en los modelos de formación que se implementan en la educación inicial de los maestros, de forma que se ajusten a las necesidades y requerimientos que la sociedad tiene en la actualidad y que respondan a necesidades básicas de la mayoría de los ciudadanos, el mejoramiento de la calidad y expectativas de vida; será muy complejo orientarse en dirección a una sociedad más humanista, justa y equitativa, orientada hacia un mejor porvenir, personal y colectivo en este país.

Sin embargo, ante este panorama un poco desolador se han identificado voces de investigadores y académicos que plantean estudios, reflexiones y propuestas que generan alternativas, desde distintos enfoques, para el fortalecimiento de la formación docente y el subsiguiente desarrollo profesional del profesorado. Han sido varios los autores que describieron el ideal de la formación docente, que van desde el fortalecimiento del discurso didáctico de los docentes en formación, el diálogo entre la teoría y la práctica, hasta propuestas de formación centradas en enfoques curriculares transversales, interdisciplinarios, que propendan por la indagación, la reflexión y el fortalecimiento del diálogo de los diferentes saberes, en la construcción de un discurso pedagógico contextualizado.

Se ha determinado que la característica coincidente, en la mayoría de estas propuestas es la apuesta por la formación de habilidades, competencias y

hábitos reflexivos e investigativos, como mecanismo de mejoramiento de la actividad docente. Se ha mencionado la necesidad de programas de formación inicial que brinden a los futuros docentes, herramientas para un pensamiento crítico, donde se les enseñe aprender a aprender, a reflexionar, a desarrollar habilidades propositivas ante cualquier situación que se les presente a lo largo de su vida profesional y que implementen la investigación educativa como estrategia para atender e intervenir las problemáticas escolares.

No se ha pretendido proponer un modelo de formación investigativa de las maestras de preescolar, sino ofrecer un marco teórico-metodológico para identificar, describir y analizar las políticas, los actores, las prácticas y los discursos que conforman el sistema y el entramado de la educación en investigación de ese colectivo, en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali.

8.2 Apreciaciones de las estudiantes del programa de Licenciatura en Preescolar, sobre la formación investigativa que reciben.

Para el logro de este objetivo se recurrió al análisis del discurso de las estudiantes del programa, en tanto se estima que el lenguaje es el dispositivo articulador del proceso de aprendizaje; este permite la descripción, la reelaboración, la apropiación de todo conocimiento presente en la realidad social, en este caso se pretendía reconocer las apreciaciones de las estudiantes sobre la Formación Investigativa.

Se ha podido establecer que las estudiantes describen con seguridad y claridad, los procesos y actividades metodológicas que se realizan con ellas para su formación investigativa. Mencionan abiertamente, que sus cursos de

práctica pedagógica están atravesados por ejercicios de investigación formativa, que realizan en el trabajo de campo en las instituciones educativas donde efectúan su Practicum.

Se reconoció una valoración positiva de las experiencias de aprendizaje que les ofrece la Licenciatura para la formación investigativa (FI), esto ha llevado a las estudiantes a considerar que realizar investigación, en el contexto educativo, es una indispensable y valiosa herramienta para el desempeño de la profesión docente; consideran que la cualificación para la investigación, que se hace en la Licenciatura es gran aporte a su preparación como futuras Licenciadas en Educación Preescolar.

El énfasis que hace el programa académico en la investigación y en la formación de las futuras licenciadas en esta área, tiene como efecto una valoración positiva de las estudiantes; adicionalmente en lo que han dicho se identifica su discernimiento sobre la importancia de la investigación en los ámbitos escolares y que deber ser el maestro el propiciador de indagaciones en el aula. Han mencionado que su formación investigativa les brinda la oportunidad de identificar problemáticas en los contextos escolares, proponer estrategias para la intervención pedagógica de dichas dificultades e implementar acciones de mejora a través de la mediación didáctica.

En los comentarios de las estudiantes se reconoce su conocimiento con respecto a cuestiones curriculares y metodológicas que se aplican e implementan con ellas para su formación investigativa. En lo curricular las estudiantes se muestran satisfechas y consideran que las asignaturas que el programa académico ha definido para su formación investigativa, incluyen

temas que fortalecen el conocimiento en investigación, los cuales valoran como pertinentes y coherentes. Y en lo metodológico piensan que son apropiadas las metodologías implementadas, dado que se llevan a cabo actividades didácticas que les permiten establecer vínculos entre teoría y práctica y reconocer la aplicabilidad de los conceptos relacionados con la investigación educativa y la investigación en el aula, con la práctica, es decir, con situaciones reales y propias del trabajo en los Jardines de Infancia.

Lo que no dicen las estudiantes en sus alocuciones puede interpretarse como vacíos o falencias conceptuales en el tema de la investigación. No expresan aspectos específicos del proceso investigativo como tal, es decir, no hacen mención a temas de metodologías de investigación en educación o pedagogía, elaboración de estados del arte, la naturaleza del conocimiento científico u otras particularidades de la investigación, que están presentes en los contenidos que se abordan con ellas en sus cursos de práctica pedagógica investigativa (prácticum).

Dicho de otro modo, si bien las estudiantes expresan con claridad tener conocimiento sobre cómo se realiza la formación investigativa con ellas, no enuncian conceptos específicos en relación con la investigación propiamente dicha. No expresan conocimientos acumulados su mente, sobre tópicos de la investigación. Esto puede deducirse dado que no mencionan espontáneamente esos conceptos y sus intervenciones siempre hacen referencia de las estrategias de enseñanza que se aplican con ellas, se deriva entonces un vacío conceptual en los conocimientos y competencias investigativas, que

realmente ha desarrollado las educandas en el desarrollo de su educación como futuras maestras de Preescolar.

8.3 Características del plan de estudios del programa de formación docentes de preescolar, centrado en la formación investigativa.

Este objetivo se alcanzó a través de la revisión documental del Proyecto Educativo de Programa (PEP), de esa exploración se logró establecer que el currículo de la Licenciatura incluye en su estructura varios aspectos relacionados con la formación investigativa, especialmente asociada a las prácticas pedagógicas o Practicum, que realizan las estudiantes. También se identificó que tiene una estructura claramente establecida en dos partes: los componentes y ejes; donde los componentes se constituyen en: Saberes pedagógicos, Propósitos, Núcleos integradores y Semestres. Los ejes son: Pedagogía, Artística, Ética e Investigación.

Como componentes de la licenciatura se han definido los *saberes Pedagógicos* estos son conocimientos básicos de pedagogía que han de tener las futuras licenciadas de este programa; los saberes son Educabilidad del Ser Humano, Enseñabilidad de las disciplinas y saberes, Estructura histórica y epistemología de la pedagogía, Realidad y tendencias sociales y educativas. Este componente está presente en cada uno de los cursos del programa académico.

Otro de los componente son *los propósitos* que configuran las intenciones formativas que tiene la licenciatura, estos se materializan en las actividades pedagógicas que se desarrollan en el programa, cuya meta es que se evidencien en el perfil profesional de la futura la maestra.

Los núcleos problematizadores son otro componente de la estructura curricular, en estos se tratan asuntos disciplinares propios de la educación preescolar. Para esta investigación este componente es determinante, en tanto estos se han planteado como temas articuladores alrededor de las cuales se realizan las investigaciones formativas que llevan a cabo las estudiantes en sus prácticas pedagógicas. Se identificó que estos núcleos problemáticos se trabajan en cada nivel de práctica y son centrales en los ejercicios de investigación asociados a su Practicum, que hacen las estudiantes.

Asimismo, en el plan de estudios se han definido *los semestres* como otro de los componentes de la organización curricular; estos son unidades de tiempo que permiten la secuencialidad de los estudios que efectúan las estudiantes. En cada semestre las educandas tienen la posibilidad de inscribir varios cursos, ellas deben matricular un curso de práctica semestral, así se garantiza que todas las alumnas realizarán mínimo un curso de componente investigativo al semestre.

Los ejes son la otra parte de la organización curricular de este plan de estudios. Se estableció en esta investigación que para la licenciatura el concepto de eje es una analogía que pretende simbolizar aquello que conecta y articula diferentes elementos del currículo. En estos ejes se unifican los áreas en las que se soporta teóricamente la licenciatura, son ejes de este programa La pedagogía, La ética, La artística y La investigación. Junto a los componentes, los ejes permiten la transversalidad del currículo en el programa académico.

Se infiere que en este plan de estudios -en el que pretende formar para la investigación a las futuras maestras- se ha planteado el modelo de currículo transversal e integrado para generar aprendizajes significativos, que a través de la articulación de conocimientos teóricos disciplinares con prácticas en contextos escolares, sociales y culturales de la educación infantil, se ofrezcan experiencias de enseñanza-aprendizaje que promueven el desarrollo de competencias investigativas en las docentes en formación.

Se identificó que hay un Eje de investigación como parte de la estructura curricular de la Licenciatura, lo cual reviste de gran importancia en tanto muestra que la investigación se concibe como un elemento articulador en el plan de estudios, es decir, el hecho que la investigación sea transversal en el currículo que estudian las alumnas de la licenciatura, muestra que todas ellas tienen la posibilidad de tener experiencias de aprendizaje en las cuales van a estar presente la investigación, dado que se ha concebido como una eje central de su proceso formativo.

8.4 Concordancias y disonancias entre los lineamientos normativos legales de formación investigativa y las prácticas de enseñanza del programa de Licenciatura en Preescolar.

Este objetivo se ha alcanzado a partir del análisis de lo expresado en los Grupos de discusión. Se ha logrado precisar que existen acuerdos y discrepancias entre lo planteado por las normativas institucionales y las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en la licenciatura.

Se estableció que hay coincidencia con el Ministerio de Educación (MEN), con la Universidad y con la dirección del programa, en la importancia y la

necesidad de una política pública que reglamente y cree un marco jurídico para la formación en investigación de los docentes en su proceso de Educación Inicial.

Hay concordancia con los lineamientos de política al considerar relevante que todo maestro debe ser formado con competencias investigativas. Asimismo, se ha valorado positivamente que existan documentos rectores, plan de estudios, propósitos de formación y lineamientos en general que incluyan y hagan referencia a la formación en investigación, orientados tanto desde MEN, como de la USC y la dirección de la licenciatura.

De igual forma se valora favorablemente la existencia de convocatorias para el apoyo a investigadores, la asignación de recursos para la investigación o eventos académicos para la socialización de las investigaciones de los docentes o los ejercicios de investigación formativa de los estudiantes, tanto a nivel de Universidad como a nivel estatal. Se identifica como fortaleza para la calidad académica, la consolidación del perfil profesoral tanto académico como investigativo.

Sin embargo, de lo expresado en los Grupos de discusión se lograron reconocer discrepancias en relación con la aplicación de dichas políticas, pues se desconfía de las oportunidades reales que tendrán las estudiantes una vez egresen del programa, para aplicar los saberes sobre investigación adquiridos; se comenta que las condiciones laborales de los profesores, las inestables formas de contratación, los escasos recursos y las características físicas de los establecimientos educativos de Preescolar y de Básica torpedean la consolidación de procesos de investigación de los docente. Se han expresado

cuestionamientos sobre la pertinencia, la articulación y la aplicabilidad de las políticas y los aprendizajes impartidos en las universidades en los contextos reales.

Adicionalmente se cuestiona la forma de aplicar los apoyos para la investigación, pues se considera que hay excesiva burocratización en el desarrollo de las actividades de investigación y se oponen a las actividades administrativas que se asocian a los procesos de investigativos que les asignan a los docentes universitarios. Se afirma que algunos de profesores de la licenciatura están tan preocupados por cumplir con las demandas administrativas, que descuidan o no tiempo para desarrollar verdaderas acciones científicas de avance en el conocimiento disciplinar³⁸.

Específicamente en relación con la aplicación de las políticas del Programa de Preescolar, se cuestiona la implementación del currículo centrado en la formación investigativa, pues se menciona que el desarrollo del plan de estudios, se encuentra condicionado por escasos plazos de realización y aplicación de las actividades de educación para la investigación. Los docentes expresan que sienten apremio para cumplir con las exigencias del programa en la realización de los ejercicios de investigación formativa durante el período académico.

Se puede deducir que si bien hay beneplácito por la existencia de un marco teórico y político para la formación en investigación de las futuras maestras de preescolar; se critica la aplicación y materialización de dichas políticas, tanto en

³⁸ Aquí se hace referencia a las actividades administrativas que está asociadas a la investigación, las cuales no es del agrado de los docentes y lo consideran exceso de burocratización.

el contexto de la formación universitaria, como en las posibilidades para llevar a cabo investigaciones en los ámbitos escolares de la educación infantil.

8.5 Los enfoques pedagógicos que fundamentan la formación investigativa de los futuras Licenciadas en Preescolar.

En esta Obra se considera que un enfoque pedagógico incluye las definición de: los propósitos educativos, los contenidos curriculares, las actividades metodológicas, la secuencialidad de la enseñanza, el rol de docentes y estudiantes. La tipología, orientación y aplicación que se haga de cada uno de estos componentes permite caracterizar el enfoque pedagógico. En esta investigación se han estudiado dichos componentes en relación con formación investigativa en la licenciatura.

Este aspecto es de gran importancia en tanto el enfoque pedagógico implementado para la formación investigativa de los futuros maestros en preescolar, debe promover el desarrollo de competencias investigativas, que se espera los estudiantes apliquen como docentes en ejercicio, una vez egresen del programa académico. En este estudio se ha expuesto que los aspectos teóricos y prácticos para la formación en investigación se fundamentan en teorías pedagógicas que promueven el aprendizaje autónomo, estas entendidos desde la pedagogía crítica y enfoques constructivas.

Otro de los propósitos de esta investigación era el de reconocer cómo se evidencian dichas teorías en la organización de la actividad académica del programa y en ese sentido establecer el discurso pedagógico que fundamenta la formación investigativa de las futuras licenciadas en Preescolar.

En el apartado de análisis se expusieron las principales características de cada uno de los componentes del enfoque pedagógico identificado en la Licenciatura. A partir de allí se deriva que

1. *Metas u objetivos:* Docentes y estudiantes no mencionan explícitamente las metas de enseñanza, propósitos en relación con la formación investigativa; pero se puede deducir que dichos objetivos están implícitos en las acciones pedagógicas que realizan los profesores con las alumnas para su formación investigativa, donde se evidencia la intencionalidad formativa. Estos propósitos si están expresados en los documentos rectores de la licenciatura.
2. *Contenidos:* se analizaron los contenidos curriculares de la licenciatura los cuales constituyen otro de los componentes de un enfoque pedagógico. Estos contenidos se organizaron en este estudio para su análisis, bajo la estructura de macro, meso y micro currículo. El macro currículo lo constituyen los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, que hacen referencia a la inclusión de la investigación en la formación profesional de los docentes. Estos se expresan en decretos y resoluciones de obligatorio cumplimiento para todas las licenciaturas, pues se considera que la inserción de dichos contenidos en los programas académicos garantiza la calidad en la formación de los futuros maestros.

A nivel del meso currículo, se encuentran las orientaciones curriculares de la Universidad; la cual ha definido que todas las carreras de esta institución deben incluir en sus planes de estudios, mínimo un

curso de Campo Investigativo, un curso de investigación en la disciplina del programa y trabajos de grado que estén orientados hacia la investigación disciplinar en el área de conocimiento. Claramente, la Licenciatura en Educación Preescolar se ha acogido este lineamiento y dichos contenidos se incluyen en su propuesta curricular.

El micro currículo se ve expresado en los Syllabus o Planes de curso de la Licenciatura, que abarcan temáticas referidas a la formación investigativa, articuladas a los contenidos propios de la formación del docente en educación preescolar y a los cursos de práctica pedagógica (Practicum).

Se concluye que la existencia de temas relacionados con la educación en investigación, que vienen direccionados tanto por el Ministerio de Educación, por la Universidad y por la dirección de la Licenciatura, generan un ambiente propicio para el desarrollo de competencias investigativas en las futuras docentes.

3. *Las actividades metodológicas:* Docentes y estudiantes coinciden en expresar que se implementan actividades metodológicas que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas para el pensamiento científico, destrezas prácticas para la investigación y actitudes indagatorias en las estudiantes. Si bien en los discursos de profesores y alumnas no se mencionan las actividades concretas que permitan identificar específicamente las estrategias metodológicas para la formación en investigación; si menciona de manera general que en las sesiones de clase y espacios de enseñanza se promueve el desarrollo el

pensamiento científico y se lleva a las estudiantes a ser más reflexivas, argumentativas y creativas, estimulando la curiosidad intelectual y capacidad de metacognición.

4. *Secuencialidad:* En la revisión documental del Proyecto Educativo de Programa (PEP). se pudo identificar la secuencialidad del proceso educativo de las estudiantes y de las experiencias de aprendizaje que reciben; se determinó que el ordenamiento curricular para la formación en investigación se hace de forma progresiva, que se realiza desde los semestres inferiores a la superiores, y va aumentando tanto el nivel de profundidad en los contenidos, como la complejidad de las actividades que se implementan.
5. *El rol de docentes y estudiantes:* El rol de los sujetos que participan en los procesos de formación, es decir, los docentes y estudiantes; también fue tenido en cuenta en la caracterización del enfoque pedagógico de la formación investigativa de las futuras maestras de preescolar.

En este aspecto hay acuerdos y desacuerdos con el papel que tienen tanto los profesores como las alumnas. Si bien los docentes reconocen la importancia de la participación activa de los educandas en su propio proceso de aprendizaje y mencionan que implementan actividades pedagógicas que propenden por dicha participación, estas no son acogidas positivamente por todas estudiantes, pues consideran que dichas estrategias le quitan la responsabilidad de los profesores y recarga el trabajo en la educandas.

En ese sentido se genera una tensión entre las intencionalidades pedagógicas que tienen los maestros al querer que las estudiantes participen activamente de su propio aprendizaje y la resistencia por parte de algunas alumnas a dicha participación.

En general el enfoque pedagógico implementado en la Licenciatura para la formación investigativa de las maestras, se enmarca teóricamente en la pedagogía crítica y metodologías constructivistas, sin embargo, la implementación y la práctica de la educación para la investigación, no se ajusta literalmente a los planteamientos teóricos de esas orientaciones, bien sea por las tensiones que se generan tanto en la interacción docente-estudiante, como en la estructura misma del programa académico. En ese orden de ideas, es importante resaltar que un enfoque pedagógico requiere del concurso de todos los participantes y de condiciones institucionales que soporten y respalden la perspectiva pedagógica que se propone.

8.6 Metodologías aplicadas por los docentes para la formación investigativa en la Licenciatura.

Aunque este aspecto también se mencionó en lo relacionado con el enfoque pedagógico, que alude a los discursos en el modelo teórico-metodológico en el que se encuadra esta investigación; el logro de este objetivo hace referencia específicamente a las prácticas en dicho modelo y se ha considerado relevante dedicarle una sección aparte de la anterior para mencionarlo.

Las prácticas son las acciones que realiza el docente con la intención de generar un aprendizaje en los estudiantes. Estas acciones están mediadas por

las metas de enseñanza y aprendizaje que se ha propuesto el docente, los recursos que usa y el enfoque pedagógico en el que se apoya. En ese sentido las prácticas que aquí interesan son las que constituyen las metodologías que implementan los docentes de la Licenciatura para la formación investigativa.

Para lograr reconocer las metodologías de enseñanza implementadas para la educación en investigación, se recurrió a analizar los discursos de estudiantes y docentes y a la revisión documental del PEP.

Se menciona que los profesores implementan métodos de enseñanza que propenden por la metacognición, el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades para aplicar los conocimientos adquiridos al quehacer docente; igualmente, estas estrategias metodológicas promueven en las estudiantes la reflexión y el análisis de las situaciones que experimentan - bien sea a través de sus prácticas pedagógicas o en sus empleos como jardineras- en los entornos educativos y así identificar problemáticas escolares y proponer soluciones desde la investigación.

Es importante resaltar que en las intervenciones de docentes y estudiantes se dice lo que se pretende desarrollar en el estudiantado, mas no la actividad concreta a través de la cual se realiza el ejercicio pedagógico, es decir, no se menciona específicamente la metodología mediante la cual se forma para la investigación. En el PEP se expone que el enfoque metodológico en el que se orienta la licenciatura es constructivista, sin embargo no hay claridad en estudiantes y docentes que las actividades pedagógicas que se realizan se hagan enmarcadas en ese modelo.

9. BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). *Las instituciones terciarias de formación docente. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en la formación inicial*. Recuperado el 15 de agosto de 2016, de Revista Educar: http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.

Angelo, T., & Cross, K. (1993). *Técnicas de evaluación en el aula: un manual para profesores universitarios*. San Francisco: Jossey-Bass.

Anguita, R. (1997). Algunas claves de la historia de la Formación del Profesorado en España para comprender el presente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (30), 97-109.

Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Ciencia de la Acción*. México: Latin Jossey-Bass.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Iberica.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, 235-263.

Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Berrouet, F. (2007). Los Semilleros como espacio de iniciación en Investigación. *Uni-pluri/versidad* , 2, 1-16.

Birgin, A. (2013). Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista IICE* . (30), 5-16.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000b). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Braslavsky, C. (2003). Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado. En I. Aguerrondo, & C. Braslavsky, *Escuelas del futuro ¿Qué formación docente se requiere?* . (págs. 13-44). Buenos Aires: Papers.

Calderón, J. H. (2002). Reflexiones sobre los límites y alcances en la formación de investigadores. *Revista Uni-pluri/versidad* , 2 . (3).

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

Calvo, D. (2006). *Modelos teóricos y representación del conocimiento*. (T. Doctoral, Ed.). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Calvo, G, (2004). *La Formación Docente en Colombia, Un estudio diagnóstico*. Bogotá: UNESCO/IESALC.

Cano, M. C. (2017). *El prisma de la Formación docente en Colombia. Teoría y Práctica Educativa*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Cano, M. C., & Granja, L. C. (2017). Una mirada a las Políticas Estatales para la Inclusión y la diversidad cultural. . *Revista Praxis, Educación y Pedagogía* .

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.

Carrizo, G., & al. (1994). *Manual de Fuentes de Información*. Madrid: Asociación y Gremio de Libreros.

Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación. *Revista Nacional de Administración* , 1 . (2), 31-54.

Castro, J. A. (2001). *Metodología de la investigación*. Salamanca: Amarú.

Cebrián, E. (2012). La Filosofía de Jürgen Habermas como Fundamento de la Democracia Deliberativa. *Derechos y Libertades* . (27), 141-175.

Chacón, M. A. (2012). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente . Recuperado el 13 de Febrero de 2017, de Educere [en línea] : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35611336007>

Colciencias. (2015). *Legado web*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2016, de http://legadoweb.colciencias.gov.co/sobre_colciencias

Coller, X. (2005). *Estudio de casos, Centro de Investigaciones Sociológicas*. Madrid .

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Plaza y Janés.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid : Morata.

Creswell, J. W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Madrid: Sage.

Criado, E. M. (1997). El grupo de discusión como situación social . *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* . (79), 81-112.

Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la Investigación Cualitativa en Psicología. *Revista Cubana de Psicología* .

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Decreto 1295. (2010). Lineamientos para la acreditación de alta calidad. *Decreto* . Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.

Decreto 2450. (Enero de 2015). Decreto de Acreditación de Alta Calidad para Licenciaturas en Educación. *Decreto* . Bogotá: Ministerio de Educación.

Delahanty, G. (2004). Foucault y la Escuela de Frankfurt . *Revista de Psicoanálisis y Cultura* . (19).

DGI/USC. (2014). Resoluciones Dirección General de Investigaciones. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.

Diker, G. (2007). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Echeverri, J., & Zuluaga, O. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Revista Educación y Ciudad*. (4), 12-23.

Eisner, E. W. (1994). *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Fainholc, B. (2009). *Programas, profesores y estudiantes virtuales*. Buenos Aires: Santillana.

Fair, H. (2013). La Teoría Crítica de Adorno y el psicoanálisis lacaniano como filosofías de la negación ontológica. Apuntes para una crítica sociocultural, epistemológica y ético-política a los valores hegemónicos del capitalismo neoliberal. (U. N. Argentina, Ed.). *Fundamentos en Humanidades* . (1), 31-57.

Fernández, M. J., & Tojar, J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes* .

Ferrer, N., & Pérez-Montoro, M. (2009). *Búsqueda y recuperación de la información*. . Barcelona: UOC.

Fierro, C., Fortour, B., & Rosas, L. (1993). *Trasformando la práctica docente*. Barcelona: Paidós.

Flórez, O. R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Florez, R., & Batista, E. (1982). *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín: Edit. Copiyepes.

Fraenkel, J., & Wallen, N. (1993). *Cómo diseñar y evaluar la investigación en educación* . (2ª Edición ed.), Nueva York: McGraw-Hill.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires : Siglo XXI.

Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire: Teoría y práctica de la liberación* . Madrid: Marsiega.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de La Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación* . Barcelona: Octaedro.

Gajardo, M. (2012). El actual escenario de las políticas docentes en América Latina. *Formas & Reformas de la Educación: Serie Políticas* . (41), 1-4.

Ghuri, P. G. (1995). *Research methods in business studies: a practical guide*. Nueva York: Prentice Hall.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza : teoría, cultura y enseñanza : una antología crítica* . (1ª Edición ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (2013). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros* . (Vol. XVII).. (U. N. Pampa, Ed.). La Pampa: Praxis Educativa.

Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Barcelona: Morata.

Gómez, J., Navarro, J. L., & Jové, G. (2012). El análisis de la interacción en el aula en el marco del trabajo por proyectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 15 . (4), 43-55 .

Granja, L. C., & Cano, M. C. (2017). La investigación formativa como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento. Una mirada desde las políticas, los actores, las prácticas y los discursos. En M. C. Cano, *El prisma de la Formación Docente en Colombia. Teoría y práctica Educativa*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Granja, L. C., & Vitón, M. J. (2018). *Empoderamiento Organizativo Afrodescendiente. Una experiencia de Investigación- Acción Participativa*. Madrid: Editorial Académica Española.

Guerrero, M. E. (2007). Formación de Habilidades para la Investigación desde el Pregrado. *Acta Colombiana de Psicología* , 10 . (2), 190-201.

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, C. A. (2003). La Investigación y la Investigación Formativa. *Revista Nómadas* . (18), 183 -193.

Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. (F. U. Medellín, Ed.). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* . (27), 1-21.

Hernández, L. J. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere* , 18 . (60), 229-236.

Herrera, M. C. (2000). Historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación* , 99-119.

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística* . (3ª Edición ed.). Caracas: Sypal/ IUTC.

Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión*. Madrid: Siglo XXI.

Ibarra, Ó. A. (2003). Sistema Nacional de Formación Docente. *Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas* . (págs. 35 - 38). Santiago de Chile: UNESCO.

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.

Imbernon, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela* , 57-66.

Imbernon, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 145-152.

Jiménes, A., & Figueroa, H. (2002.). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Kepler, K. (1999). Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado. En A. Pérez, B. J, & J. Angulo, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Lay, S. (2015). *La Construcción de la Participación Infantil*. (T. Doctoral, Ed.). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Lewin, K. (1944). La dinámica de la acción colectiva. *Liderazgo Educativo* , 195-200.

Ley 115, d. 1. (1994). Bogotá: ECOE Ediciones.

Ley 30, d. 1. (1992). Organización del servicio público de la Educación Superior. Bogotá: Ministerio de Educación .

Leyva, G. (2005). *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*. Barcelona: Anthropos.

Lic. Preescolar. (2015). *Proyecto Educativo de Programa*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Loaiza Zuluaga, Y. E. (2011). Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: Reformas y Tensiones en la segunda mitad del Siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , 67-93.

Martínez, A., Castro, J. O., & Noguera, C. E. (1989). *Crónicas del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

Martinez, A., Noguera, J., & Castro, O. (2003). *Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia* . (2ª edición ed.). Bogotá: Magisterio.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research a philosophical and practical guide*. Londre: The Falmer Press.

McCarthy, T. (1992). *Ideales e ilusiones, Reconstrucción y desconstrucción de la teoría crítica contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Mckernan, J. (1999). *La investigación-acción y el currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos* . (2ª edición ed.). Madrid: Morata.

McKernan, J. (2001). *Investigación-Acción y Currículum*. Madrid: Morata.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.

McLaren, P. (1998). *Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la educación* . (2ª Edición ed.). México: Siglo XXI.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI/CESU-UNAM.

MEN. (2011). *Plan sectorial de Educación 2010-2014*. Bogotá: Ministerio de Educación.

MEN. (2016). *Documentos de Condiciones de Calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Montañés Serrano, M. (2003). El diseño del proyecto de investigación/planificación social participada. *Praxis Participativas desde el Medio Rural*.

Montañés, M. (2007). Más allá del debate cuantitativo/cualitativo: La necesidad de aplicar metodologías participativas conversacionales. *Revista Política y Sociedad* , 44 . (1), 13-29.

Montañés, M. (2010). Grupo de Discusión. *Cuadernos CIMAS* , 1-29.

Moreira, M. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. Recuperado el 22 de Marzo de 2016, de Boletín de Estudios e Investigación: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606>> ISSN 1579-3141

Moreno, A. (2000). La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 3 . (1), 1-11.

Moreno, J. L. (1996). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. . Paris: Unesco.

Müller de Ceballos, I. (1992). La Formación del Maestro Colombiano en una Perspectiva Internacional . *La Lucha por la Cultura* .

Novack, J., & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Ortega y Gasset, J. (1960). *Origen y epílogo de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ortega, J. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

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

PEDI/USC. (2014). *Plan estratégico de desarrollo Institucional*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Perreneoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y oficio pedagógico*. México: Grao/Colofón.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* , XIV . (3), 503-523.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.

Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro. estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pettigrew, A. M. (1990). Investigación de campo longitudinal sobre el cambio: teoría y práctica. *Revista Ciencia organizacional* , 1 . (3), 267-292.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas* . Madrid: Siglo XXI Editores.

Quispe de la Torre, D. (2011). La influencia de la política en la Educación. *Tesis de Maestría* . Callao, Callao, Perú: Universidad del Callao.

RAE. (2017). *Diccionario de Lengua Española*. Recuperado el 16 de noviembre de 2017, de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Rausch, J. (1993). *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo/ Universidad Pedagógica Nacional.

Restrepo, B. (2008). Investigación Formativa e Investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Nómadas* . (18), 195-202.

Reyes, G. (2005). *Psicodrama, Paradigma, Teoría y Método*. Santiago do Chile: Cuatro vientos.

Rincón, C. (2002). La Formación de Investigadores en Educación: Retos y Perspectivas para América Latina en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana De Educación* .

Ritzer, G. (1993). *Teoría de la Sociología Contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.

Rivarola, D. (2006). La universidad ante el desafío del cambio:. *En: La universidad en crisis: Seminario Universidad Católica de Asunción y Universidad de Granada - Melilla y otros ensayos.* , 63-73. Asunción, Paraguay: UNESCO/AECI; CIDSEP/UC.

Rodríguez, Y. J. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Revista Teoría y Praxis Investigativa* , 4 . (1), 25-32.

Rohlehr, B. A. (2006). Características del currículo y la gestión curricular: un estudio Betty Ann Rohlehr Consultora en currículum . *Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe . (PRELAC). Santiago .* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Ronquillo, L. E. (2014). La Formación Investigativa En Carreras De Ciencias De La Educación. *Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa* , 2 . (3), 45-58.

Sáenz, J., Saldarriaga, Ó., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.*. Medellín: Universidad de Antioquia/ Uniandes/ Colciencias.

Sandín, M. P. (2003). La Enseñanza de la Investigación Cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria* . (21), 37-52.

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un Nuevo Diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Schutz, A. (1954). *Formación de Conceptos y Teorías en las Ciencias Sociales. Estudios Sobre Teoría Social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Stake, R. (1994). *Investigación con estudio de caso*. Barcelona: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9 . (1 y 2).

Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.

Tejada, J., Gimenez, V., Gan, F., Viladot, G., Fandos, M., González, A., y otros. (2007). *Formación de Formadores*. Madrid: Thomson Editores.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación* . (284), 133-158.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL. Santiago de Chile: PREAL/CINDE.

Tojar, J. C. (2006). *La Investigación Cualitativa: Comprender y Actuar*. Madrid: Muralla.

Torrego, L. (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal . *Rizoma freireano* . (12).

Universidad Pedagógica Nacional. (2001). *Informe de Universidades con propuestas innovadoras de formación docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

USC. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Vaillant, D. (2013). *Las políticas en los sistemas educativos de América Latina* . Buenos Aires: UNICEF.

Valles, M. (199). *Técnica cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Vazquez Olivera, G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina . *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos* . (60), 93-124.

Vezub, L. (2005). (El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires. *Espacios en Blanco, Revista de Educación* . (15), 211-242.

Vezub, L. F. (2013). *Hacia Una Pedagogía Del Desarrollo Profesional Docente: Modelos De Formación Continua Y Necesidades Formativas De Los Profesores*. Recuperado el 30 de OCTUBRE de 2016, de Páginas de

Educación: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006

Vigotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje, Tomo II de las Obras escogidas*. Madrid: Editorial Visor.

Vygostki, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. M. Velasco, & E. A. (Eds.), *Lecturas de Antropología para educadores* . (págs. 127-144). Madrid: Trotta.

Yin, R. K. (1994). *Investigación con Estudio de Caso. Diseño y Métodos, aplicados a la investigación en ciencias sociales*. Madrid: Sage.

Zabalza, M. Á. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional . *Revista de Docencia Universitaria* , 10 . (3), 17-48.

Zeichner, K. (1992). Formación Reflexiva del Profesorado desde una perspectiva crítica. En A. E. García, & V. S. García, *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional* . (Vol. I, págs. 309-326). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

