

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN: UNA NECESIDAD EN LOS ESPACIOS
UNIVERSITARIOS COLOMBIANOS

Autor
José Eriberto Cifuentes Medina

Bogotá, mayo de 2024

**FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN: UNA NECESIDAD EN LOS ESPACIOS
UNIVERSITARIOS COLOMBIANOS**

Autor

José Eriberto Cifuentes Medina

Director

Dr. José Guillermo Ortiz Jiménez

Línea de investigación

Organización, Gestión educativa y del Conocimiento-OGEC

Documento como requisito para optar por el Título de Doctor en Educación

Bogotá, marzo de 2024

Tesis aprobada por:

Director de la tesis: Dr. José Guillermo Ortiz Jiménez

Jurados:

Dra. Nelcy Yoly Valencia Olivero
Jurado Internacional

Dr. Carlos Jilmar Díaz Soler
Jurado Nacional

Dra. Ana Elvia Castañeda Cantillo
Jurado Institucional

DEDICATORIA

Con todo mi amor: dedico a mis queridos hijos Lucia Gabriela y José Felipe y a mi esposa Aura Lucia que, desde que han llegado a mi vida, han sido mi motor fundamental, mi luz, inspiración y motivación para superarme constantemente; su cariño y aliento fueron esenciales para culminar con éxito este proyecto profesional. Espero para mis hijos ser su ejemplo de vida, superación y perseverancia.

José Eriberto Cifuentes Medina

AGRADECIMIENTO

A Dios por la vida, la salud y todos los talentos que Él en su infinita bondad ha depositado en mí y que me ha permitido compartir. A mis padres, quienes, en su silencio, han demostrado su apoyo y su educación en la filosofía primera de la vida.

A mis hijos Lucia Gabriela y José Felipe, por su amor absoluto, sincero y pleno me han animado en el proceso de avanzar hacia el feliz término de lo que un día se inició y con su paciencia han sabido esperar para volver a jugar y compartir muchos momentos que han sido sacrificados. A mi esposa Aura Lucia Camargo Silva quien con su amor, apoyo incondicional y entrega generosa se ha gestado la verdadera esencia de la vida y brilla la luz de un gran hogar, donde reina la paz, la comprensión y el respeto como pilares de la vida familiar.

A las directivas, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria por su colaboración y sus aportes para el ejercicio de la labor docente e investigativa y, por el deseo de llegar a la epistemología y metodológica de la investigación y así, nadar en el gran mar de la sabiduría y aportar lo mejor de sí al mundo en proceso de transformación.

A los docentes del Doctorado y a mis jurados por sus sabios y claros conocimientos en cada uno de los seminarios orientados en el desarrollo de la Investigación con el fin de construir conocimiento y acercarnos a la frontera del mismo.

Agradezco al Ministerio de Ciencia Tecnología e innovación porque a través de la Convocatoria 909/2021 de doctorado nacional para profesores de IES, que ha apoyado mi formación doctoral en calidad de profesor ocasional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Quiero expresar mi efusiva gratitud a mi director, Doctor José Guillermo Ortiz Jiménez por el compartir de sus conocimientos y el apoyo incondicional en mi proyecto, quien ha contribuido en la consolidación de la madurez de pensamiento y el crecimiento intelectual de un ciudadano tomasino.

José Eriberto Cifuentes Medina

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
INDICE DE CONTENIDO.....	viii
INDICE DE TABLAS	viii
INDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	3
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. Planteamiento del Problema de Investigación	3
1.2 Formulación del Problema	15
1.3. Objetivos	15
1.3.1. General:	15
1.3.2. Específicos:	15
1.4. Justificación.....	16
CAPÍTULO II	18
MARCO DE REFERENCIA	18
2.1. Estado del Arte	18
2.2. Bases Teóricas.....	25
2.2.1. Acercamiento a la Formación Docente en Investigación.....	25
2.2.2. Práctica Pedagógica y Enseñanza Reflexiva	30
2.2.3. Saberes de los Docentes sobre Investigación en el Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria	35
2.3. Documentos Institucionales de Interés.....	37
2.4. Marco Normativo	39
CAPÍTULO III	42
MARCO METODOLÓGICO	42
3.1. Paradigma de Investigación	42
3.2. Enfoque de Investigación	44
3.3. Métodos de Investigación: Estudio de Caso y Fenomenológico.....	46
3.4. Contexto de la Investigación y Selección de Informantes	49

3.5. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información	53
3.6. Procesamiento y Análisis de la Información.....	67
3.7. Validez y Confiabilidad de la Investigación: Criterios de Rigor Científico	68
CAPÍTULO IV	70
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	70
4.1. Categoría La Formación en Investigación	71
4.2. Subcategoría Perspectivas sobre el Proceso de Formación en Investigación	73
4.3.Subcategoría Rasgos y Atributos del Docente Investigador	79
4.4.Categoría Formación y Desarrollo de Competencias Investigativas	88
4.5.Subcategoría Conformación de los Saberes Investigativos.....	89
CAPÍTULO V	98
Hallazgos sobre los aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de licenciatura en educación básica primaria.....	98
CAPÍTULO VI.....	111
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	111
BIBLIOGRAFÍA.....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS.....	129
ANEXO A. Instrumento inicial guion de entrevista a docentes	130
ANEXO B. Instrumento inicial guion de entrevista a estudiantes	133
ANEXO C. Versión mejorada instrumento a docentes (Producto de revisiones circulo tesistaS)	136
ANEXO D. Versión mejorada instrumento a estudiantes (Producto de revisiones circulo tesisas)	140
ANEXO E. Versión definitiva instrumento a docentes (Producto de revisiones de siete expertos)	145
ANEXO F. Versión definitiva instrumento a estudiantes (Producto de revisiones de siete expertos)	147
ANEXO G. Consentimiento informado	149

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fuentes consultadas en el estado del arte	18
Tabla 2. Distribución de los documentos académicos por Categoría y Subcategoría.....	19
Tabla 3. Bases de datos consultadas	21
Tabla 4. Estudiantes matriculados en el Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria	49
Tabla 5. Caracterización de docentes	50
Tabla 6. Caracterización de estudiantes	52
Tabla 7. Caracterización de los validadores del círculo de tesis y sus percepciones	55
Tabla 8. Caracterización de los validadores expertos y sus percepciones	60
Tabla 9. Sistema de Categorías Emergentes Unidad Hermenéutica Entrevistas	72
Tabla 10. Síntesis del proceso de triangulación desarrollado en el estudio	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Configuración general de la Categoría La formación en investigación	71
Figura 2. Configuración general de la Dimensión Visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa	74
Figura 3. Configuración general de la Dimensión La formación investigativa desde la mirada del estudiante	77
Figura 4. Configuración general de la Dimensión Cualidades esperadas del docente investigador	79
Figura 5. Configuración general de la Dimensión Habilidades y competencias investigativas requeridas	84
Figura 6. Configuración general de la Dimensión Cualidades auto percibidas del docente investigador	87
Figura 7. Configuración general de la Categoría Formación y desarrollo de competencias investigativas	89
Figura 8. Configuración general de la Dimensión Estrategias para la consolidación de competencias investigativas	90
Figura 9. Configuración general de la Dimensión Fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos	92
Figura 10. Configuración Compendio de hallazgos vinculados a la Categoría La formación en investigación	101
Figura 11. Configuración Compendio de hallazgos vinculados a la Categoría Formación y desarrollo de competencias investigativas	103
Figura 12. Vinculación Hallazgos-Aristas que orientan la futura propuesta de lineamientos pedagógicos de formación en investigación.....	109
Figura 13. Vinculación Aristas que orientan la futura propuesta de lineamientos pedagógicos de formación en investigación- Lineamientos asociados	110

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria en el contexto de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, para lo cual se identificaron las prácticas pedagógicas de los docentes, se reconocieron los aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde las experiencias de docentes y estudiantes y se identificaron las necesidades de formación investigativa que orienten futuras propuestas de lineamientos pedagógicos de formación en investigación. Orientado desde el paradigma postpositivista, constructivista e interpretativo, desde el método estudio de caso y fenomenología; los informantes fueron seleccionados al azar según criterios intencionales, 12 docentes y 12 estudiantes, a quienes se les aplicó un guion de entrevista validado por el círculo de tesis y otros expertos. El proceso de análisis inductivo sustentado en la Teoría Fundamentada determinó la emergencia de dos categorías: La formación en investigación y la formación y desarrollo de competencias investigativas. Los resultados revelan que los docentes señalan valiosos aportes al proceso de formación investigativa como el establecimiento del vínculo entre la investigación y la formación docente, el fortalecimiento del soporte teórico conceptual que subyace en el desarrollo de un proceso investigativo, así como el establecimiento de la relación investigación-práctica como vía para la mejora de la praxis. Los estudiantes, por su parte, señalan como debilidad el énfasis en las estructuras formales de presentación de los informes, dejando de lado aspectos esenciales para la conformación del producto investigativo. Esto determina vacíos en los procedimientos de análisis e interpretación, así como debilidades derivadas de la poca profundidad en aspectos relacionados con la Estadística Inferencial y el desconocimiento sobre los procedimientos asociados a la validez y confiabilidad. Se concluye que es necesario generar un clima institucional que propicie la cultura investigativa y reposicione esa actividad con el justo valor que ocupa en la formación de los futuros docentes.

Palabras clave: Formación en investigación, competencias investigativas, formación docente, proceso investigativo, cultura investigativa.

ABSTRACT

The objective of the study was to analyze pedagogical contributions to research training in the Bachelor's Program in Primary Basic Education in the context of the University Pedagogical and Technological of Colombia, for which the pedagogical practices of teachers were identified, the pedagogical contributions were recognized to research training, from the experiences of teachers and students, and research training needs were identified to guide future proposals for pedagogical guidelines for research training. Oriented from the post positivist, constructivist and interpretive paradigm, from the case study and phenomenology method; The informants were selected at random according to intentional criteria, 12 teachers and 12 students, to whom an interview script validated by the circle of thesis students and other experts was applied. The inductive analysis process supported by Grounded Theory determined the emergence of two categories: Research training and Training and development of investigative skills. The results reveal that teachers point out valuable contributions to the research training process such as establishing the link between research and teacher training, strengthening the conceptual theoretical support that underlies the development of a research process, as well as establishing the relationship research-practice as a way to improve praxis. The students, for their part, point out as a weakness the emphasis on the formal structures of presentation of the reports, leaving aside essential aspects for the formation of the research product. This determines gaps in the analysis and interpretation procedures, as well as weaknesses derived from the lack of depth in aspects related to Inferential Statistics and the lack of knowledge about the procedures associated with validity and reliability. It is concluded that it is necessary to generate an institutional climate that fosters a research culture and repositions this activity with the right value it occupies in the training of future teachers.

Keywords: Research training, research skills, teacher training, research process, research culture.

INTRODUCCIÓN

Los constantes cambios en lo científico, tecnológico y organizacional, son realidades que no pueden ocultarse en los últimos tiempos, los cuales imponen a las universidades desafíos y retos en lo que concierne al logro de la calidad, ser reconocidas y comportarse como centros donde se genera el saber, de ahí la importancia de conducir procesos investigativos que permitan a los docentes por un lado, mostrar su experticia en el tema y por el otro, permitir a los estudiantes que se apropien del proceso y realicen investigaciones de impacto.

Es así, que la transcendencia de esta investigación radica en el hecho de comprender la necesaria formación en competencias investigativas, lo cual implica que los docentes cuando enseñan a investigar asuman posturas integradoras entre la teoría y la práctica, que no se aboquen solo a transmitir saberes, sino que se ocupen de mostrar en su práctica que son investigadores de su práctica educativa, que publican, que están capacitados para orientar de manera asertiva los procesos investigativos que desarrollan los estudiantes y sobre todo, les demuestren que investigar es algo cotidiano, sencillo, factible y no una tarea para unos pocos.

Específicamente, en este estudio se aborda el análisis de aportes pedagógicos a la formación en investigación en competencias investigativas pedagógicas, desde la perspectiva de docentes y estudiantes en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, conlleva una revisión de las prácticas pedagógicas, saberes docentes, concepciones que poseen ambos actores acerca de la formación en investigación y necesidades de formación. Sobre todo, para distinguir que sucede con los estudiantes que ingresan en el primer semestre provenientes de diferentes instituciones educativas y quinto semestre, quienes provienen de Escuelas Normales Superiores en convenio con la Universidad y han terminado el Programa de Formación Complementaria-PFC, en cuanto a interés, disposición y conocimientos para abordar proyectos de investigación.

Por lo que se convierte en un estudio significativo y de interés para el investigador, porque el tema de promoción de competencias investigativas pedagógicas en Colombia aun presenta vacíos y discrepancia sobre todo en los espacios de aulas, donde no existen evidencias de que en la práctica docente se fortalezca la investigación, lo que origina que no se forman estudiantes con pensamiento crítico ni reflexivo, que tienen menor interés en la investigación y desconocen cómo investigar, perciben esta función como algo lejano, ajeno, difícil, no asequible, que involucra tiempo y mucho esfuerzo, por lo que prefieren evitar la realización de un proyecto de investigación

sino egresar a través de cumplimiento de un primer semestre de postgrado, que, aunque es costoso requiere menos tiempo.

De tal manera que aparte de reconocer la forma como enseñan a investigar, los docentes cuando ejecutan su práctica pedagógica presenta una valiosa oportunidad para identificar las necesidades de formación investigativa que a futuro guíen futuras propuestas de lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las Licenciaturas en Educación Básica Primaria, como una nueva concepción teórica y un resignificado de la labor investigativa, lo que implica dirigir la práctica docente vinculada con la enseñanza y amor por la investigación, como mecanismo para reflexionar, comprender y transformar el acto educativo.

El documento se estructuró en cinco capítulos, contentivos el primero la situación problematizadora, formulación, objetivos e importancia de la investigación; el segundo, consistió en la revisión del estado del arte, bases teóricas, revisión de documentos institucionales y marco normativo. En el tercero, se reflejó el camino seguido en el estudio, donde se detalló lo relativo al paradigma, enfoque, métodos, contexto, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, procesamiento y análisis de la información y criterios de rigor científico.

En el cuarto, se reflejaron el análisis y discusión de resultados, con las categorías y subcategorías emergentes, en el quinto se mostraron los principales hallazgos sobre los aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, finalmente se presentaron las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema de Investigación

La actividad de investigación ha estado presente por muchos años en la cotidianidad de las acciones que realizan las personas, manifestada por los innumerables intentos y esfuerzos que hacen tratando de explicar y comprender los diferentes fenómenos naturales y sociales que se presentan en su entorno, la cual se convierte en científica cuando emplean un método para recoger y analizar la información, realizan explicaciones acerca de los fenómenos de interés y generan nuevos conocimientos orientados a la resolución de problemas.

Específicamente, adquiere valor significativo en el campo educativo donde es vital como lo afirma Cuineme (2022), que la investigación oriente la enseñanza y el aprendizaje, como guía para la transmisión, difusión y divulgación de conocimientos sociales, por lo que puede afirmarse que la “pedagogía se propone como disciplina-síntesis y las prácticas de investigación educativa como prácticas de tipo inter y multidisciplinar” (p.13); es decir, que los docentes cuando enseñen valoren la importancia de guiar su práctica avalada por la investigación que realicen sobre el hecho educativo.

Más aun en la universidad, donde es reconocida la complejidad en la construcción de conocimientos y donde la investigación que se hace dentro de ella es un indicador significativo y efectivo de calidad y para potenciar su ranking, en términos de la circulación y producción de saber. De tal manera, que les compete a los docentes mejorar su productividad, la calidad de investigación que realicen y la socialización de sus productos.

Así pues, Delgado (2016), ratifica que la enseñanza superior es clara al resaltar el desarrollo de actividades de investigación rigurosas y la producción de conocimientos nuevos como parte de su filosofía, por ser la universidad la mayor y mejor referencia educativa, institución a la cual le compete establecer la cultura y la estabilización de la investigación como práctica continua. Por lo que quienes la gerencian deben asumir la tarea de impulsar en los estudiantes y docentes la ejecución de esa función, para estimular en ambos una actitud crítica y reflexiva sobre los problemas cotidianos y reales para conseguir una mejora; para permitir la producción de saber

pedagógico; transformar la práctica pedagógica; fomentar la autoformación pedagógica; el encuentro discursivo con pares y cualificar la labor.

Rizo (2017), lo confirma, al señalar que en la educación superior la investigación tiene un papel fundamental, a tal punto, que es un eje articulador para guiar el funcionamiento de cualquier universidad, por lo que les corresponde en su seno, en sus acciones y en sus políticas asumir con compromiso actividades que desemboquen en la ejecución de procesos investigativos, buscar y asignar recursos para que esa función sea practicada, bajo la premisa de que coadyuva en su mejoramiento y del país.

Sobre todo, porque en estos tiempos dinámicos y complejos que vive la sociedad de la información y la generación de conocimientos es veloz y cambiante; lo que exige tanto a docentes como estudiantes universitarios, estar actualizados, buscar información válida y confiable, seleccionar y analizar las fuentes que incorporarán en sus productos, buscar soluciones a las problemáticas que enfrentan, responder a los desafíos y resolver problemas cotidianos y esto es posible cuando se investiga y luego se comunican los productos obtenidos.

Una manera de lograr esta aspiración, es cuando los docentes universitarios en sus prácticas pedagógicas se abocan a enseñar a investigar y no a repetir cuestiones meramente teóricas que no desembocan en el entendimiento ni en la ejecución exitosa del proceso; lo que no es sencillo, ya que implica asumir el compromiso de investigar, de publicar, de guiar la enseñanza con la investigación que realicen, de generar conocimiento nuevo y sin egoísmo enseñar a producirlo; además de ser modelos de como investigar, ser mentores, asesores u orientadores, capaces de transmitir saberes prácticos u operativos. Lo cual según opinión del investigador no es lo que ocurre en la generalidad de los docentes universitarios que enseñen a investigar dentro de sus áreas disciplinares.

Además, el hecho de que los docentes enseñen a investigar y se comporten como modelos a seguir, que compartan lo que saben, que guíen y motiven, son la excusa perfecta para que los estudiantes se sientan con el compromiso y la responsabilidad de emular ese comportamiento y asuman el hecho de que es posible investigar, como una actividad normal, sencilla y cotidiana, que sin duda les permitirá ser futuros profesionales que respondan a las exigencias actuales de la sociedad. Porque cuentan con el apoyo de personas que también lo hacen; con esto a mediana escala se aporta un grano de arena al ejercicio de una docencia universitaria de calidad; que, sin duda, es la aspiración de cualquier académico.

Por tanto, han de desarrollar proyectos y líneas de investigación con producción y divulgación sistemática, dirigir grupos, empaparse en investigación, su proceso, sus resultados y la aplicación de los mismos, producir investigaciones, publicaciones y eventos, desarrollar convenios, formar círculos y subgrupos especializados en algunos temas, realizar investigación interdisciplinar e interinstitucional.

A continuación, se enumeran algunas ideas para que los docentes enseñen a investigar y las bondades que esto trae a los estudiantes, para lo cual se referencia a Costa (2020), quien menciona:

1. Los docentes deben aprehender conceptos y experiencias si quieren transmitirlos y relacionar la teoría con la práctica.
2. Ser mediadores y asesores, no simples transmisores de información.
3. Reconocer los conocimientos previos que traen los estudiantes sobre investigación, para detectar falencias, trabajar en función de ello y reconocer áreas de interés investigativo.
4. Promover en el aula un ambiente de agrado y cultura que privilegie la investigación como herramienta de crecimiento personal, profesional e institucional, donde se beneficia toda la comunidad universitaria.
5. Formarse constantemente en lo que compete a investigación, para estar actualizados y calificados.
6. Buscar cambiar la línea tradicional de enseñanza, donde los docentes son protagonistas exclusivos del conocimiento, centros principales y dueños de verdades absolutas, lo que implica buscar formas nuevas y originales de enseñar, donde se reconocen a los estudiantes como entes activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, quienes deben ser guiados, motivados y orientados para que realicen investigaciones como parte de sus tareas rutinarias.

En el mismo orden de ideas, Murillo (2021), aclara que los docentes universitarios han de estar en constante formación y asumir una serie de retos, entre los que destaca la transformación de la relación con los estudiantes, en donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tengan mayor presencia y protagonismo; armonización entre espacios de aprendizaje y pedagogías emergentes como formas de ampliación de las posibilidades de mediación; fortalecimiento en y para la investigación “que promueva la comunicación, difusión y divulgación científica” (p.69), esto porque para nadie es un secreto que luego de la pandemia Covid-19 se exacerbó su uso y por ser los estudiantes nativos digitales, se pueden usar como apoyo a la enseñanza de la investigación.

Estas reflexiones parten de la idea principal de que cuando elegimos ser docentes universitarios nos debe mover la vocación, constante formación y el reconocimiento de que siempre debemos actualizarnos, que no basta con lo que aprendimos en pregrado, sino que es nuestro deber entender y asumir que es una labor que día a día se debe fortalecer, lo cual solo es posible a través de la formación permanente o como lo señalan Castillo y Cabrerizo (2005), “capacitarse, prepararse y perfeccionarse para su desarrollo y mejora profesional desde el inicio de su carrera” (p.194).

Sobre todo cuando se está enseñando a futuros docentes, algunos ya en ejercicio y otros que aún no han tenido la experiencia, para que cuando realicen el acto educativo sean capaces de investigar sobre el hecho educativo, de conducir su enseñanza por la investigación que realicen, de indagar sobre fenómenos educativos de interés, como la evaluación, rendimiento, capacitación, competencias investigativas, currículo, entre otros; con ello, valorarán la importancia de investigar, de promover esta función en el aula y de mostrarla como una actividad que permite resolver problemas de interés educativo.

Al respecto, Izarra (2015), coincide con los autores mencionados cuando expone que la formación de los docentes es un proceso permanente, de elevado compromiso e importancia para el avance de la educación y que, por consiguiente, debe acompañar todo el desarrollo de la vida profesional, por lo que debe ser pensada e impulsada; que consiste en la actualización constante de conocimientos en cuanto a contenidos, didáctica, técnicas, estrategias, herramientas educativas, avances tecnológicos e investigativos.

Ugas (2007), agrega que, a los docentes universitarios se les exige mayor actualización, porque son los responsables de organizar experiencias contextualizadas para que los estudiantes se apropien de los conocimientos, que conecten con lo que se les presenta, con aquello experimentando a priori; por lo que no solo deben dominar los saberes inherentes al currículo o pensum de estudio o unidades curriculares, sino sus funciones como investigadores, formadores y evaluadores.

Aunque debe indicarse que un considerable número de profesionales de la educación superior se encuentran poco inmersos en la realidad de estas exigencias de preparación constante, tal como lo señala Alves (2009) para quien la docencia se convierte en una de las profesiones más dinámicas por las necesidades de transformación individual y colectiva, pero, “paradójicamente, en una de las más conservadoras para aceptar y comprender las nuevas demandas laborales y sociales” (p. 38).

En atención a lo anterior, hay que seguir apostando a la actualización constante de los docentes, profundizando para ello en sus competencias tanto genéricas como profesionales, lo cual impone el reto de vincularse con la investigación para que profundicen en didáctica, pedagogía, evaluación y gestión del conocimiento y configurarlos como profesionales polivalentes.

Planteamiento ratificado por Vallejo (2020), cuando aclara que las actividades científicas, académicas e investigativas resultan clave, en la construcción del modelo de universidad, por lo que los docentes han de desarrollar en su práctica pedagógica, tareas necesarias para que los estudiantes realicen proyectos de investigación, fortalecer las mallas curriculares de estudio para que el área de investigación esté involucrada con todas las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, intervenir con estrategias o técnicas adecuadas y promover una actitud positiva con respecto a la investigación.

Desde la perspectiva de Zabalza (2007), los docentes universitarios de cualquier área disciplinar, han de desarrollar un estilo profesional basado en la investigación, comprometidos con la indagación educativa, como una de las más importantes para su actuación; la cual incluye elementos conceptuales, técnicos y actitudinales para encarar la práctica pedagógica, alejados de la reproducción o transmisión de conocimientos y cercanos a la función investigativa sobre el acto educativo.

Con lo cual coincide Perrenoud (2013), al aclarar que deben implicar a los estudiantes en actividades de investigación, para lo cual los docentes deben ser capaces de desmitificar todo lo vinculado al proceso, lo que equivale a mostrarla como posible, natural, interesante y vinculante con la enseñanza futura y no como una tarea tortuosa, difícil, practicada solo por una élite y que implica mucho esfuerzo, dinero y tiempo.

De acuerdo con los elementos presentados, es comprensible inferir que cuando los docentes universitarios basan su enseñanza en la investigación no solo mejoran calidad de la educación sino la posterior práctica de los futuros profesionales, como lo afirma Heggen et al. (2010), siendo evidente el impulso o fuerte movimiento en la educación superior para aumentar la experiencia de investigación de los estudiantes y contribuir así a una formación investigativa, que como lo aclaran Cardoso y Cerecero (2019), pasa porque los docentes se sigan capacitando, pues es innegable que durante su formación inicial no recibieron mucho apoyo o enseñanzas en materias de investigación; en palabras de Anwaruddin y Pervin (2015), les cuesta comprometerse con la investigación porque no han sido alfabetizados cuando estaban en la formación inicial.

Como consecuencia de la inferencia anterior, es posible que los docentes puedan convertirse en investigadores en sus propias aulas y esto pueden incentivarlo en sus estudiantes, para lograr mayor apreciación de la relación entre la teoría y la práctica y una reflexión más crítica sobre el impacto de sus prácticas en el aula; aunque en estudios realizados por Van Schaik et al. (2018), muestran algunas barreras de los docentes universitarios para realizar investigación educativa, no siempre están las condiciones que permitan compatibilizar la docencia con la investigación, porque el mayor número de horas se va en la primera tarea; aunque los futuros docentes reconocen el valor educativo de los proyectos de investigación no existe una cultura investigativa o política universitaria que refleje la necesidad y exigencia de que investiguen para fortalecer esa función cuando estén en las aulas de clase.

Ante esa situación problematizadora recurrente en los espacios universitarios, se debe velar por fortalecer las competencias investigativas de los docentes que enseñan investigación, de esta manera, podrían formar a los estudiantes en investigación, para que se apropien y usen el conocimiento, identifiquen, comprendan, interpreten y expliquen los fenómenos de su realidad con base en el método científico; lo cual parte también del hecho de que reconozcan sus debilidades, de que deseen formarse, de que estén motivados; solo así los docentes serán capaces según Hernández et al., (2021), de tratarlos como entes activos, protagonistas de su propio aprendizaje, con conocimientos que van a ofrecer respuesta a las situaciones que emergen en su contexto; lo cual exige un proceso de reflexión orientado a que se comporten como orientadores, acompañantes de su recorrido y preocupados por la formación en investigación.

En relación con lo anterior, Delgado (2021), plantea que los docentes que enseñan a investigar dentro de una unidad curricular deben estar comprometidos, formarse, ser modelos o guías, poseer dominio de contenidos teórico prácticos y basar su enseñanza en investigación; pero también tener un imaginario colectivo o representación mental de la investigación como un hecho natural, sencillo y cotidiano, lejanos a verla como una actividad que solo puede ser realizada por gente muy especializada, con muchas horas de tiempo por su complejidad y digna de ser temida. Si esa concepción prevalece, seguramente los estudiantes se desanimarán, mandarán a hacer sus investigaciones y no verán la necesaria relación entre docencia e investigación.

Se quiere con ello significar, que en la formación de pregrado universitario existen unidades curriculares orientadas a que los estudiantes en compañía de sus docentes ejecuten proyectos investigativos, que culminen en una eventual tesis que los acredite para graduarse, para lo cual

deben entrar al campo donde diagnostican una situación problema, recogen data y analizan, lo que se configura como un proyecto que ejecutarán durante los trayectos de formación, donde comparten con otras unidades curriculares que se suponen tributan a proyectos, ante lo cual según Rodríguez (2016), quienes imparten esos contenidos orientados a temas investigativos deben poseer sólidos conocimientos en el área, ser investigadores, publicar, con vocación de servicio, calidad humana y carisma para inducir a los estudiantes a aprender-aprender y buscar la excelencia.

Desde la perspectiva más general, Delgado y Alfonzo (2019), afirman que quienes aspiren enseñar a investigar han de reflexionar permanentemente, ser críticos frente a lo aprendido en su formación, notificar saberes con sus pares y estudiantes, articular la praxis docente con la investigación, agrega Hernández (2009), que son sujeto de la educación con un ethos orientado hacia su función de educador, formador e investigador, con la responsabilidad de producir, desarrollar y socializar el conocimiento desde su propio punto de vista y en consenso con los demás actores involucrados en el proceso de aprendizaje y concebir la formación de profesionales desde el concepto integral orientado a la resolución de problemas reales.

Visto de esta forma, para Saby (2012), este rol de docentes investigadores pasa por asumir la relación irremplazable entre investigación y enseñanza y fomentar en el aula una cultura investigativa reforzando las siguientes acciones: (a) fomentar el espíritu de la curiosidad, descubrimiento y búsqueda permanente por lo desconocido; (b) orientar proyectos de investigación a través del uso de metodologías adecuadas a las ciencias sociales; (c) propiciar el debate e intercambio de ideas; (d) fomentar el respeto a la práctica investigativa cumpliendo códigos éticos; (e) ofrecer apoyo a los estudiantes en cuanto a materiales, insumos, equipos, herramientas, laboratorios, bases de datos y redes de investigación; (f) orientar a los estudiantes en todas las actividades académicas y de investigación que requiere para la elaboración del proyecto y (g) revisar periódicamente los avances de los estudiantes.

De allí, que para ser docentes que orientan cátedras vinculadas con la investigación, Álvarez y Villareal (2004) y Castro (2014), plantean que deben ejecutar las siguientes tareas: propiciar un escenario acorde para el intercambio de saberes con los estudiantes y otros pares académicos, permitir la construcción de un aprendizaje significativo e integrar los distintos programas y contenidos sinópticos que componen el pensum de estudios.

Y poseer las siguientes características: experiencia teórica y práctica en el área que imparte, amplio conocimiento multidisciplinario adecuado al nivel de formación académica y de

investigación (postgrado), competencias pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje, competencias investigativas para enseñar a otros a investigar, competencias cognitivas para aplicar y dominar conocimientos especializados en las tareas de investigación y competencias personales para tratar las frustraciones o temores de los estudiantes frente al proceso investigativo y competencias participativas para realimentar los proyectos de los estudiantes, escribir y socializar sus productos.

Particularmente en este estudio relacionado con los docentes y estudiantes de la Licenciatura de Educación Básica Primaria en los Seminarios de Investigación I y II, se aspira que los primeros sean expertos en la enseñanza de la competencia investigativa, que sean investigadores activos, que publiquen y estén actualizados y que los segundos se apropien de conocimientos generales sobre investigación y práctica investigativa pedagógica que les permita indagar en problemáticas propias del contexto escolar, diseñar y desarrollar técnicamente proyectos de investigación, reconocer los diferentes paradigmas investigativos, comunicar en un lenguaje comprensible dentro la comunidad académica las propuestas frente a las problemáticas e interpretar las problemáticas educativas actuales con base en la relación sistémica de factores sociales, culturales, económicos, pedagógicos y educativos.

En fin, que los futuros Licenciados en Educación Básica Primaria, transfieran lo aprendido a su accionar en su centro de atención que es la didáctica, para romper con la línea tradicional del docente memorístico y dueño de la verdad, a aquel que innova en contenido, estrategias, método y evaluación; producto de la investigación que es capaz de realizar. Si esto ocurre, podrán a futuro también basar su enseñanza en la investigación, lo cual pasa por aceptar la inminencia de la diversidad de sus estudiantes, canalizar el pensamiento deliberativo, la toma de decisiones y el examen de puntos de vista de sus estudiantes antes de emitir un juicio o ejecutar una acción sobre ellos (Bustamante, et al.,2015).

De esta manera, los futuros formadores podrán entender que la indagación debe ser parte de la docencia, que lo afirma Campos (2015), deben investigar sobre su propia práctica, sobre su quehacer, para descubrirla, no limitarse a repetir contenidos descontextualizados y obsoletos, sino construir sus propias teorías derivadas de sus indagaciones, experiencias, de la realidad compleja, dinámica y cambiante donde se desenvuelven. Si esto ocurre, con seguridad, los docentes que se están formando entenderán que la investigación no es un sacrificio, sino una función inherente a la docencia.

Por ende, los próximos docentes, verán con entusiasmo las bondades que implican para su desempeño el hecho de conducir su enseñanza a través de la investigación, que se convierte en una herramienta valiosa para como lo expresa Bojorque (2015), participen en el desarrollo de conocimientos de la propia disciplina, contribuyan al aprendizaje de los estudiantes, estén en contacto con las últimas novedades, asuman enfoques críticos frente a los hechos, el material que produzcan sea propio, potencie su desarrollo personal, imagen institucional, reputación, porque un “interés activo en la investigación es importante para la buena enseñanza universitaria, al conjugarse habilidades comunes que subyacen a la investigación y docencia” (p.28).

En síntesis, para que los docentes en formación se involucren con la ejecución de la investigación se requiere que quienes los enseñan estén preparados, enseñar estrategias para asumirla, promover la generación de ideas novedosas, desarrollar el pensamiento científico y crítico y por parte de los estudiantes mantener una actitud positiva, creativa e innovadora, involucrarse en el proceso de aprendizaje, disponerse a adquirir nuevos conocimientos e interesarse por la investigación. Y si en el mejor de los casos, es investigación formativa o pedagógica donde según Restrepo (2002), se indaga sobre objetos educativos, pueden valerse de metodologías por descubrimiento (AD), basarse en proyectos (ABP), en problemas (ABP) entre otros; necesarias como parte de la enseñanza en la formación de Licenciados en Educación Básica Primaria.

A pesar de todas las bondades manifiestas de realizar investigación en la universidad, Vallejo (2020), expone que en esta modalidad educativa existe una falta de interés por parte de estudiantes y docentes hacia la investigación, probablemente porque no se le ha dado prioridad al desarrollo del conocimiento y presenta falencias, incluso desde los niveles medios de educación. Aunado a la ausencia de una cultura o costumbre (ethos) que habilite la investigación como herramienta de aprendizaje de los estudiantes e instrumento de trabajo de los docentes, que como consecuencia deriva en una separación entre los saberes de enseñanza y los saberes de investigación (Delgado, 2016).

Sumado a que como lo plantea Bojorque (2015), los docentes siguen manteniendo “conceptos y creencias tradicionales sobre la docencia, sobre los estudiantes, las asignaturas, y responsabilidades” (p. 22), con un “paradigma de instrucción que da lugar a una visión absolutista y dogmática del conocimiento científico y a una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos” (p.22), sin atender las necesidades y concepciones de los estudiantes, sus deseos investigativos, sus ideas y temores frente a la ejecución de un proyecto; producto de su propia

formación inicial, de factores psicológicos, culturales, sociales e ideológicos; por consiguiente, no relacionan la investigación y docencia, donde la intención es más hacia la ejecución del producto y no hacia elaboración del proceso investigativo.

Es más, en algunos casos las actividades de investigación son solo una asignatura dentro del currículo universitario, como una parte de la formación de los estudiantes, sin ofrecer un contenido que realmente potencie el “desarrollo de la habilidad general para el autoaprendizaje y el manejo de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera y en el futuro ejercicio profesional” (Bojorque, 2015, p.29).

El autor de la investigación agrega en este sentido, que en algunos casos los estudiantes cuando deben dentro de sus actividades formativas realizar productos investigativos, alegan no poseer sólidos conocimientos teórico prácticos que les permitan realizarlos con éxito, ni acompañamiento de sus docentes, ni retroalimentación oportuna, ni los evidencian como relevantes para su desempeño futuro; razones por las cuales prefieren no hacer tesis, ni proyectos, ni tareas asociadas con la investigación, sino optar por otras alternativas, como es el caso de cursar semestre de posgrado.

Siendo las cosas así, Pinto y Cortes (2017), aportan que una vez ratificado que las universidades de mayor impacto a nivel internacional son las que investigan, enseñan con métodos pedagógicos innovadores, presentan condiciones propicias para la enseñanza, forman investigadores a nivel de pregrado y producen profesionales competitivos, les compete a las universidades colombianas seguir invirtiendo para que los docentes investiguen, guíen su enseñanza a partir de sus propios descubrimientos y enseñen a investigar.

Ya aclarando el contexto donde se realizará este estudio se trata de la Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia (UPTC), cuya sede principal se encuentra en Tunja-Boyacá, en un programa creado para dar respuesta al Ministerio de Educación Nacional en lo que respecta a licenciaturas que se ajusten a los requerimientos para los docentes que impartirán las nueve (9) asignaturas que se abordan en la Educación Básica Primaria en Colombia: Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Religiosa, Educación Física, Educación Artística, Tecnología e Informática y Educación Ética y Valores.

En el cual hacen vida académica sesenta y cinco (65) docentes, todos, licenciados en diferentes áreas: tres (3) son de planta (categorizados por MinCiencias en la Categoría Junior y cumplen las funciones de docencia, investigación y extensión), treinta y dos (32) de tiempo

completo (con Contrato a Término Fijo, vinculados con diferentes áreas, de acuerdo a las 9 asignaturas del plan de estudios, y quienes deben cumplir las funciones de docencia, investigación y extensión, solo tres de ellos categorizados por MinCiencias) y treinta (30) docentes de cátedra externa (que solo cumplen la función de docencia, ninguno de ellos categorizado).

Seguidamente se presentan algunas evidencias basadas en la experiencia del investigador (directivo de la universidad donde se realiza el estudio, inquieto y ocupado por la investigación, lo que ha llevado a realizar diferentes estudios donde está implícita esta función, categorizado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia, como Investigador Asociado), (acompañante del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria desde su creación e implementación), (facilitador de varias asignaturas del plan de estudios principalmente en el área de Ciencias Sociales e impartiendo Seminarios de Investigación); las cuales han sido recogidas a partir de observaciones, prácticas de aula, comentarios y entrevistas informales a diferentes actores que hacen vida dentro de la UPTC y sobre las cuales se indagará para profundizar las mismas:

- Los estudiantes en términos generales se refieren al proceso investigativo como algo lejano, ajeno, difícil, no asequible, que involucra tiempo y mucho esfuerzo, por lo que prefieren no hacer un proyecto de investigación sino egresar a través de cumplimiento de un primer semestre de postgrado, que, aunque es costoso, requiere menos tiempo.

- La formación en investigación de los estudiantes producto de la modalidad de ingreso a la universidad puede ser diferente o similar en cuanto a las estrategias necesarias para avanzar en el desarrollo de los semestres de la carrera de pregrado, de acuerdo con el mismo, se generan escenarios de investigación desde diferentes estrategias y propósitos.

- Los estudiantes producto de las Escuelas Normales no tienen el mismo nivel de enseñanza y de aprendizaje en lo que respecta a procesos con relación a investigación, pedagogía y didáctica; posiblemente porque en los grados 12 y 13 realizan prácticas pedagógicas y de investigación, en las cuales está implícita la didáctica. Por lo que manejan un lenguaje de aproximación a la investigación, conocen sobre las redes de conocimiento o redes de investigación, sobre fases de un proyecto de investigación y concepción de semillero de investigación.

- A pesar que los estudiantes participan de los diferentes procesos de investigación a partir del plan de estudios del programa (Proyecto Pedagógico Investigativo 1, 2, 3, y 4 en los semestres segundo, tercero, cuarto y quinto y dos (2) asignaturas que atañen a la formación en competencias investigativas que se imparten en el octavo y noveno semestre, denominada Seminario de

Investigación 1 y 2), las cátedras están más orientadas a la pedagogía y a la formulación de proyectos de aula, donde los estudiantes muestren habilidad para el ejercicio docente y no cuentan con las habilidades para formular proyectos investigativos, ni con la rigurosidad teórica y metodológica donde se plasmen las etapas del proceso.

-Para el egreso de la universidad existen dos modalidades: la primera, realizar un proyecto de investigación fortalecido por los Seminarios de Investigación de los semestres octavo y noveno, donde los estudiantes pueden elaborar un anteproyecto de investigación orientado a la ejecución del proyecto de grado; quienes lo realizan en algunos casos, solo se preocupan por cumplir con la actividad propuesta y por la formalidad que les permite el egreso y la segunda, consiste en cursar el primer semestre de postgrado (opción preferida), por no exigir el desarrollo y finalización de una investigación. Lo cual los pone en desventaja, por la exigencia de la formación permanente de los docentes, quienes deben seguir capacitándose y cursando los postgrados sin el fortalecimiento del proceso investigativo requerido.

-Siguiendo la línea anterior, los procedimientos recurrentes de los estudiantes sobre los que se va a profundizar, evidencia una carencia con relación a la formación y concepciones en investigación, y a las habilidades correspondientes a la sistematización de su práctica pedagógica, donde necesariamente deben investigar sobre objetos pedagógicos para nutrir y basar a futuro su enseñanza.

-El hecho de que la mayoría de los docentes del programa no están categorizados por el MinCiencias como investigadores, ocasiona que se dificulte su participación en la formulación de proyectos reconocidos de manera institucional y en la creación de semilleros de investigación, lo cual puede ser consecuencia de que estén más orientados a la función docencia y no a la de investigación.

-Los docentes que imparten Seminarios de Investigación se orientan hacia una enseñanza técnica y metodológica, donde se les solicita a los estudiantes un protocolo para la elaboración de un anteproyecto y proyecto de investigación, más como herramienta teórica y sobre las etapas que lo definen. Lo cual no permite que los futuros docentes interioricen la necesidad de estar formados en investigación para mejorar su actuación como docente de Educación Básica Primaria; lo cual puede estar ocurriendo porque quienes orientan estos seminarios, son licenciados en diferentes disciplinas, que no cumplen con un perfil específico, y que estar al tanto de cómo enseñar a investigar desde lo pedagógico.

Ante la situación descrita se plantearon las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria con respecto a la enseñanza de la investigación en el programa? ¿Cuáles son los aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde las experiencias de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria? y ¿Qué necesidades de formación investigativa servirán de norte para las futuras propuestas de lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las Licenciaturas en Educación Básica Primaria?

1.2. Formulación del Problema

¿Cuáles son los aportes pedagógicos que fundamentan la formación en investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria?

1.3. Objetivos

1.3.1. General:

Analizar aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

1.3.2. Específicos:

-Identificar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria con respecto a la enseñanza de la investigación en el programa.

-Reconocer los aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde las experiencias de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria.

-Identificar las necesidades de formación investigativa que sirvan de norte para las futuras propuestas de lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las licenciaturas en Educación Básica Primaria.

1.4. Justificación

La tarea principal de los docentes universitarios en palabras de Acosta (2014), es lograr que los estudiantes aprendan a fundamentar la enseñanza en la investigación y ofrecer herramientas para que éstos puedan realizarla; más aún por la conveniencia para los estudiantes del pregrado de la Licenciatura en Educación Básica Primaria (quienes también serán docentes y cuando desempeñen esa función, podrán recordar los conocimientos obtenidos), cuando se propongan “investigar en el aula, para orientar la enseñanza al conocimiento, buscar la verdad de los fenómenos, y situaciones que ocurren” (p.11); lo que implica hacer efectiva la transposición en el proceso educativo que realizarán en las aulas y escuelas en donde cada uno desempeñará su labor de docencia profesional.

Lo cual es necesario según Perines (2016), porque la mayoría de ellos y en específico los de Educación Primaria y Secundaria, desconocen por completo la realidad de las aulas, debido entre algunas razones porque no investigan sobre el hecho educativo, ni sobre su práctica académica, lo que dificulta su mejora; aunado a que la enseñanza que realizan no está basada en evidencias científicas, que se obtienen a través de procesos investigativos que se van desarrollando en su trajinar cotidiano, lo que sin duda, no permite construir conocimientos innovadores ni realizar publicaciones; y se traduce en un distanciamiento entre la teoría y la práctica.

De ahí la necesidad para los docentes del pregrado de enseñar y realizar investigación pedagógica con sus estudiantes, para permitirles hacer cosas nuevas, ser creativos, innovadores, reflexivos, y propiciar un verdadero cambio en la forma de conocer la verdad, una nueva forma de asumir el ejercicio docente basado en la investigación pedagógica. Con respecto a la relevancia práctica de estudio, se plantea la posibilidad de transformar los saberes de los docentes del programa sobre formación en investigación para que basen su enseñanza en la investigación pedagógica como medio para promover en la universidad una cultura investigativa, referida por Berrocal et.al (2022), como el ambiente donde todos se enfocan a proporcionar estímulos y estrategias para que el personal docente desarrolle habilidades investigativas relacionadas con la creación y utilización del conocimiento.

Adicional a las razones mencionadas, es pertinente aclarar el interés, compromiso y pasión del autor del estudio por la enseñanza, por la investigación, la pedagogía y la didáctica, como otro fundamento que lo justifica, el cual nace bajo la premisa que los docentes y estudiantes del

programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la UPTC, pueden formarse para investigar sobre su práctica, usando métodos, técnicas e instrumentos que les permitan problematizar y mejorar la calidad de la enseñanza; en un ambiente motivador donde la cultura investigativa forme parte de todos los espacios; lo cual se puede lograr, cuando se internalizan las bondades de investigar para el éxito en la función docente.

Representa a su vez, un conjunto de aportes teóricos, en tanto que se generan aportes pedagógicos a la formación en investigación, producto de la revisión de diversos basamentos conceptuales teóricos que servirán de apoyo para estudiar las distintas dimensiones de la práctica investigativa, además de considerar los juicios, percepciones, experiencias, creencias y opiniones de los informantes clave sobre el fenómeno estudiado. Los aspectos metodológicos corresponden con las contribuciones a futuras investigaciones, en términos de un recorrido metodológico donde se indican pautas de trabajo que pueden servir a otros investigadores al estudiar las prácticas pedagógicas, respecto a la enseñanza de la investigación.

Los prácticos se refieren al hecho de que la investigación se realizó directamente en la institución donde se evidenciaron algunas situaciones problematizadoras, además del sitio donde labora el investigador, con el compromiso de propender a mejoras en la enseñanza investigativa, en los procesos de motivación, interés y en la formación de los docentes involucrados con las cátedras donde se imparten contenidos vinculadas con esa función, para dejar un informe escrito que pueda ser consultado por otras personas interesadas en la temática.

También se justifica epistemológicamente por la posibilidad de determinar necesidades que orienten la futura construcción de lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las Licenciaturas en Educación Básica Primaria, que surgen como ha indicado de la revisión de literatura, de documentos institucionales y de las respuestas emitidas por los informantes clave; todo este análisis sin duda, permitirá generar debates pedagógicos, resignificar la práctica investigativa de los docentes que enseñan y de los que se están formando en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

La investigación enmarcada dentro de la línea de investigación Organización, Gestión Educativa y del Conocimiento-OGEC, del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, para aproximarse al estudio de la formación en investigación desde lo educativo y pedagógico; con la intención de reflexionar y redimensionar la forma como se aborda en la universidad la enseñanza de la investigación.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

+

2.1. Estado del Arte

Para su realización se consultaron bases de datos y repositorios, con búsqueda en español e inglés desde el año 2010, utilizando diversos criterios: se identificaron documentos académicos, la mayor parte son artículos y en menos grado capítulos de libros, tesis de maestría y doctorales, memorias de eventos, reportes de investigación, entre otros. Las construcciones de los referentes epistemológicos se presentan desde lo internacional, nacional y regional de manera ascendente.

Tabla 1.

Fuentes consultadas en el estado del arte

Fuente	Cantidad	Porcentaje %
Tesis de Maestría	10	17
Tesis Doctorales	10	17
Artículos en revistas	38	65
Capítulos de libros	2	1
Total	60	100

Fuente: Elaboración propia (2024)

Una primera aproximación y posicionamiento de la investigación fue posible a través de la indagación de sesenta (60) fuentes entre tesis de Maestría, Doctorales, artículos en revistas y capítulos de libros, cuyo análisis permitió la organización en torno a varias categorías y subcategorías para avanzar en el desarrollo inexorable de los referentes epistemológicos y la consolidación de un objeto de estudio consecuente y riguroso, las cuales se denominan según Elliot (1990), como apriorísticas; las primeras denotan un tópico en sí mismo, y las segundas, detallan dicho tópico en micro aspectos; lo cual permite enriquecer significativamente el texto en cuanto a lo emergente que se evidencio en el rastreo de las diferentes bases de datos.

Que no necesariamente son las que emergerán producto de las entrevistas aplicadas a docentes y estudiantes seleccionados.

Tabla 2.

Distribución de los documentos académicos por Categoría y Subcategoría

Categoría	Subcategoría	Cantidad	Porcentaje (%)
Formación en investigación	Acercamiento a la definición e importancia de la investigación en la universidad	13	22
	Enseñanza de la investigación en la universidad	15	25
	Formación en investigación de los estudiantes	13	22
Prácticas pedagógicas de los docentes universitarios sobre investigación	Pensamiento critico	3	5
	Investigación y practica pedagógica	3	5
Enseñanza de la investigación	Investigación pedagógica	5	9
	Enseñanza reflexiva	2	3
	Investigación y enseñanza	2	3
Saberes de los docentes sobre investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria	Saberes docentes	2	3
	Investigación en la formación de Licenciados	2	3
	Total	60	100

Fuente: Elaboración propia (2024)

La primera categoría se denominó ***Formación en investigación*** y arrojó a su vez las siguientes subcategorías:

-Acercamiento a la definición e importancia de la investigación en la universidad (a través de documentos variados para indagar acerca del rol de la investigación en la universidad, el significado psicológico del concepto investigación en investigadores, un acercamiento cotidiano a

la investigación social, importancia de la investigación universitaria, de la formación de investigadores y de la investigación científica para los estudiantes en la licenciatura).

-Enseñanza de la investigación en la universidad (a través de documentos variados para indagar acerca de la enseñanza aprendizaje de la investigación desde la perspectiva estudiantil, desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje, las relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente, métodos de enseñanza de la investigación científica de los estudiantes y la producción científica, la enseñanza de la investigación en educación superior, enseñar a investigar: el reto de docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en educación superior y el desafío de la enseñanza de la investigación en la universidad).

-Formación en investigación de los estudiantes (a través de documentos variados para indagar acerca de la importancia del rol docente en la enseñanza e investigación, el papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial, la formación en investigación educativa, formación en investigación pedagógica y enseñanza reflexiva en la educación universitaria, procesos de formación en investigación en la Universidad, competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro y el papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial).

La segunda categoría se denominó ***Prácticas pedagógicas de los docentes universitarios sobre investigación*** y arrojó a su vez las siguientes subcategorías:

-Pensamiento crítico (a través de documentos variados para indagar acerca de las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación, estrategias argumentativas para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática, práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones, el rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación, caracterización del saber pedagógico de los profesores y la investigación como forma de desarrollo profesional docente.

La tercera categoría se denominó ***Enseñanza de competencias investigativas pedagógicas*** y arrojó a su vez las siguientes subcategorías:

-Investigación pedagógica (a través de documentos variados para indagar acerca de la investigación en educación, Universidad, pedagogía e investigación educativa).

-Enseñanza reflexiva (a través de documentos variados para indagar acerca de la formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y la práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente).

-Investigación y enseñanza reflexiva (a través de documentos variados para indagar acerca de la apertura de las aulas como el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria y el impacto de la investigación en la formación de profesionales en educación superior).

La cuarta categoría se denominó ***Saberes de los docentes sobre investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria*** y arrojó a su vez las siguientes subcategorías:

-Saberes docentes (a través de documentos variados para indagar acerca del saber pedagógico de los docentes de la educación tecnológica y la resignificación del saber pedagógico desde la mirada de la práctica docente).

-Saberes docentes sobre investigación en licenciaturas (a través de documentos variados para indagar acerca de la investigación docente y el desarrollo profesional continuo y la importancia de que el personal docente investigue).

A tal efecto se muestra la Tabla 3.

Tabla 3.

Bases de datos consultadas

Categoría	Subcategoría	Bases de datos	Cantidad y Porcentaje
1. Formación en investigación	1. Acercamiento a la definición e importancia de la investigación en la universidad	Scielo: Repositorios de universidades: Google Scholar: Redalyc:	20 (29%)
	2. Enseñanza de la investigación en la universidad	Scielo: Repositorios de universidades: Redalyc: Dialnet: Google Scholar:	27 (29%)
	3. Formación en investigación de los estudiantes	Scielo: Repositorios de universidades: Redalyc: Google Scholar:	20 (29%)

		Wide Science:	
2.Prácticas pedagógicas de los docentes universitarios sobre investigación	1. Pensamiento crítico	Scielo: Google Scholar:	5 (5%)
	2.Investigación y práctica pedagógica	Scielo: Repositorios de universidades: Google Scholar:	5 (8%)
3. Enseñanza de competencias investigativas pedagógicas,	1.Investigación pedagógica	Scielo: Redalyc:	5 (8%)
	2.Enseñanza reflexiva y	Scielo: Redalyc:	5 (8%)
	3.Investigación y enseñanza	Scielo: Repositorios de universidades:	5 (8%)
4.Saberes de los docentes sobre investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria 4 Primaria	1.Saberes docentes	Repositorios de universidades: Google Scholar:	5 (8%)
	2. Saberes docentes sobre investigación en licenciaturas	Scielo:	3 (5%)
	Total	60	100

Fuente: Elaboración propia (2024)

A manera de ejemplo se presenta un antecedente considerado de interés para esta investigación, donde se refleja la forma o estructura que se toma en cuenta para poder no solo describirlo, sino mostrar la relación con esta en desarrollo. Aldana (2011) presentó un artículo titulado “*La formación investigativa: su pertinencia en pregrado*”, como parte de la producción intelectual del Grupo de Investigación en Procesos Psicosociales de la Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, con la intención de abordar la formación investigativa en pregrado, mostrar algunos obstáculos que impiden alcanzar una adecuada formación y proponer estrategias como la construcción de habilidades básicas y especializadas para la investigación, como recurso para la formación integral, tanto en docentes como en estudiantes.

De tipo documental y como conclusiones se obtuvieron que para lograr una formación integral e investigativa en pregrado, es necesario adoptar estrategias adecuadas para consolidar una cultura investigativa, que contribuya a la formación de investigadores o por lo menos a una apropiación adecuada de los valores investigativos; las cuales fortalecen las habilidades básicas y especializadas para la investigación, el fomento de actitudes hacia la misma e implementación de didácticas basadas en el método aprender haciendo, hasta lograr un compromiso real por parte de

las instituciones educativas en la formación de seres humanos integrales y promotores de conocimiento.

El aporte con la investigación en desarrollo es claro en términos de ofrecer información teórica que incluyen aspectos como la normativa colombiana sobre los procesos de acreditación y reconocimiento de alta calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) y su relación con el proceso investigativo; también se encontró información significativa sobre el valor de la formación en investigación y su incidencia para el desarrollo de una actitud y una cultura científica entre estudiantes y docentes; se reconocen los principales obstáculos para la formación de una actitud investigativa en la universidad, entre los que se destacan que la investigación se reduce a la enseñanza de metodología de investigación, descontextualizada de problemas específicos, con pocas políticas institucionales relacionadas con investigación y desvinculación con las otras funciones universitarias.

A continuación, a manera de cierre y como aportaciones generales del estado del arte se presenta una discusión entre las tendencias, tensiones y vacíos, encontrados en lo revisado, que también permiten profundizar sobre el objeto de estudio.

En cuanto a las **tendencias** se encontró que:

- Las competencias que posibilitan la investigación se encuentran relacionadas con la comprensión, interpretación, práctica y producción de teorías científicas.

- La formación en investigación en estudiantes universitarios les permitirá como futuros profesionales contar con la capacidad de ser partícipes de forma activa en su entorno, exponiendo una sólida formación científico-cultural en su vida laboral.

- Para formar a los estudiantes en investigación, los docentes deben usar métodos de enseñanza acertados que les permitan el manejo de herramientas investigativas y los conocimientos precisos.

- La educación basada en formación investigativa alcanza mayores logros que la educación basada solo en contenidos (enseña a hacer y a asume la investigación como estrategia prioritaria).

- El perfil del estudiante universitario está orientado al fortalecimiento del pensamiento crítico (que le permite desarrollar capacidades propias de la investigación); el proceso enseñanza-aprendizaje hace énfasis en como los estudiantes pueden aprender investigando.

-La formación investigativa de los futuros docentes, demandan prácticas pedagógicas que promuevan nuevas formas de pensar y actuar en favor de la búsqueda de soluciones creativas, organizadas y sistemáticas frente a las problemáticas sociales y educativas.

Las **tensiones** por su parte reflejan:

-Déficit en la adquisición de habilidades para investigar en los estudiantes, que se derivan producto de estrategias educativas por parte de los docentes que no propenden a la formación de competencias investigativas.

-Los estudiantes universitarios no prestan una sólida formación científico-cultural en su vida académica.

-Los docentes universitarios asumen métodos de enseñanza que poco potencian en los estudiantes el manejo de herramientas investigativas y los conocimientos precisos para desarrollar investigaciones en el aula. La investigación en el aula se asume como una actividad compleja y difícil, que la ejercen más los científicos de otras áreas diferentes a la educación. Los docentes no implican a sus estudiantes en procesos de investigación para que en el futuro ejerzan la docencia practicando la investigación. No se percibe de manera significativa la relación entre investigación y la docencia y si bien son básicas en la universidad, no se desarrollan en armonía.

-Se concede más valor a la docencia que a la práctica investigativa, por lo que los docentes no son necesariamente investigadores. La tarea de las universidades es la docencia, por lo que no hay un marcado compromiso con la investigación. El pensamiento crítico de los estudiantes no es prioridad de los docentes en la universidad.

-Los docentes tiene problema para enseñar a investigar a sus estudiantes, porque no desarrollan habilidades críticas para encaminar la motivación hacia la investigación. Los trabajos de investigación no desarrollan habilidades del pensamiento crítico, ya que se realizan solo para cumplir una tarea sin que los estudiantes se impliquen y profundicen sobre las implicaciones teóricas prácticas del proceso investigativo.

Finalmente, los **vacíos** que consolidan la presencia de una situación problematizadora que captan el interés del investigador, se reflejan en que:

-Existen limitaciones por parte de los estudiantes universitarios en el proceso de investigación (uso de fuentes bibliográficas en la búsqueda de información actualizada, conocimiento en repositorios virtuales, ausencia de estrategias de comprensión, argumentación y refutación).

-En los planes de estudio de las universidades no se inserta la investigación formativa, para desarrollar de manera gradual capacidades investigativas en los estudiantes, las asignaturas que se imparten son solo para cumplir con el requisito del trabajo de grado.

-Los docentes universitarios que dictan cursos de metodología o seminarios de investigación están desactualizados, ya que no es un requisito para impartir esas cátedras que investiguen y publiquen; además se centran en el desarrollo de conocimientos abstractos, en la memorización de tópicos metodológicos, sin acercarse a investigar sobre las necesidades y problemas sociales que aquejan a la educación y lo hacen según su libre albedrío, sin establecer productos o evidencias que exigen la formación por competencias.

-La formación de Licenciados en Educación no incide en el desarrollo de las actitudes críticas y reflexivas de los estudiantes.

-La poca profundidad en temas de investigación durante la educación básica regular genera un vacío en los estudiantes de los primeros ciclos de las universidades, sin una base para la reflexión y la investigación.

-La universidad no es un espacio que motive a los estudiantes al desarrollo de la investigación y el pensamiento crítico.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Acercamiento a la Formación Docente en Investigación

Es recién en la modernidad que se emplea la palabra didáctica para referirse a la enseñanza, es decir, adquiere un sentido específicamente pedagógico y es que la finalidad de la formación docente como campo de intervención, es según Asprelli (2012), la preparación y el continuo desarrollo de los profesionales de la enseñanza es su objeto básico. De esta manera, se entiende la docencia como una profesión que exige por parte de los actores educativos y más de los docentes una comprensión, interés y motivación por el hecho educativo, lo que los obliga a estar en constante formación, a pesar de su trayectoria y experiencia, siempre deben prepararse para ejercer su labor.

Algunos autores reconocidos en esta área como Castillo y Cabrerizo (2005), consideran la formación docente como una serie de “planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la capacitación, preparación o perfeccionamiento de docente para su desarrollo y mejora

profesional desde el inicio de su carrera” (p.194). Atravesada por sus tradiciones, saberes, prácticas, recursos, por lo técnico-instrumental, lo curricular, los espacios de lo grupal, del sujeto, lo intersubjetivo, lo institucional; pero también por lo político, lo ideológico, lo económico, lo social y lo psíquico.

Para Ferry (1999), la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, entendidas como las diferentes disposiciones con las que cuentan las personas (en este caso los docentes), para realizar actividades en forma competente; es decir, para mejorar sus prácticas educativas, lo que implica dotarse de competencias y habilidades profesionales necesarias para aprender a enseñar.

Con dos posturas según Marcelo (1995), la primera denominada inicial (que empieza en la carrera de pregrado, donde se les prepara a los futuros docentes en didáctica y pedagogía para que sepan enseñar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes) y la segunda, denominada permanente o desarrollo profesional o continua (donde los docentes fortalecen sus saberes teóricos-prácticos y adquieren nuevas competencias para introducir mejoras en el aula de clase).

En este sentido, Marcelo y Vaillant (2009), plantean que no basta con la formación inicial para garantizarles a los docentes la adquisición de todas competencias que se requieren, sobre todo por la velocidad con que cambia el conocimiento, lo que los obliga a asumir una formación continua y sistemática, lo cual solo se logra realizando actividades propias con estudios de cuarto y quinto nivel, cursos, talleres y todo aquello orientado a su crecimiento profesional y personal.

En el mismo orden de ideas, Flórez (1994), confirma que la formación docente es la razón de ser de la pedagogía, cuya misión es la educación y de la enseñanza, que facilita la realización personal, cualifica lo que cada uno tiene de humano y lo potencia como ser racional, autónomo y solidario; en consecuencia la formación, aunque es un tema muy investigado, sigue siendo significativo porque el autor del estudio aspira interpretar el proceso de formación en investigación; a tal efecto, se inicia este apartado señalando la conceptualización del término, que posee distintos puntos de vista y que se asocia a significados que aparentemente distintos, se relaciona con educación, instrucción, preparación y capacitación.

Por su parte, Hernández (2002), apunta que la formación docente, implica dar orientaciones para mejorar la docencia y perfeccionar la acción, por lo que abarca adquirir conocimientos, actitudes, habilidades y conductas intensamente asociadas al campo profesional, cuyos principales propósitos son actualizar y perfeccionar a los futuros docentes para que puedan adaptarse a los

“avances sociales, tecnológicos y científicos, comprometidos indisolublemente con los ámbitos disciplinar, cultural y psicopedagógico, que conlleven a cambios, cualitativamente transformadores de la práctica pedagógica “ (p.50-51).

En el mismo orden de ideas, Montero (2002), clasifica la formación docente de la siguiente manera:

1. Formación de grado o formación inicial: Se realiza para obtener un título que permita ejercer la docencia, donde de forma tradicional se les nutre de conocimientos pedagógicos, de disciplinas académicas y formas de realizar las prácticas de enseñanza; en esta fase adquieren habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores y normas que los capaciten para desarrollar la tarea de la enseñanza.

2. Formación de posgrado o permanente: En ésta se apuntan a la formación continua, para reforzar su desarrollo docente, a través de la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización, términos que, aunque se usan de manera indistinta presentan algunas diferenciaciones, el primero involucra la mejora permanentemente en el ejercicio de la docencia, en el segundo los docentes profundizan en el conocimiento y reforzamiento de saberes curriculares y/o pedagógicos y en el tercero, se adquieren competencias requeridas para la función docente.

También aclara algunos enfoques relacionados con la formación docente y la actuación en el aula, se distinguen:

(a) Orientación socio-crítica: Apunta a formar un docente que promueva el pensamiento crítico de sus alumnos, para que participen en forma activa en la transformación social, con un rol de profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar; por ello, su accionar se dirige a facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de los estudiantes.

(b) Orientación investigativa: Apunta a formar un docente para la comprensión de la enseñanza como un arte, que requiere sólida preparación académica y el ejercicio en el aula de investigar sobre la propia práctica para mejorarla y transformarla.

Lo señalado hasta el momento, permite inferir que este constructo aspira mejorar la práctica de los docentes o lo que Zabalza (2007) llama, incluir el prácticum, que no es más que la integración entre la teoría-práctica-experiencia, para enseñar a los estudiantes de una manera crítica y reflexiva. Y la corriente pedagógica para explicar la forma de realizar y caracterizar ese proceso, se trata de

la pedagogía crítica, corriente de pensamiento complejo y de formación para mejorar la práctica educativa, que para Morín (1999 y 2016), les permite a los docentes investigar y actuar para transformar la compleja realidad del aula, ir más allá de la explicación de los procesos educativos y actuar reflexivamente.

Pensamiento complejo que aspira mirar las partes y el todo para construir aproximaciones más comprehensivas de los fenómenos y aportar respuestas más integrales e integradoras a los desafíos de la realidad, lo cual pasa por que los docentes: (a) Superen las visiones de causalidad lineal, (b) Comprendan los distintos fenómenos de la realidad en las relaciones entre sus partes y de las partes con el todo y (c) Se alejen de la tradición formativa hiperespecializada y fragmentada de los saberes.

En consecuencia, la formación docente desde el enfoque de la complejidad, busca transformar la enseñanza y hacerla reflexiva, que según Schon (1992), ocurre cuando los docentes reflexionan a partir de sus creencias y supuestos, acerca de su práctica pedagógica, teorizan sobre la misma y usan la investigación para resolver problemas que se presentan en la cotidianidad del aula. También denominada modelo hermenéutico reflexivo, el cual está orientado a la enseñanza por indagación, donde los docente y estudiantes reflexionan sobre lo que acontece en el contexto permanentemente y se integran teoría y práctica.

No se puede afirmar que este propósito sea sencillo, pues como lo afirma Tallaferro (2006), existe una tradición educativa arraigada sobre lo complejo de integrar lo teórico y lo práctico, por lo que refuerza que los docentes al enseñar a estudiantes en formación, deben inducir procesos reflexivos y así garantizar que los futuros docentes utilicen procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos; realicen actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares; posean una mente abierta; no se conformen con el logro de los objetivos; cuestionen los resultados de su enseñanza; generen saber pedagógico; investiguen sobre su práctica y produzca saber teórico.

Tomando en consideración los planteamientos consultados, el autor de la investigación asume como conceptualización del término formación docente, aquel proceso que involucra una disposición o intencionalidad de los estudiantes y docentes para capacitarse no solo en conocimientos para practicar la enseñanza reflexiva, sino en actitudes y habilidades asociadas con su práctica profesional, el cual debe ser permanente y continuo en el transcurrir de su paso por la universidad. Debe iniciarse desde su ingreso, y su fin último.

En este caso particular, es capacitarlos en investigación pedagógica, como herramienta para el mejoramiento de su práctica de aula, necesaria según Aravena (2016), para que los docentes puedan responder a los desafíos del siglo XXI, por lo que las mallas curriculares de formación docente deben incluir competencias investigativas, para que luego como egresados formulen su práctica basada en esa función, que les permite innovar, producir nuevos conocimientos, potenciar su capacidad reflexiva y transformar la educación.

Dentro de ese orden de ideas es lógico pensar que el docente universitario sea cual sea la disciplina que enseñan, deben desarrollar por lo menos las funciones de docencia e investigación, siendo la última la que según Sánchez (2001), permite atribuir mayor objetividad a la enseñanza, reconocimiento de la comunidad científica, promoción profesional, concesión de premios, becas y ayudas, en detrimento de la capacitación docente menos valorada.

Cabe considerar por otra parte, que tradicionalmente se ha vinculado el buen ejercicio docente con una práctica investigativa, lo cual se debe en opinión de Perera et al. (2005), a que se puede remediar la falta de formación específica para la docencia desarrollando competencias investigativas, lo que Pozo y Monereo (2003), explican con el mito y concepción prejuiciada de que solo los que más investigan son mejores docentes; lo cual es positivo según opinión del investigador cuando los docentes logran fusionar su enseñanza con la investigación; es decir, enseñan a sus estudiantes con una perspectiva más viva, profunda, y actualizada de la disciplina; por lo que se hace necesario formar a los docentes en investigación, para que se conviertan en personas capaces de transmitir la forma correcta de hacer indagación en el aula y motivar a los estudiantes a que también efectúen investigaciones sin temor y con conocimientos profundos sobre la actividad.

Otros autores como Ayala (2020), Carlín, Carballosa y Herrera (2020) y García y Aznar (2019), explican la importancia de que los docentes universitarios enseñen competencias investigativas a sus estudiantes, por ser la universidad el espacio o recinto de formación de los futuros profesionales se enfrentan a constantes cambios producto de una variedad de elementos que nos afectan en este mundo global y que por ende la educación universitaria debe adaptarse y promover nuevas formas de enseñar, de investigar y de generar conocimiento.

Con las mismas, podrán enfrentarse a las diferentes situaciones que en un momento dado se presenten en su contexto, definidas como un componente transversal a cualquier profesión que puede brindar mayores garantías para que el personal profesional esté en capacidad de responder a

la dinámica de constante cambio y avances vertiginosos que caracterizan la sociedad de hoy; comprenden: habilidades y competencias de investigación, de razonamiento, pensamiento crítico, hermenéutica, complejidad, entre otras, con el propósito de poder indagar el entorno cambiante con evidente incertidumbre, asistido por supuestos del aprendizaje de habilidades y competencia para investigar desde los diferentes enfoque y paradigmas e implican que los docentes propicien la cultura de investigación en la universidad.

El contexto colombiano en apoyo a la formación en competencias investiga, pauta en la Ley 30 de 1992, en su Capítulo VII sobre el Fomento, Inspección y Vigilancia, artículo 31, de conformidad con los artículos 67 y 189, numerales 21, 22 y 26 de la Constitución Política de Colombia, que se debe proteger las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, para lo cual se deben adoptar medidas para fortalecer la investigación en las instituciones de Educación Superior y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo. Con esto se explica la importancia y el interés investigativo del autor de este estudio, quien está convencido de que para formar en investigación a estudiantes futuros Licenciados en Educación, se debe solicitar a los docentes universitarios que enseñen a investigar producto de su experiencia, para generar lo que Sánchez y Vázquez (2019), denominan cultura investigativa.

Lo cual implica comprender que los futuros egresados requieren de la investigación para atender los requerimientos de la sociedad en torno a la innovación científica y tecnológica; reflexionen sobre los problemas pedagógicos; relacionen la educación con diversas disciplinas para entender los fenómenos que ocurren alrededor de los procesos de aprendizaje y frente a los problemas de los estudiantes por desarrollar un trabajo de investigación, estén formados para enseñarlos a investigar.

2.2.2. Práctica Pedagógica y Enseñanza Reflexiva

La docencia como profesión requiere de personas con formación teórica, pero capaces de accionar la misma, ya que como lo aporta Blanco (2018), no se trata de tener en las aulas docentes conocedores de teorías que ni aplican, sino que sean capaces de asumir su práctica pedagógica guiada por la investigación sobre objetos pedagógicos. Es decir, con competencias y habilidades profesionales necesarias para aprender a enseñar y para aprender a investigar, lo que, sin duda, les exige estar en actualización constante en lo que respecta a sus saberes.

Valbuena, Conde y Padilla (2018), ratifican ese planteamiento y agregan que los docentes por las funciones que ejercen deben ser líderes gestores de cambios; dominar su disciplina; ofrecer herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos. Además, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2005), su trabajo suele entrañar, un vaivén en el que son muchos los factores que conducen al éxito o fracaso de las instituciones educativas; ante tales responsabilidades deben asumir el compromiso en su práctica pedagógica la formación en competencias investigativas, como actividad inherente al proceso educativo mismo, ya sea a través de investigación científica o formativa.

Según esta dependencia que rige la normativa de formación de docentes, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde los docentes en el aula tienen la posibilidad de desarrollar en sus estudiantes la reflexión crítica y promover el desarrollo de las competencias orientadas a la investigación. Sobre todo, cuando se están formando futuros licenciados, les compete a los docentes fomentar la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y enseñarlos a enseñar de manera reflexiva.

Se observa que el termino práctica pedagógica hace mención a ciertas regularidades, rutinas, costumbres, hábitos y formas de realizar la enseñanza, con todas las actividades que ese hecho involucra, como la planificación de la clase, selección de los contenidos y de las estrategias didácticas para desarrollarlos, hasta llegar a la evaluación para determinar los logros adquiridos; por lo que se explica cómo lo afirma Serres (2007), que son los hechos intencionados que realizan los docentes para transmitir la enseñanza, donde se ponen en juego su formación, conocimientos y experiencias desde el inicio, desarrollo y cierre de la clase, orientada por una malla curricular y siempre con el propósito de que los estudiantes logren adquirir de manera significativa los conocimientos construidos.

En opinión del autor de la investigación, debe responder a un ¿para qué, por qué, para quién y cómo?, solo así puede ser contextualizada, situada y responder a las necesidades de los estudiantes; respuestas que dependen sin duda de la concepción de enseñanza que posea el docente, de su experiencia, de los saberes que haya acumulado, de los conocimientos disciplinares, de su actitud frente al aula y de la capacidad para entender que el hecho educativo es complejo y dinámico, por lo que amerita que día a día debe formarse para responder a las exigencias de un

contexto universitario y de unos estudiantes ansiosos por aprender aspectos que puedan transferir a su cotidianidad.

Por consiguiente, al hablar de práctica pedagógica universitaria es obligatorio referenciar la implicación con la investigación, donde los docentes mejoran su desempeño y enseñanza cuando vinculan ambas funciones, esto ocurre en opinión de Aponte, Jaramillo y Ortiz (2019), porque les permite estar al día con el acontecer del aula, crear o recrear un discurso con propiedad sobre el saber, mejorar las metodologías de enseñanza, comprender a los alumnos, repensar y reflexionar sobre su desempeño, contrastar el ser con el deber ser, las concepciones teóricas con la práctica en el aula; para alejarse de una práctica pedagógica rutinaria y de la transmisión de los mismos contenidos cada semestre.

Relación entre ambas funciones que según el planteamiento anterior es fundamental para el crecimiento de la profesionalidad de los docentes y de la calidad de la labor educativa, por lo que se requieren que asuman el compromiso no solo de formarse de manera permanente, sino entender que deben comportarse de manera proactiva, dispuestos al cambio y a mejorar, basados en la convicción que cada día la sociedad del conocimiento avanza vertiginosamente, lo que los obliga a estar al día con los avances emergentes.

En consecuencia, la práctica pedagógica de los docentes amerita según Saker (2014), articularse con la investigación para permear la cotidianidad y esa manera de relacionar enseñanza e investigación es lo que permite según Stenhouse (1996), generar conocimiento, innovar, escribir, analizar, interpretar, valorar y transformar. Este transitar hacia el fomento de la investigación en el aula amerita de docentes altamente cualificados, que impacten con su metodología, estrategias didácticas, motivación y modelamiento en sus estudiantes.

Ahora bien, todo lo descrito en lo precedente encaja dentro de lo que se llama pedagogía reflexiva, la cual según Castellanos y Yaya (2013), es aquella donde los docentes desarrollan la enseñanza en un ambiente que favorece la reflexión sobre su propia acción profesional y es el propósito deseable en los procesos educativos, la cual les permite: revisar críticamente su trabajo, explicar sus propias acciones y reorientar sus prácticas pedagógicas. Perrenoud (2013) y Schön (1992), aportan que la pedagogía reflexiva acompaña la acción de docentes investigadores, para que sean capaces de ir más allá de las prácticas tradicionales, que reflexionen sobre ellas y fomenten en sus estudiantes la actitud investigativa, el pensamiento crítico, el interés por la investigación y por lo desconocido.

Para Feusermacher (1997), Asprelli (2012), Stenhouse (1991) Medina (1989) y Contreras (1990), todos estudiosos de la pedagogía reflexiva, la explican como un proceso que permite entender el comportamiento de los docentes en el aula a través de la respuesta a la siguiente interrogante: ¿qué debe haber en una actividad para que se llame enseñanza?, ante lo cual responden que haya una persona (docente), que posea cierto contenido, que trata de transmitirlo o impartirlo (estudiantes), que se comprometa en la relación, que vincule teoría y práctica para lograr cambiar a los que están en formación, que investigue sobre la realidad, que base su enseñanza en la indagación de problemas vinculados con su accionar, que oriente y guíe, que enseñe a investigar y que vaya más allá de la simple transmisión de contenidos.

Para lograr esa enseñanza orientada a la formación en investigación en los estudiantes, es necesario reconocer que es un reto para los docentes, porque ya no se les exige solo conocimientos disciplinares, habilidades vinculadas con el ser y convivir, sino que también se les pide que guíen su enseñanza a través de la investigación y la promuevan, lo cual para Chacón (2007), es la única vía para que trasciendan el espacio universitario, encuentren sentido en el análisis y reflexión sobre lo que acontece en las aulas; por lo que recomienda que cuando se formen futuros docentes “la enseñanza esté orientada a la consolidación de egresados autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre (p.9).

Dentro de la teoría de la complejidad que se asumió la investigación, para formar en investigación los docentes deben guiar su enseñanza a través de la investigación pedagógica o educativa, para que los estudiantes se interesen y elaboren proyectos de investigación, entendida según Restrepo (2004), como el hecho de indagar sobre los objetos y actos pedagógicos en búsqueda del mejoramiento de la educación (indagación en el currículo, métodos de enseñanza, tiempo de aprendizaje).

En resumen, la enseñanza reflexiva está direccionada como lo explica Bastidas (2018), reconociendo las aportaciones de Schon (1992), a que los docentes entiendan que es una acción impredecible, inestable, dinámica, cambiante y compleja, lo que exige a los docentes, la investigación sobre la efectividad de cualquier enfoque, método, procedimiento o estrategia para desarrollarla en el aula, recordando que la población estudiantil en el contexto universitario cambia por lo que se deben hacer ajustes en cada semestre sobre el contenido a impartir, y que mejor que sean basados en las investigaciones realizadas.

Lo que les permite tomar conciencia de que su quehacer, buscar la solución de los problemas a través del diálogo y de la colaboración, cuestionar los supuestos y los valores con los que enfrenta la docencia, examinar los dilemas de la práctica de clase, atender los contextos institucionales y culturales en los que enseña y responsabilizarse por su desarrollo profesional. Aunque para Beauchamp (2015), no es común hablar de practica pedagógica reflexiva, en tanto que los docentes en su mayoría muestran un desempeño universitario con un distanciamiento entre la teoría y la práctica, aunado de una efectiva preparación para la reflexión en los programas de educación, que, si bien predican, no se practica y la reflexión es más un ideal que una realidad.

Es así como se percibe una triada entre la educación universitaria, formación e investigación, por lo que es importante reflexionar sobre estos constructos, la docencia encargada de la formación de los estudiantes así como la investigación, son en opinión de Rosero, Montenegro y Pinchao (2016), funciones inherentes al ser y quehacer de las universidades, que si bien pueden desplegar su tarea de manera independiente, están llamadas a crear vínculos de acción, en tanto que hacen posible el saber de orden superior.

En primer lugar, la docencia de carácter epistémico y académico del alma mater, debe transcender las intencionalidades pedagógicas y curriculares para constituirse en principio de acción para la gestión educativa y la formación de los profesionales que la sociedad requiere, sin desatender o infravalorar la actividad investigativa; no sólo por parte del educando sino de los docentes, quienes terminan por ejercer su práctica al margen de la investigación; y se unen, indirectamente, a la lógica del empleo, la cual sugiere que, para tener éxito en el mercado laboral basta con desplegar ciertas habilidades requeridas por las organizaciones.

En segundo lugar, aunque en las universidades se parte de la plena convicción de que el componente investigativo es supremamente vital y definitivo para la formación de los nuevos profesionales y ciudadanos del mundo, existe un número considerable de profesionales de la educación para quienes el ejercicio de esa función es una utopía, donde algunos la ignoran, otros la perciben como una experiencia escabrosa, difusa, difícil de comprender y de llevarla a la práctica.

Situación que le permite al investigador seguir formulando interrogantes que aspira ir dilucidando posteriormente: ¿qué se puede hacer para articular la investigación con la docencia?, ¿quién y cómo se puede garantizar la implicación de estas funciones?, ¿Qué sucede si no ocurre la relación?, ¿qué ocurre si los futuros egresados no están formados en investigación? y ¿cómo

garantizar la calidad educativa e idónea formación de profesionales sin necesidad de que exista tal relación?.

2.2.3. Saberes de los Docentes sobre Investigación en el Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria

La educación y en consecuencia sus actores fundamentales docentes y estudiantes se mueven en espacios complejos donde se entreteje la teoría y la práctica, donde no se investiga para que los primeros guíen su enseñanza y los segundos, no desarrollen proyectos investigativos para conseguir titularse, por lo que resulta significativo estudiar los saberes de los docentes en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, sobre conocimientos sobre la investigación manifiestos en la enseñanza. Por lo que, en este apartado, se revisó cómo los docentes del programa mencionado desarrollan la formación en investigación a la luz de los saberes que manifiestan.

Para iniciar, es importante mencionar que el termino saber, se conoce de forma común como algo ya adquirido, resultado de una acción, y legitimado por la sociedad, que implica una relación con el actuar y con la acción, que se va elaborando a través del estudio, la experiencia o la práctica y que según Noro (2005), requiere de una intención explícita o implícita de aprender. En el caso de saberes docentes se vinculan con la enseñanza, descritos por Porlán, Rivero y Pozo (1998) y Achilli (1988), desde la concepción epistemológica como el conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los docentes, relacionados con los conocimientos, su proceso de construcción y facilitación, que se manifiestan de manera tácita o implícita en su accionar en el aula, de carácter pragmático, pues su objetivo está orientado a la realización o resolución de su práctica.

Los cuales implican: (a) ideas de los profesores acerca del conocimiento científico (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio); (b) creencias pedagógicas (incluyen un repertorio de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje); (c) relaciones entre el conocimiento y su construcción y transmisión en el contexto escolar y (d) pensamientos anticipatorios que de cierta manera pronostican las concepciones de la enseñanza y la didáctica.

Distinguen también cuatro tipo de saberes generados en momentos y contextos no siempre coincidentes: 1) los saberes académicos que se desarrollan fundamentalmente en la formación

inicial; 2) los saberes basados en la experiencia, desarrollados en el ejercicio de la profesión; 3) las rutinas y guiones de acción (esquemas tácitos que permiten una resolución rápida, casi automática, de distintas situaciones y que han sido adquiridos a partir de experiencias regulares) y 4) teorías implícitas (que subyacen a las creencias y acciones de los docentes).

En el mismo orden de ideas, Quintero (2001) y Díaz (2006), los definen como las experiencias resultantes de la acción de los docentes, cuando investigan y reflexionan sobre su propia práctica pedagógica para mejorarla y enriquecerla, para lo cual pueden hacer equipo con otros docentes investigadores y estar dispuesto a debatir las verdades absolutas que le han sido impuestas o que han sido aprendidas. En efecto, son la sumatoria de lo que han almacenado durante su formación y este almacenamiento va desde sus valores particulares hasta valores aprendidos en su práctica profesional.

Para Braslavsky (1992) y Asprelli (2012), los saberes requeridos por los docentes son tres: (1) saber sustantivo (referidos a la disciplina a enseñar, comprensión de la estructura epistemológica propia del campo del saber, ejes conceptuales básicos, relevancia social y modos de producción); (2) saber pedagógico (posibilitan la transposición, saber hacer, saber cómo y por qué, con un componente ético, en tanto que su intervención pedagógica influye en otro que se está formando) y (3) saber institucional, (referido al contexto o ámbito donde se da la acción docente (socioeconómico, político, cultural y comunitario).

Los dos primeros considerados como prioritarios en esta investigación, ya que involucran el contenido a transmitir, la estructura de la asignatura, los principios que la organizan conceptualmente, la relación entre el contenido a enseñar y cómo enseñarlo, la capacidad de los docentes para transformar el conocimiento que posee en formas pedagógicamente poderosas y adaptadas a las variaciones de los estudiantes en habilidad y bagaje y aunque necesarios y determinantes no garantizan de manera total el aprendizaje de los estudiantes, porque también hay que considerar como lo expresa Porlán et al. (2017), la concepción de enseñanza que deriva en su accionar docente.

Para otro estudioso de este tema, Shulman (2005), el conocimiento profesional, es entendido como los saberes que los docentes utilizan durante la enseñanza, que abarcan saber hacer, cómo hacer y por qué hacer, para lo cual propone una categorización de los conocimientos que los profesores deben adquirir: 1) Conocimiento del contenido (contenido a transmitir, los docentes deben dominar la estructura de la disciplina que imparten, sus constructos y principios que rigen),

2) Conocimiento pedagógico general (conocimientos que se refieren a la educación, desde sus distintas perspectivas), 3) Conocimiento de los alumnos (como destinatarios de la enseñanza) y 4) Conocimiento del currículum (como organizador de la práctica docente).

Estos saberes pedagógicos les brindan a los docentes según González y Ospina (2013), la posibilidad de una lectura de la propia experiencia en la práctica a partir de la interpretación y análisis de los contextos; reflexionar sobre las determinaciones de los modelos pedagógicos, discurso y políticas educativas que se interiorizan en su quehacer cotidiano y la emergencia de posiciones críticas, proceso que en opinión de Restrepo (2004), se construye diariamente en un proceso experimental de ensayo y error, pero frecuentemente los hallazgos de esas reflexiones no se sistematizan por escrito ni se contrastan con la teoría pedagógica, ni sirven de experiencia para mejorar la propia práctica.

Razones que inducen a pensar que esos saberes necesitan nutrirse del espíritu investigativo voluntario no impuesto, donde los docentes estén motivados, ya que como lo señala Vasco (1990), no se pueden crear investigadores por decreto, ya que se requiere de pasión, interés personal y apoyo institucional. Como profesionales que prestan servicio en la universidad se supone que están capacitados para ejercer funciones en los ámbitos por lo menos de la docencia y la investigación; formados en investigación pedagógica que les permitan ejercer una enseñanza reflexiva y que saben cómo potenciar la investigación en el aula.

De esta manera se pone de manifiesto que enseñar a investigar representa un desafío para las Universidades, en tanto se requiere un cambio en la didáctica de la investigación, nuevas formas de producir y apropiar el saber científico y docentes investigadores que asuman el reto de formar a jóvenes investigadores y es que como lo plantea Pinto y Cortes (2017), es a través de la investigación formativa como se generan los escenarios para familiarizar a los nuevos investigadores con métodos y técnicas de la investigación, por lo que formar en investigación a nivel de pregrado se convierte en una necesidad que requieren los individuos de una sociedad globalizada.

2.3. Documentos Institucionales de Interés

-Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Acuerdo (097 de 2006). Reglamento estudiantil para los estudiantes a distancia de la Universidad Pedagógica y

Tecnológica de Colombia. Importante comentar lo que reza su artículo 7, donde se menciona que la universidad basada en sus funciones primordiales (docencia, investigación y extensión), debe orientarse a promover en sus estudiantes la actitud científica, crítica y humanística que facilite el acceso al conocimiento en forma libre y consciente; lo cual es posible, cuando los docentes les proporcionan conocimientos y valores para interactuar en la sociedad.

Aspecto ampliamente sustentado en esta investigación, desde la premisa que los docentes en su práctica, más allá de enseñar conocimientos, deben velar por enseñar a investigar para que los futuros egresados puedan conducir su enseñanza de la mano de investigaciones sobre el hecho educativo.

-Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (Acuerdo No. 052 de 2017). Crea el Programa de Pregrado Licenciatura en Educación Básica Primaria, en modalidad a distancia, adscrito a la Facultad de Estudios a Distancia, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); que contempla en sus artículos 3 y 4, sobre los objetivos del Programa y su misión, la intención de formar licenciados con principios éticos, de responsabilidad social, con competencias pedagógicas y didácticas, e investigativas que garanticen la promoción de la curiosidad, sentido crítico y reflexivo, la resolución de problemas, el diseño de propuestas innovadoras en los diferentes campos de la educación.

De esa forma, con este estudio se sigue contribuyendo con la formación en investigación, como pilar fundamental que conduzca el proceso formativo de los futuros licenciados, bajo el entendimiento de que un docente capacitado y actualizado debe estar preparado para resolver problemas que se presentan en el aula y en el contexto donde se desenvuelve.

-En el Programa Académico: Seminario de Investigación I (2017). Licenciatura en Educación Básica Primaria. Semestre VIII.

Plantea que el estudiante egresado de la carrera de Licenciatura de Educación Básica Primaria será una persona con conocimientos generales sobre investigación y práctica investigativa pedagógica, que le permitan indagar realidades pedagógicas del contexto escolar, diseñar y desarrollar técnicamente proyectos de investigación; por lo que se le ofrecen contenidos sobre las generalidades del proceso inicial de la investigación y la problematización en el contexto educativo, fines y objetivos del marco de referencia en la investigación, marco jurídico o normativo, proceso de citas, tipos de plagio, marco metodológico, enfoque cualitativo y cuantitativo y propuesta investigativa.

-En el Programa Académico: Seminario de Investigación II (2017). Licenciatura en Educación Básica Primaria. Semestre IX.

Refiere que el estudiante egresado de la carrera de Licenciatura de Educación Básica Primaria debe poseer formación en investigación para realizar una práctica investigativa pedagógica donde integre lo teórico, indague realidades pedagógicas del contexto escolar, diseñar y desarrollar proyectos de investigación, bajo la premisa de que no existe un solo método de investigación.

En estos seminarios está claramente explicitado la forma cómo los estudiantes del programa, futuros licenciados deben profundizar en los aspectos vinculados con el desarrollo de investigaciones orientadas a la mejora del hecho educativo, tal como se ha venido planteando en el transcurso del estudio ejecutado, donde diversos autores han señalado, que en educación por los cambios vertiginosos en la generación de conocimientos, exige profesionales conocedores de la didáctica y todos los elementos inherentes a la práctica pedagógica, por lo que deben estar en constante formación, dirigir sus clases basados en la investigación que realicen y buscar soluciones a las diversas problemáticas que se presentan en las aulas.

2.4. Marco Normativo

Para efectos de este proyecto de investigación solo se mencionan algunas leyes, decretos y resoluciones generales, que guardan relación con la temática en cuestión, por lo que se aclara que luego se describirán a detalle y se enunciarán otras consideradas de interés.

La Constitución Política de Colombia (1991), en sus artículos 27 y 67, menciona que el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, para que acceda al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La Ley 30 de 1992, en sus artículos 1, 2, 3, 4 y 6, expresa que la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional y que es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado, que debe garantizar la autonomía

universitaria y velar por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

Encargada de despertar en los estudiantes un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. Y como objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones plantea profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las diferentes modalidades, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

Por otra parte, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 109, establece que el propósito de la formación de educadores es alcanzar la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Los Decretos 1075 del 2015 y 1330 del 2019, compilan y racionalizan las normas de carácter reglamentario que rigen al sector universitario, con miras de lograr el fortalecimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, que responda a las demandas sociales, culturales y ambientales, en la cual se reconoce la diversidad de las instituciones, su naturaleza y sus objetivos.

De la misma manera, la Resolución 18583 del 2017, 2265 del 2023 y Decreto 1330/2019, plantean, por un lado, las competencias profesionales que debe adquirir un educador, en cuanto a contenidos pedagógicos y disciplinares y que se esperan desarrollar en un programa de licenciatura; para que cuando ejerza sea capaz de regular un proceso continuo de autoaprendizaje, estudiar la disciplina y las formas de enseñarla, para que sus estudiantes logren las metas de aprendizajes definidas. Por lo que el programa de licenciatura contemplaría la formación en pedagogía, didáctica de los saberes escolares, formación disciplinar e investigativa tanto pedagógica como en el saber específico.

En el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), el Ministerio reconoce la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes de articulación que

son transversales a la formación inicial, en servicio y avanzada de los educadores, en donde la práctica pedagógica, el diseño curricular y la identidad y rol del docente actúan como puntos de confluencia. Particularmente, en formación inicial se da relevancia a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica con la finalidad de contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educadora.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de Investigación

Abordado por Khun (1986), con repercusión significativa en las Ciencias Sociales, para dar una imagen básica del objeto, lo que debe estudiarse, lo que se debe responder, los problemas a indagar y las reglas a seguir para interpretar los hallazgos, de tal manera que es una realización científica universalmente reconocida, que por cierto tiempo ofrece modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

Para Guba (1990), el paradigma de investigación es el conjunto básico de creencias que guían la acción, construcciones humanas que definen la cosmovisión del investigador con respecto a los presupuestos metodológicos, que abarca tres términos y a la vez tres interrogantes: la ontología (¿cómo es la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo?), la epistemología (¿cómo conozco el mundo?, ¿cuál es la relación entre el investigador y aquello que conoce?) y la metodología (¿cuál es el procedimiento para conocer?).

Como en este estudio, se buscó analizar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio, el cual partió del interés por obtener una comprensión sistemática de diversos informantes que componen un grupo o unidad social: estudiantes y docentes de la UPTC sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria con respecto a la enseñanza de la investigación en el programa, los aportes pedagógicos a la formación en investigación desde sus experiencias para identificar las necesidades de formación investigativa que sirvan de norte para las futuras propuestas de lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las Licenciaturas en Educación Básica Primaria que surgieron de sus narrativas, se eligió el paradigma constructivista e interpretativo.

Guba y Lincoln (1985), lo conciben desde lo epistemológico por el establecimiento de una interacción subjetivista entre el investigador y el objeto de estudio, es decir con los investigados para crear en conjunto una construcción de la realidad dentro de los significados del grupo humano entrevistado. Por lo que adoptó una ontología relativista (relativismo), una epistemología transaccional, una metodología hermenéutica y dialéctica; son investigaciones que como esta se

orientaron a la producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social, donde como se observa y se explica más adelante, los conceptos tradicionales de confiabilidad y validez son reemplazados por otros.

Para Merino (1995), las características del paradigma seleccionado son:

(a) naturalista: se estudiaron basados en el mundo real y como se desarrollaron, sin actitud manipuladora, sino buscando en todo el proceso captar los significados de las respuestas emitidas por los informantes.

(b) inductivo: hubo que sumergirse en los detalles, en las especificidades de los datos recolectados, por lo que se exploró con preguntas abiertas para descubrir las categorías y sus relaciones.

(c) holístico: el fenómeno se estudió como un sistema completo enfocado más en las interdependencias que en la relación entre variables.

(d) datos cualitativos: se buscó la descripción detallada, profunda y densa de los datos, por lo que se usó además de las preguntas abiertas, un cuaderno de notas donde el investigador hizo anotaciones personales sobre sus perspectivas.

(e) contacto directo: el investigador tuvo contacto personal con cada informante.

(f) casos únicos: por ser un estudio de casos, cada uno fue especial.

(g) sensibilidad hacia el contexto: los hallazgos se ubicaron en un contexto social, histórico y temporal, aspirando la significación de las generalizaciones.

(h) neutralidad empática: la subjetividad del investigador estuvo presente en la comprensión compleja del fenómeno, por lo que se basó en su experiencia como docente dentro de la institución para generar empatía, sin someter a juicio ningún contenido emergente.

(i) flexibilidad del diseño: siempre dispuesto a hacer los cambios necesarios, lo cual se evidenció desde la construcción de los instrumentos y atento a las situaciones emergentes.

El modelo explicativo de la realidad social se construyó desde unos supuestos básicos (ontológicos, epistemológicos y metodológicos), que según Denzin y Lincoln (2012), indicaron la elección del investigador en torno a cómo indagar sobre la naturaleza del conocer y sobre la realidad escogida como objeto de estudio, a través de tres interrogantes que le permitieron conocer la realidad e interactuar con la misma.

Los interrogantes que guiaron la selección del paradigma y que permitieron al investigador conocer la realidad e interactuar con la misma, fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es la naturaleza de lo conocible o cuál es la naturaleza de la realidad? (pregunta ontológica): Se investigó en una realidad que no puede ser completamente aprehendida, provisional, contingente, cambiante, dinámica, que se comprende en forma incompleta por las respuestas que emiten los informantes que son más o menos informadas, contrastada y argumentadas, pero que no son verdades absolutas.

2. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce (en este caso el investigador) y lo conocible? (susceptible de ser conocido) (pregunta epistemológica): La forma de conocer fue subjetivista y transaccional, ya que el investigador y el objeto de investigación se encuentran vinculados de manera interactiva, hasta el punto de que los conocimientos y descubrimientos se crean y se construyen a medida que el investigador evoluciona, de su modo de proceder y de las condiciones que presionan su quehacer.

3. ¿Cómo deberá el investigador proceder en la búsqueda del conocimiento? (pregunta metodológica): Se enfatizó en criticidad múltiple remediando las discrepancias y permitiendo la indagación en escenarios naturales, usando métodos cualitativos dependiendo más de la generación emergente de datos y haciendo del descubrimiento una parte esencial del proceso de indagación. Por lo que se enfatizó el dialogo y la dialéctica, con la intención de elaborar una construcción consensuada de la realidad.

3.2. Enfoque de Investigación

En esta investigación se parte de la idea de Cook y Reichardt (1996), al expresar que no existe una única vía para conocer la realidad, explorarla, comprenderla y reconstruirla, con el interés fundamental de comprender e interpretar los significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por los propios sujetos a través de una interacción con los demás; por lo que se abordará de manera cualitativa, que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación.

Dentro del paradigma asumido el enfoque adecuado es el de la investigación cualitativa, por cuanto se estudió la realidad en su contexto natural, tal y como sucedía, intentando interpretar los hechos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. En este contexto, Taylor y Bogdan (1986), consideran a la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o descritas, y la conducta

observable”. (p.20). Para este enfoque, en lo social, las leyes no son universales, estas poseen un carácter socio histórico. Más aún asume que cada contexto constituye un submundo con sus propias características y con sus propias particularidades.

Asociada a la investigación naturalística en tanto a que busca generar una aproximación a partir de lo descubierto, sin intervenir en ello, por que como lo señala Guba (1990), evita las intervenciones o manipulaciones de datos, además exige en opinión de Páramo et al. (2020), investigadores altamente tolerantes a la incertidumbre y a la ambigüedad, dispuestos a escuchar los datos que emerjan, “con capacidad de asombrarse ante lo nuevo, de seguir la pista de lo inesperado, de dejarse llevar por senderos nunca explorados, de fijarse en detalles” (p.25); en fin, el enfoque cualitativo obedece una concepción del mundo en la que sus complejidades se explican desde el interior del investigador y su capacidad de comprensión de las realidades sociales estudiadas y su función principal es descubrir lo inexplicable de los comportamientos humanos en determinado contexto.

En efecto, otros autores como Paz (2003), Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Ñaupas et al. (2018), rescatan dentro de las bondades de este enfoque como sucedió en el estudio presentado donde el investigador fue el instrumento de recogida de información; fue una indagación naturalista; un proceso activo y riguroso; la recogida de la data fue a través de entrevistas a profundidad; se hicieron descripciones de eventos, personas y comportamientos observables en donde, desde las voces de los informantes, se captaron sus ideas, vivencias y experiencias; inductiva; interpretativo, reflexiva y hermenéutica; se buscó rescatar el significado, la subjetividad, la interacción y la comprensión interpretativa de la realidad y no la cuantificación ni medición de los datos.

Dentro de sus principales características, Lincoln (2012), Maxwell (2019), Miles y Huberman (2003) y Paramo et al. (2020), mencionan:

(a) permite el estudio de casos por ser inductiva, las entrevistas y otro tipo de materiales para recoger una data rica y profunda, que a su vez ayuden a comprender los sentidos y perspectivas de los informantes.

(b) no se impone la lógica del investigador sino la comprensión integral de la lógica y la estructura del contexto de estudio.

(c) los hallazgos se respetan tal y como fueron encontrados.

(d) los instrumentos para la recogida de la data son poco estructurados y es el mismo investigador quien los recopila.

(e) las palabras dichas por los informantes son la base del análisis.

Aspectos que sin duda se reflejaron en lo declarado en los objetivos específicos del estudio en desarrollo, en términos de que la intencionalidad del autor fue conocer las percepciones sobre las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, analizarlas en tanto a lo que realizan cuando enseñan investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, interpretar el proceso de formación en investigación, revelar sus saberes sobre formación en investigación manifiestos en la enseñanza y con ello, construir los aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde la perspectiva de docentes y estudiantes en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

3.3. Métodos de Investigación: Estudio de Caso y Fenomenológico

El estudio de casos aplicable a la investigación cualitativa surgió a partir de sus precursores Yin (1989) y Eisenhardt (1998), donde se toma una sola unidad de análisis para ser estudiada y permite analizar el comportamiento de la unidad de análisis involucrada en el fenómeno estudiado, a partir de diferentes fuentes de información como entrevistas y observación; mezcla entre la inducción y la deducción (permite la incorporación de teorías existentes en la construcción de nuevas teorías).

Posteriormente otros investigadores como Patton (1990), Stake (1994) y Cepeda (2006), realizaron otros aportes como los siguientes: (a) se usa en las ciencias de la salud, en la educación y en las ciencias sociales; (b) para analizar una situación, se sistematiza en profundidad el fenómeno a indagar a partir de las opiniones de los informantes y (c) busca comprender la complejidad del caso y lograr un aprendizaje del mismo.

En esta investigación interpretativa fenomenológica y cualitativa, que pretendió describir las experiencias de los informantes en torno a un fenómeno en específico, el estudio de casos fue apropiado, por no pretender generalizar, pero si generar conocimiento teórico, contribuir al desarrollo científico y construir teorías; además permitió acercarse al evento o asunto investigativo, reconocer el contexto, descubrir nuevas relaciones y conceptos y no menos importante, asumir un comportamiento reflexivo e interpretativo, para tratar de captar los significados, integrar

información y experiencias. La investigación se desarrolló en la UPTC, en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria y los informantes fueron los docentes y estudiantes vinculados con la enseñanza y aprendizaje de la investigación, seleccionados a través del muestreo no probabilístico intencional, en total doce (12) casos, cuyas características se describen en el próximo apartado.

También se apoyó en el método fenomenológico para construir los aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde la perspectiva de docentes y estudiantes en el programa seleccionado. De igual manera, es importante destacar que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus “escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Lincoln, 2012, p. 49). Por lo que se trató de comprender las experiencias cotidianas de los profesores y estudiantes con respecto a sus prácticas pedagógicas cuando enseñan investigación, a su proceso de formación y a sus saberes sobre formación en investigación manifiestos en la enseñanza.

Este método según Martínez (2012), nació para estudiar la realidad como es en sí, por lo cual se permite que esta se manifieste por sí misma sin constreñir su estructura desde afuera, respetándola en su totalidad; esto quiere decir que en la fenomenología, los fenómenos se estudian como son experimentados, vividos y percibidos, respetando plenamente la relación que hacen los informantes de sus propias vivencias; por lo que se requiere que el investigador reduzca al mínimo la influencia de teorías, ideas e intereses.

En el mismo orden de ideas, Fuster (2019), expresa que la noción central de la fenomenología, nace del pensamiento de Husserl (2008), como una reflexión filosófica que plantea la necesidad de construcción de sentido que realiza la subjetividad humana, proceso origen de búsqueda de conocimiento; nace con la intención de analizar los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia, siendo lo primordial la comprensión del fenómeno como parte de un todo significativo, a partir de percibir la vida a través de experiencias y los significados que las rodean.

Patton (1990) y Paz (2003), complementan que este método tiene sus raíces en la filosofía, en tanto que busca explicar el mundo real desde la conciencia para entender los significados, las estructuras y la esencia que hay detrás de los fenómenos, a partir de lo que las personas o grupos de personas viven desde sus experiencias personales; orientada a la comprensión del significado de la acción, comprender la complejidad, desarrollar nuevos conceptos y crear generalidades, no

le interesa la explicación del fenómeno sino el tipo de experiencia y la experiencia subjetiva de las personas. Útil, porque en este caso el investigador quiso comprender cómo los informantes seleccionados experimentaron el fenómeno, suspendiendo sus juicios; propuso cuestiones de investigación para explorar las experiencias cotidianas de los investigados, recogió los datos directamente de entrevistas a personas que han vivido el fenómeno investigado; analizó la información recabada en las entrevistas y presentó un informe que mostró que se comprendió la esencia de la experiencia.

Para aplicarla se siguieron las etapas planteadas por Martínez (2012) y Rodríguez, Gil, y García, (1996), las cuales se relatan a continuación:

(a) Descripción del fenómeno: Para visibilizar los puntos de partida y precisar la posible influencia en la investigación, se definieron ciertas categorías apriorísticas que, en apoyo a la base teórica, permitieron formular las interrogantes a los informantes; esto permitió reducir el impacto de las mismas a un mínimo y tomar plena conciencia de aquellas ideas o juicios de valor que no pueden eliminarse; además se examinaron los valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis con las que el investigador abordó el fenómeno de estudio.

(b) Búsqueda de múltiples perspectivas: Lo cual fue posible por los diferentes informantes seleccionados, con respuestas diferentes ante los mismos interrogantes, las cuales fueron transcritas y grabadas previo consentimiento, apoyado por un cuaderno de notas para registrar cualquier evento que, según el investigador, fuese significativa para entender el fenómeno abordado. Se aplicaron luego de la validación de expertos, en el sitio y hora seleccionada por los informantes, con una duración de una hora por informante para un total de veinte (20) horas de relato.

(c) Búsqueda de la esencia y estructura: A partir de las grabaciones, relatos escritos y notas recopiladas, se procedió a la búsqueda de la esencia y estructura, lo más completa y no prejuiciada posible, intentando reflejar la realidad que experimentaba cada informante respecto a los interrogantes planteados, por lo que mediante el análisis reflexivo, el investigador captó las estructuras del fenómeno objeto de investigación y las relaciones dentro de las mismas, lo cual derivó en el cuadro general de categorías.

(d) Análisis de los datos: Se usó la teoría fundamentada para el procesamiento y análisis de las informaciones provenientes de las entrevistas efectuadas a los informantes clave, que se explica en el próximo apartado, como forma técnica apoyada con el Atlas ti.

(e) Interpretación del fenómeno. Se trató de buscar interpretar los significados de la información emergente de la aplicación de las entrevistas, para profundizar en la superficialidad de la información presentada a lo largo del proceso.

3.4. Contexto de la Investigación y Selección de Informantes

Es el lugar donde se desarrollará la investigación, definido por Martínez (2012), como el sitio donde el investigador debe ir a buscar los datos que necesita, en este caso se trató de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC con sede principal en Tunja y presencia en los siete (7) departamentos del país, creada el 10 de octubre de 1953, cuenta con Acreditación de Alta Calidad y ofrece programas de Pregrado y Posgrado.

La población universo estuvo conformada por los 1081 estudiantes a corte de 2023-1, que se concentran en el programa que se oferta en las cuatro sedes de la UPTC y, el estudio se ha concentrado en la sede Tunja; que han ingresado a primero y quinto semestre respectivamente y como población objeto de estudio a los 350 estudiantes matriculados de la sede Tunja, que provienen de Bachillerato de diferentes denominaciones y los normalistas que ingresan a V semestre, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.

Estudiantes matriculados en el Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria

Tunja	
I Semestre	V Semestre
265	95
350	

Fuente: SIRA-UPTC

En vista que la investigación es cualitativa, inductiva, fenomenológica y estudio de caso no se buscó generalizar resultados sino comprender las vivencias y actuaciones de las personas, por lo que seleccionaron a los informantes para la recogida de la información a través del muestreo no probabilístico intencional, que supone según Rodríguez, Gil y García (1996), “una selección deliberada e intencional que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador”

(p.135), se llamarán informantes clave, los cuales se seleccionaron más que la cantidad porque cumplieron los siguientes criterios:

Docentes:

- Que laboren en la sede Tunja.
- Vinculados con asignaturas orientadas a la investigación.
- Con habilidades en competencias comunicativas.
- Que tengan al menos dos o tres semestres impartiendo asignaturas vinculadas con investigación.
- Con grado de Magister o Doctor.
- Que sean reconocidos dentro de la Sede por su entusiasmo por la enseñanza.
- Que muestren disposición por participar.

Estudiantes:

- Que estudien en la de la sede Tunja.
- Que provengan de Bachillerato de diferentes denominaciones y de Escuelas Normales Superiores que ingresan a V semestre.
- Que hayan cursado o estén cursando asignaturas vinculadas en investigación.
- Con habilidades en competencias comunicativas.
- Que muestren disposición por participar.

Solo cumplieron estos criterios 12 docentes y 12 estudiantes, denominados los primeros IC1D, IC2D, IC3D, IC4D, IC5D, IC6D, IC7D, IC8D, IC9D, IC10D, IC11D e IC12D y los segundos denominados IC1E, IC2E, IC3E, IC4E, IC5E, IC66, IC7E, IC8E, IC9E, IC10E, IC11E e IC12E. Su caracterización se muestra en las Tablas 5 y 6.

Tabla 5.

Caracterización de docentes

Informantes	Caracterización
IC1D	NEPdeC -Licenciada en Ciencias de la Educación: Ciencias Sociales y Económicas - Maestría en Historia -Doctora en Historia

	-Categoría MinCiencias Junior (IJ)
1C2D	DFPP -Lic. en Ciencias de la Educación Informática Educativa. -Especialista en Gerencia Educacional -Magíster en E-learning -Categoría MinCiencias Junior (IJ)
IC3D	JWGP -Licenciado en Física y Matemáticas -Magíster en Administración Educativa -Categoría MinCiencias Junior (IJ)
IC4D	NEPE -Lic. en Ciencias de la Educación Español-inglés -Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. -Magíster en Lingüística Aplicada para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (MAILE). -Categoría MinCiencias Junior (IJ)
IC5D	JACHB -Lic. en Ciencias de la Educación Física y Matemáticas -Especialista en Educación Personalizada. -Magister en Administración Educativa -Categoría MinCiencias Junior (IJ)
IC6D	AJGS -Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes. -Magister en Pedagogía de la Cultura Física.
IC7D	ACBP -Lic. Psicopedagogía con énfasis en asesoría Educativa -Magister en Neuropsicología y Educación
IC8D	PAGS -Licenciado en Lenguas Extranjeras -Especialista en Informática para la Docencia -Maestría en Educación Bilingüe.

IC9D	CASR -Licenciado en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa. -Especialista en Docencia e Investigación Universitaria -Magister en Docencia e Investigación Universitaria
IC10D	DYRD -Lic. en Ciencias de la Educación Informática Educativa. -Magíster en Tecnologías de la información aplicadas a la Educación
IC11D	EJLV -Licenciada en Psicopedagogía con énfasis en Asesoría Educativa -Especialista en Gerencia Educacional -Magister en Educación.
IC12D	BYOC -Lic. en Ciencias de la Educación Informática Educativa. -Especialista en TIC para la Comunicación Virtual. -Magister en Entornos Virtuales

Fuente: Elaboración propia (2024)

Tabla 6.

Caracterización de estudiantes

Informantes	Caracterización
IC1E	VRC -Seminario de Investigación I -VIII Semestre
1C2E	EYML -Seminario de Investigación I -VIII Semestre
IC3E	NJPT -Seminario de Investigación I -VIII Semestre
IC4E	LFMR -Seminario de Investigación I

	-VIII Semestre
IC5E	JMLT -Seminario de Investigación II -IX Semestre
IC6E	AFGC -Seminario de Investigación II -IX Semestre
IC7E	JCOM -Seminario de Investigación II -IX Semestre
IC8E	MESV -Seminario de Investigación II -IX Semestre
IC9E	FOCV -Práctica Pedagógica Investigativa y de Profundización -X Semestre
IC10E	SLCR -Práctica Pedagógica Investigativa y de Profundización -X Semestre
IC11E	OMCP -Práctica Pedagógica Investigativa y de Profundización -X Semestre
IC12E	SMCP -Práctica Pedagógica Investigativa y de Profundización -X Semestre

Fuente: Elaboración propia (2024)

3.5. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

En la investigación interpretativa fenomenológica y cualitativa, se usó la entrevista a profundidad como una de las técnicas que permite obtener información de informantes clave e

influir sobre ciertos aspectos de la conducta, donde el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado; para Rodríguez, Gil y García (1996), es útil cuando se desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establecer una lista de temas, sin sujetarse a una estructura formalizada, por lo que se comporta como una de las técnicas más idóneas para acceder al “conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (p.168).

Por su parte, Sánchez, González y Esmeral (2020), expresan que supone un encuentro cara a cara, una relación personal entre el investigador y la persona entrevistada, que permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, que de otra manera no estarían al alcance del investigador. También Denzin (1991), coincide al expresar que es una técnica valiosa en la investigación cualitativa en tanto a que permite obtener información relevante y profunda con preguntas orientadas por los objetivos del estudio.

En la presente investigación se seleccionó como técnica para indagar respecto al objeto de estudio, la entrevista en profundidad, preparada por el investigador con un tipo de preguntas preestablecidas pero que permite flexibilidad en la aplicación; es decir, se pueden modificar o replantear o variar en el orden, de acuerdo con los intereses investigativos y las respuestas que vayan surgiendo y como instrumento el guion de entrevista (ANEXOS A y B), apoyado en el análisis de documentos institucionales relacionados y el cuaderno de notas (para hacer anotaciones que ayudaron a describir acontecimientos y conductas observadas), que son la base para crear las categorías de análisis y que sirven para comprender los significados de esos eventos durante el proceso de interacción para los tres objetivos planteados.

Antes de aplicar el guion de entrevista a los 12 docentes y 12 estudiantes seleccionados, se procedió a depurarlo, para lo cual se realizaron dos tareas: la primera, ocurrió en el aula de clase con los compañeros del doctorado (5), quienes actuaron como validadores y emitieron una serie de juicios valorativos que permitieron al investigador formular una segunda versión del guion de entrevista (ANEXOS C y D). Las características de los validadores pertenecientes al círculo de tesis y sus percepciones se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7.*Caracterización de los validadores del círculo de tesis y sus percepciones*

Validador	Caracterización	Valoración	
		Instrumentos docentes (ANEXO A)	Instrumentos estudiantes (ANEXO B)
1.JGOJ	Colombiano Masculino Licenciado en Filosofía y Letras, Sociólogo, Magister en Historia Candidato a doctor en Educación Funcionario ICFES 1994-2012 Docente universitario (UN, UPN, UPTC y USTA) Autor de libros de formación docente Docente en Evaluación y Currículo, Historia y Sociología de la Educación	Ítem 1. Eliminar la palabra percepción Ítem 2. Eliminarlo Ítem 3. Agregar en tu experiencia docente Ítem 4. Dejar igual Ítem 5. Colocar en singular un cambio no cambios Ítem 6. Eliminar Ítem 7. Acentuar la palabra práctica Ítem 8. Eliminarlo Ítem 9. Eliminarlo Ítem 10. Dividir la pregunta en dos Ítem 11. Eliminarlo Ítem 12. Reformularla de la siguiente manera: ¿cuáles son las características de la cultura investigativa? Ítem 13. Eliminarlo Ítem 14. Dejar igual Ítem 15. Mejorarla Ítem 16. Repetida eliminarlo Ítem 17. Dejar igual Ítem 18, 19, 20 y 21 cambiar la palabra cómo del inicio que se repite en las cuatro preguntas -En términos generales sugiere organizar los instrumentos por categorías: experiencia ítems 3 y 5, conceptualización ítems 14 y 17 y formación 10, 11 y 13 -El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado	Ítem 1. Agregar que valoras Ítem 2. Eliminarlo Ítem 3. Eliminarlo Ítem 4. Dejar igual Ítem 5. Dejar igual Ítem 6. Eliminar Ítem 7. Ampliar este tipo de preguntas. En la muestra discriminar a quienes tienen experiencia Ítem 8. Eliminarlo Ítem 9. Eliminarlo Ítem 10. Dejar igual Ítem 11. Mejorarlo Ítem 12. Eliminarlo Ítem 13. Dejar igual Ítem 14. Reformularlo cambiar habilidades o características Ítem 15. Mejorarlo Ítem 16. Repetida eliminarlo Ítem 17. Mejorarlo Ítem 18. Reformularlo Ítem 14, 17 y 18 giran alrededor de lo mismo Ítem 19. Reformularlo Ítem 20. Cambiar por ¿Qué has investigado? Ítem 21. Reformularlo -En términos generales sugiere organizar los instrumentos por categorías: experiencia ítems 3 y 5, conceptualización ítems 14 y 17 y formación 10, 11 y 13 -El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado
2.LCM	Colombiana Femenino Normalista Superior Licenciada en Educación Básica Magister en Educación Candidata a doctora en Educación	Ítem 1. Separar la pregunta y mejorar redacción Ítem 2. Especificar está muy general Ítem 3. Mejorar claridad Ítem 4. Dejar igual Ítem 5. Dejar igual Ítem 6. Mirar la parte personal, profesional e investigativa	Ítem 1. Separarlo en dos ítems Ítem 2. Especificar más hacia la formación investigativa está muy general Ítem 3. Mejorar ya que puede caer en sesgos e imaginarios Ítem 4. Mejorar redacción Ítem 5. Especificar el impacto de las Normales Superiores

	20 años como docente de Básica Primaria	Ítem 7. Separar preguntas por la complejidad Ítem 8. Dejar igual Ítem 9. Vincular con el ítem 8 Ítem 10. Dejar igual Ítem 11. Relacionar con el ítem 6 Ítem 12. Dejar igual Ítem 13. Se puede partir de que el docente cuente cómo ha sido su proceso investigativo Ítem 14. Relacionar con el ítem 12 Ítem 15. Relacionar con el ítem 13 Ítem 16. Mejorar redacción Ítem 17. Dejar igual Ítem 18. Cambiar por Desde su experiencia ¿cómo...? Item19. Eliminarlo muy similar al ítem 17 Ítem 20. Mejorar redacción parece complejo Ítem 21. Dejar igual -En términos generales sugiere organizar los instrumentos por categorías -El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado	Ítem 6. Mejorallo se vincula con el ítem 4 Ítem 7. Redactar mejor ¿te ayuda a responder tu objetivo? Especificar más hacia la investigación Ítem 8. Dejar igual Ítem 9. Mejorallo, se vincula con el ítem 8 Ítem 10. Dejar igual Ítem 11. Dejar igual Ítem 12. Dejar igual Ítem 13. Redactar mejor ¿en la normal cómo fue tu proceso de aprendizaje en investigación? Ítem 14. Cambiar el orden Competencias o habilidades Ítem 15. Mejorar se vincula con el ítem 13 Ítem 16. Dejar igual Ítem 17. Se vincula con la pregunta 18 vinculada con saberes previos Ítem 18. Agregar desde tu experiencia Item19. Eliminarlo muy similar al ítem 17 Ítem 20. Mejorar redacción parece complejo Ítem 21. Mejorar redacción, es sesgado -En términos generales sugiere organizar los instrumentos por categorías -El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado
3. ACM	Colombiana Femenino Docente Universidad Tecnológica de Bolívar	Ítem 1. Dividir la pregunta en dos una primera parte la percepción y en una segunda las implicaciones Ítem 2. Mejorallo, no es claro si se refiere a su práctica como docente o como enseña para que los estudiantes lo pongan en práctica Ítem 3. Mejorar claridad, solo preguntar sobre el modelo, desde allí hablará de cómo lo hacía Ítem 4. Mejorar redacción, Qué acciones ha desarrollado para mejorar su labor como docente. También cabe preguntar qué ha hecho para mejorar su práctica como formador de docentes Ítem 5. Mejorar Ítem 6. Mejorar preguntando Cómo la formación continua del docente impacta su práctica pedagógica	Ítem 1. Mejorallo, definir cuáles son los aspectos y señalarlo como docente independiente que sea en formación o ejercicio Ítem 2. Mejorallo, no es claro Ítem 3. Mejorar claridad, solo preguntar sobre el modelo Ítem 4. Mejorar redacción, sintetizar en cómo lo complementa Ítem 5. Mejorar no es clara la pertinencia Ítem 6. Mejorar preguntando la formación en que aspectos Ítem 7. Mejorar para indagar sobre las prácticas. Se puede complementar con la pregunta 20 Ítem 8. Mejorar debe encabezar el instrumento Ítem 9. Unir con el anterior Ítem 10. Dejar igual

		Ítem 7. Mejorar preguntando Cómo define su práctica pedagógica o Qué caracteriza su práctica pedagógica Ítem 8. Agrupar ítems 8 y 9, apuntan a lo mismo Ítem 9. Eliminarlo Ítem 10. Dejar igual Ítem 11. Dejar igual Ítem 12. Dejar igual Ítem 13. Dejar igual Ítem 14. Mejorallo, es confusa la expresión aprender a enseñar. Podrá ser las habilidades que se deben potenciar para formar un docente Ítem 15. Relacionar con el ítem 13 Ítem 16. Dejar igual Ítem 17. Dejar igual Ítem 18. Dejar igual Item19. Especificar el tipo de saberes más hacia la investigación Ítem 20. Se puede unir con preguntas de la primera parte desde la experiencia del entrevistado Ítem 21. Mejorallo, es extenso e indaga sobre construcción y reconstrucción -Bien los 4 aspectos y los 3 números. -Se recomienda revisar cada pregunta, algunas requieren dividirlas para optimizar la información, otras están repetidas y quizás otras se pueden suplir. Aplica para los dos instrumentos -El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado -Es importante agrupar las preguntas con base en las categorías de la investigación -Determinar la pertinencia de algunas preguntas con relación al objetivo de la investigación -Se deben reforzar y hacer especial énfasis en las preguntas relacionadas con los procesos de investigación -Unir algunas preguntas que apuntan hacia la misma finalidad	Ítem 11. Dejar igual Ítem 12. Dejar igual Ítem 13. Mejorar preguntando ¿cómo te han enseñado a investigar? Ítem 14. Dejar igual Ítem 15. Dejar igual Ítem 16. Dejar igual Ítem 17. Dejar igual Ítem 18. Dejar igual Item19. Complementa la 18 Ítem 20. Mejorar preguntando En tu labor como docente en formación cómo pones en práctica los saberes investigativos Ítem 21. Dejar igual -Bien los 4 aspectos y los 3 números. -Se recomienda revisar cada pregunta, algunas requieren dividirlas para optimizar la información, otras están repetidas y quizás otras se pueden suplir. Aplica para los dos instrumentos -El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado -Es importante agrupar las preguntas con base en las categorías de la investigación -Determinar la pertinencia de algunas preguntas con relación al objetivo de la investigación -Se deben reforzar y hacer especial énfasis en las preguntas relacionadas con los procesos de investigación -Unir algunas preguntas que apuntan hacia la misma finalidad
4. LPG	Colombiana Femenino	Ítem 1. Dejar igual Ítem 2. Mejorallo, especificando mas Ítem 3. Dejar igual	Ítem 1. Mejorar separándolo es muy amplio Ítem 2. Mejorallo, especificando mas Ítem 3. Mejorallo especificando mas

	Licenciada en Educación Preescolar Especialista en Gerencia Educacional Magister en Educación Candidata a Doctora en Educación Docente de aula Preescolar Docente catedrática UPTC- Tunja Docente de posgrados	Ítem 4. Mejorar redacción, tal vez, en lo que tuvo que hacer investigación, por el aporte al tema de la tesis Ítem 5. Dejar igual Ítem 6. Dejar igual Ítem 7. Mejorar dividiendo las preguntas Ítem 8. Dejar igual Ítem 9. Mejorallo, se podría confundir con si es el rol persona, lo que es cada maestro y cómo se percibe, o, lo que es un maestro, su percepción de los maestros en general Ítem 10. Dejar igual Ítem 11. Dejar igual y cerrar signo de interrogación Ítem 12. Mejorar, quitar al símbolo de interrogación al comienzo de la frase, Quitar el “me” si te pido que me describas Ítem 13. Dejar igual Ítem 14. Dejar igual Ítem 15. Dejar igual Ítem 16. Falta la tilde en “Qué” Ítem 17. Usar un solo criterio tutear o no Ítem 18. Mejorar sobre el “de acuerdo con tu opinión... se supone que todo es de acuerdo con la opinión del entrevistado Item19. Especificar es muy amplia Ítem 20. Dejar igual Ítem 21. Dejar igual -Ampliar la muestra de docentes y tener en cuenta que no solo se aplique a los profesores que orientan seminarios de investigación, sino que además teniendo la Ley 115/1994 podría ser un profe de cada área de educación Básica Primaria de seguro así puede estar organizado el plan de estudios de la Licenciatura -Organizar el instrumento por categorías por lo menos apriori para efectos de la aplicación a los profesores y luego para la sistematización y quizás sobre las categorías ya establecidas puedan emerger otras -Aplicar las categorías teóricas en la organización de las preguntas de los instrumentos -Establecer criterios de los sujetos informantes docentes dentro de los profesores del programa, además si están o no	Ítem 4. Dejar igual Ítem 5. Mejorar especificar mas Ítem 6. Dejar igual Ítem 7. Revisar signos de puntuación Ítem 8. Mejorar es muy amplio Ítem 9. Dejar igual Ítem 10. Dejar igual Ítem 11. Dejar igual y cerrar signo de interrogación Ítem 12. Dejar igual Ítem 13. Dejar igual Ítem 14. Dejar igual Ítem 15. Mejorar para aclarar ¿A qué docente se refiere? O son varios... Ítem 16. Dejar igual Ítem 17. Dejar igual Ítem 18. Dejar igual Item19. Acentuar Cómo Ítem 20. Dejar igual Ítem 21. Dejar igual -Reducir el número de preguntas para una posible y optima sistematización -Aumentar la muestra de estudiantes y sobre todo determinar si se aplican a todos, es decir, a quienes ingresan de las Normales y de los Colegios Técnicos y académicos o por el contrario para todos o en qué momento se diferencia el ingreso diverso o si se aplica en los últimos semestres de la licenciatura y así no hay problema. O si se aplica a un grupo de estudiantes que han ingresado de bachillerato académico y técnico y también a una muestra de estudiantes que ingresan a la Licenciatura de las Normales y comparar entre los dos tipos de sujetos informantes estudiantes -Organizar las preguntas, categorizarlas de acuerdo con lo que es necesario, pues corre el riesgo de tener que transcribir mucha información innecesaria y que no aporta a la tesis -El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado
--	---	--	--

		clasificados, nivel de formación de Maestría o Doctorado, tipo de vinculación: Catedra, ocasionales, planta entre otros -Organizar las preguntas, categorizarlas de acuerdo con lo que es necesario, pues corre el riesgo de tener que transcribir mucha información innecesaria y que no aporta a la tesis -El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado	
5. MM	Colombiana Femenino	Ítem 1. Mejorar es ambigua Ítem 2. Dejar igual Ítem 3. Dejar igual Ítem 4. Dejar igual Ítem 5. Dejar igual Ítem 6. Dejar igual Ítem 7. Dejar igual Ítem 8. Dejar igual Ítem 9. Dejar igual Ítem 10. Dejar igual Ítem 11. Dejar igual Ítem 12. Dejar igual Ítem 13. Mejorar es ambigua Ítem 14. Mejorar es muy abierta sería algunas competencias necesarias Ítem 15. Dejar igual Ítem 16. Dejar igual Ítem 17. Dejar igual Ítem 18. ¿Mejorar esta muy abierta, aclarar si son saberes o competencias?, son cosas distintas Item19. Mejorar, no hablar solo de saberes sino de habilidades ya que en anteriores preguntas habla de competencias Ítem 20. Mejorar, son competencias Ítem 21. Mejorar, hablar de habilidades y no de saberes -Organizar mejor las preguntas del instrumento, algunas son muy ambiguas -Revisar si a todos los profesores del programa -El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado -Clasificar las preguntas en posibles categorías o grupos de preguntas como: experiencia, docentes en ejercicio, formación	Ítem 1. Dejar igual Ítem 2. Dejar igual Ítem 3. Mejorar cambiar no dar clases por orientar Ítem 4. Dejar igual Ítem 5. Mejorar, cambiar él ahora te pregunto. Dejar solo la pregunta Ítem 6. No preguntar en plural Ítem 7. Mejorar, quitar si ya has ejercido por si has ejercido Ítem 8. Debe ser uno de los primeros ítems Ítem 9. Mejorar, no utilizar si te pido decir cuál cree que es según su criterio el rol docente Ítem 10. Dejar igual Ítem 11. Dejar igual Ítem 12. Mejorar, quitar si te pido. Hacer la pregunta directamente Ítem 13. Mejorar y cambiar porque estrategias utiliza el docente para ayudar a investigar Ítem 14. Mejorar quitar el podrías Ítem 15. Dejar igual Ítem 16. Dejar igual Ítem 17. Mejorar, quitar que crees Ítem 18. Dejar igual Item19. Dejar igual Ítem 20. Dejar igual Ítem 21. Dejar igual -Organizar mejor las preguntas del instrumento, algunas son muy ambiguas -Revisar si a todos los profesores del programa -El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado

			-Clasificar las preguntas en posibles categorías o grupos de preguntas como: experiencia, docentes en ejercicio, formación
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2024)

La segunda, consistió en enviar el documento mejorado a siete expertos validadores con la autorización del Director de Tesis, quienes gozan de alta trayectoria docente e investigativa, de diferentes países, uno (1) de Chile, tres (3) de Colombia y tres (3) de Perú. Sus valoraciones permitieron mejorar la versión y lograr los instrumentos definitivos (ANEXOS E y F). Las características de los validadores y sus percepciones se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8.

Caracterización de los validadores expertos y sus percepciones

Validadores	Caracterización	Valoración	
		Instrumentos docentes (ANEXO C)	Instrumentos estudiantes (ANEXO D)
1	CMR Nacionalidad Peruana Doctora en Análisis del discurso y sus Aplicaciones, Ule, Leon, España Magíster en Filología Hispánica, CSIC. Madrid. España Licenciada en Educación Secundaria, Lengua y Literatura, Udep. Piura, Perú Docente de pre y posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura (2002 a la fecha) Docente Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación Superior en Lengua española y diversos de Lingüística aplicada a la enseñanza, además de asignaturas de Investigación Educativa y Didáctica General	1.No se ajusta a ninguna categoría de las 4, reorientar a ¿Cómo concibe su formación docente en investigación? 2.Preguntar si ha seguido un proceso formativo en investigación, mejorarlo ¿Qué tipo de formación ha recibido en investigación? 3. Primero hay que preguntar si ha seguido un proceso formativo y luego preguntarle cómo es o ha sido, mejorarlo ¿Describe cómo ha sido su proceso de formación para desarrollar la enseñanza investigativa? 4. Es amplio con respecto a la dimensión, debe precisar si se refiere a la enseñanza de investigación, mejorarlo ¿De qué manera enseña a investigar en su práctica pedagógica? 5. Es amplio con respecto a la dimensión, debe precisar si se refiere a la enseñanza de investigación, mejorarlo ¿Qué caracteriza la	1.No se ajusta a ninguna categoría de las 4. El entrevistado puede responder cualquier idea que no sea sobre Investigación, mejorarlo ¿Cuáles son los saberes del docente que muestra en materia investigativa? 2.El entrevistado puede responder cualquier idea que no sea sobre investigación, mejorarlo ¿Cómo concibe la formación del docente en materia investigativa? 3. No se ajusta a ninguna categoría de las 4. El entrevistado puede responder cualquier idea que no sea sobre investigación, mejorarlo ¿Cómo ha sido su proceso de formación en investigación? 4. No se ajusta a ninguna categoría de las 4. El entrevistado puede responder cualquier idea que no sea sobre

		enseñanza investigativa en su práctica pedagógica? 6. ¿Se refiere a la práctica en general?, porque la categoría refiere a la de investigación, mejorarlo ¿Cómo realiza la enseñanza de investigación en su práctica pedagógica? 7. Se refiere al perfil del docente. ¿En qué categoría y subcategoría encaja?, mejorarlo para que se incluya en la categoría formación en investigación ¿Qué características debe poseer un docente para motivar a sus estudiantes a realizar proyectos de investigación? 8. Esto es epistemología del entorno de la formación, aclarar que categoría lo contiene, mejorarlo ¿Cómo puede describir la cultura investigativa en la universidad, en cuanto a la enseñanza de esa función? 9. Podría precisar y aclarar cuál es la didáctica, mejorarlo ¿Cuál es la didáctica que sigue cuando enseña a investigar a sus estudiantes? 10. Muy clara esta pregunta, dejar igual, pero pasarla a la 11 y pasar la que tenía como 11 a 10 ¿Cuáles son los saberes que posee en materia investigativa? 11. Pasar o acá la pregunta 10 ¿Cómo ha conformado los saberes investigativos que posee? 12. Es perfil investigador o formación más que función, es mejor replantear la pregunta, mejorarlo ¿Cómo ha impactado en la enseñanza de la investigación la construcción y reconstrucción de sus saberes docentes? Conclusión: El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado, siempre y cuando mejore las sugerencias realizadas	investigación, mejorarlo ¿Cómo es la practica pedagógica del docente que imparte investigación? 5. No se corresponde con la Subcategoría, mejorarlo ¿Qué caracteriza la práctica pedagógica del docente que imparte investigación? 6. No se corresponde con la Subcategoría, mejorarlo ¿Cómo realiza el docente su práctica pedagógica cuando imparte investigación? 7. No se corresponde con la Subcategoría, mejorarlo ¿Qué características posee el docente que imparte investigación? 8. En la subcategoría se precisa “investigación pedagógica”, pero esta pregunta se refiere en concreto a la cultura investigativa en general en la universidad, mejorarlo ¿Cómo describe la cultura investigativa en la universidad en cuanto a la enseñanza de la investigación? 9. Se refiere a metodología de la enseñanza? Podría precisar, mejorarlo ¿Cuál es la metodología de enseñanza del docente que imparte investigación? 10. Esto es perfil formativo del estudiante o ¿se refiere al profesor por el que está preguntando? Es ambigua. Porque en la pregunta anterior pregunta por el profesor, mejorarlo, pasar a 11 y la 11 a 10, mejorarlo ¿Cuáles son los saberes que posee y ha consolidado en materia investigativa? 11. A qué tipos de saberes se Refiere, mejorarlo ¿Cuáles son los saberes que posee en materia investigativa?
--	--	--	---

			12. Falta precisión, mejorarlo ¿Cómo describe los saberes del docente que muestra en la práctica pedagógica el docente que imparte investigación? Conclusión: El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado, siempre y cuando mejore las sugerencias realizadas
2	SVF Docente Mg. en la carrera de Pedagogía en inglés en la Universidad Autónoma de Chile. Nacionalidad Noruega/chilena. Magister en: Social Justice & Education. Institución: Institute of Education (IOE) University College London (UCL) Licenciado en: Lengua inglesa y educación Institución: Universidad Católica del Maule, Chile Formadora de profesores de inglés en la carrera de Pedagogía en inglés en la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca Carrera de Pedagogía en inglés en la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca: Fonética y Fonología inglesa, Bases para la didáctica y la evaluación del Aprendizaje e Investigación Educativa	1. ¿Qué implica la formación docente en cuanto a/en relación a la investigación?" o "¿Qué implica la formación docente en cuanto a la investigación?" En caso de que esa no fuese la pregunta que plantea omitir comentario y dejar igual, mejorarlo ¿Cómo concibe su formación docente en investigación? 2. Sin observaciones 3. Sin observaciones 4. Sin observaciones 5. Sin observaciones 6. Sin observaciones 7. Sin observaciones 8. No entiendo la pregunta, mejorarlo puede ser ¿Cómo se ve reflejada la cultura investigativa en el docente bajo el umbral de la universidad? 9. Sin observaciones 10. Sin observaciones 11. Sin observaciones 12. Sin observaciones Conclusión: Las preguntas son pertinentes para el tema de investigación al ser presentadas como preguntas abiertas que requieren de elaboración por parte del encuestado. El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado, solo revisar lo indicado	Sin ninguna sugerencia a todo el instrumento Conclusión: Las preguntas son pertinentes para el tema de investigación al ser presentadas como preguntas abiertas que requieren de elaboración por parte del encuestado. El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado
3	GVA Nacionalidad Peruana Magister en Educación, Institución Universidad de Piura	1. Sin observaciones 2. Sin observaciones 3. Sin observaciones	1. Sin observaciones 2. Sin observaciones 3. Sin observaciones

	Licenciado en Educación. Nivel Primaria, Institución: Universidad de Piura Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura Educación Primaria y Educación Inicial Jefa de la Carrera de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura Cursos a cargo: Metodología del estudio, Bases fundamentales para el aprendizaje, Didáctica del lenguaje I y II y Didáctica de la literatura infantil	4. Agregaría “actual” por si se han desempeñado antes en colegios, mejorarlo ¿De qué manera enseña a investigar actualmente en su práctica pedagógica? 5.Sin observaciones 6.Sin observaciones 7.Sin observaciones 8.Agregaría como docente, mejorarlo ¿¿Cómo me describe como docente la cultura investigativa en la universidad 9.Sin observaciones 10.Sin observaciones 11.Sin observaciones 12.Sin observaciones Conclusión: Me parece un instrumento muy interesante y complejo por la información que pretende recoger. Solo sugiero algunos aportes para que algunas preguntas queden más claras al momento de la entrevista. El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado	4. Asumo que se refiere al curso o asignatura por lo que agregaría dicha referencia, mejorarlo ¿De qué manera enseña a investigar el docente en la asignatura vinculada con investigación que imparte? 5. Igual a la pregunta anterior, mejorarlo ¿Qué caracteriza la práctica pedagógica del docente en la asignatura vinculada con investigación que imparte? 6. ¿Qué docente? ¿El de colegio, de cualquier asignatura o el que enseña investigación, mejorarlo ¿Cómo realiza el docente que enseña investigación su práctica pedagógica? 7.Sin observaciones 8.Sin observaciones 9. ¿Qué docente? ¿El de colegio, de cualquier asignatura o el que enseña investigación?, mejorarlo ¿Cuál es la metodología de enseñanza del docente que imparte investigación? 10.Sin observaciones 11.Sin observaciones 12. ¿Qué docente? ¿El de colegio, de cualquier asignatura o el que enseña investigación?, mejorarlo ¿Cómo describe los saberes del que imparte investigación? Conclusión: Me parece un instrumento muy interesante y complejo por la información que pretende recoger. Solo sugiero algunos aportes para que algunas preguntas queden más claras al momento de la entrevista. El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado
4	ELCP Nacionalidad Peruana Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura Doctor en: Investigación en la enseñanza y el aprendizaje Institución: Universidad de Huelva (España)	1. ¿“Concibe” equivale a decir “considera que debe ser”? Si es así, podría usar una expresión más clara, que no dé pie a una interpretación de la pregunta, mejorarlo, ¿Cómo considera es su formación docente en investigación?	1.Sin observaciones 2.Sin observaciones 3. Sugiero que la pregunta sea más directa, mejorarlo ¿Cómo ha sido el proceso de formación en investigación?

	Magister en: Investigación en la enseñanza y el aprendizaje Institución: Universidad Internacional de Andalucía (España) Licenciado en: Educación secundaria, especialidad Matemática y Física Institución: Universidad de Piura (Perú) Docente de categoría ordinaria cuya carga laboral está centrada en cursos de Investigación y Tesis para todas las carreras de Educación Docente en la Universidad de Piura en los cursos de , Educación Superior, Investigación I, Investigación II, Investigación III, Tesis I, Tesis II	2. Sería bueno dejar claro el sentido de la implicancia: ¿la formación docente en la investigación? ¿de la investigación en la formación docente?, mejorarlo, ¿Qué tipo de formación ha recibido en investigación? 4.Sin observaciones 5.Sin observaciones 6. Sin observaciones 7.Sin observaciones 8. Considero que el “me” no adecuado en un documento académico, mejorarlo, ¿Cómo puede describir la cultura investigativa en la universidad, en cuanto a la enseñanza de esa función? 9.Sin observaciones 10.Sin observaciones 11.Sin observaciones 12.Sin observaciones Conclusión: Luego de las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones: El instrumento es claro, coherente, pertinente y suficiente. No obstante, se ha hecho algunos comentarios sobre la claridad de algunos ítems, con el propósito de evitar ambigüedad en los informantes. Por lo que sugiero mejora aspectos de redacción antes de ser aplicado	4. El uso del término “define” debería estar acompañado de adjetivos, más aún si la siguiente pregunta es muy parecida, mejorarlo ¿De qué manera enseña a investigar en su práctica pedagógica? 5.Sin observaciones. 6. Considero que la pregunta, es más pertinente para el docente que para el estudiante. Para este último podría ser más clara e indicar a qué se refiere con “articular” o qué implicancias tiene, mejorarlo a la de investigación, mejorarlo ¿Cómo realiza la enseñanza de investigación en su práctica pedagógica? 7.Sin observaciones 8. Precisar qué se incluye en “cultura”. ¿Se refiere a si se hace investigación y cómo es esta?, mejorarlo ¿Cómo puede describir la cultura investigativa en la universidad, en cuanto a la enseñanza de esa función? 9.Sin observaciones 10.Sin observaciones 11.Sin observaciones 12.Sin observaciones Conclusión: Luego de las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones: El instrumento es claro, coherente, pertinente y suficiente. No obstante, se ha hecho algunos comentarios sobre la claridad de algunos ítems, con el propósito de evitar ambigüedad en los informantes. Por lo que sugiero mejora aspectos antes de ser aplicado
5	ALCS Nacionalidad Colombiana Docente cátedra externa de posgrado UPTC de Tunja Magister en Educación, UPTC-Tunja Licenciado en Matemáticas y Física, UPTC-Tunja	1.Pregunta muy abierta, formación docente en cuanto a que elemento o característica, mejorarlo ¿Cómo concibe su formación docente en investigación? 2.Sin Observaciones 3.Sin observaciones	1. Sin observaciones 2. En cuanto a qué aspecto, elemento, mejorarlo ¿Cómo concibe la formación del docente en materia investigativa? 3.Sin observaciones 4.Sin observaciones

	Docente de cátedra externa en nivel posgradual en UPTC Tunja Directivo docente-coordinadora en Institución Educativa de educación básica y media	4.Sin observaciones 5.Sin observaciones 6.Sin observaciones 7.Colocar signo de interrogación 8.Cambiar a ¿Cómo describe la cultura investigativa en la universidad, en cuanto a la enseñanza de esa función? 9.Sin observaciones 10.Sin observaciones 11.Sin observaciones 12.Sin observaciones Conclusión: El instrumento a aplicar se ajusta a la investigación y apunta al desarrollo del objetivo propuesto, sin embargo, requiere de ajustar palabras incompletas (ortografía) y gramática para dar la coherencia al texto, así mismo se requiere contextualizar la pregunta No. 1, por lo que debe ser mejorado antes de ser aplicado	5.Sin observaciones 6.Sin observaciones 7. Agregar signo de interrogación de cierre 8.Sin observaciones 9.Sin observaciones 10.Sin observaciones 11.Sin observaciones 12.Sin observaciones Conclusión: El instrumento a aplicar se ajusta a la investigación y apunta al desarrollo del objetivo propuesto, sin embargo, requiere de ajustar palabras incompletas (ortografía) y gramática para dar la coherencia al texto, así mismo se requiere contextualizar la pregunta No. 1, luego de mejorado puede ser aplicado
6	NEPN Nacionalidad Colombiana Doctor en: Historia Institución: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Magister en: Historia en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Licenciado en: Ciencias Sociales, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Docente de la Licenciatura en Educación Básica Primaria Docente de Maestría en Didáctica de la Matemática Directora de la Licenciatura en Educación Básica Primaria Docente en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a cargo de Pregrado y Posgrado de los cursos Proyectos Pedagógicos e investigativos I, II, III y IV Fundamentos de Ciencias Sociales y Didáctica de Ciencias Sociales	1. Se considera una pregunta bastante abierta, mejorarla ¿Cómo considera es su formación docente en investigación? 2.Sin observación 3.Sin observación 4.Sin observación 5.Sin observación 6.Sin observación 7.Sin observación 8.Sin observación 9.Sin observación 10.Sin observación 11.Sin observación 12.Sin observación Conclusión: Luego de las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones: El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado, con sencillas mejoras	1.Conviene mayor especificidad a los aspectos de investigación, mejorarlo ¿Cuáles son los saberes del docente que muestra en materia investigativa? 2.Sin observación 3.Sin observación 4.Sin observación 5.Sin observación 6.Sin observación 7.Sin observación 8.Sin observación 9.Sin observación 10.Sin observación 11.Sin observación 12.Sin observación Conclusión: Luego de las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones: El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado, con sencillas mejoras
7	AARH Nacionalidad Colombiana	Solo revisar pregunta 8 en docentes	Solo revisar pregunta 8 estudiantes

	Profesor asociado - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Conclusión: El instrumento dirigido a los docentes es claro en las preguntas, no hay ambigüedad o subjetividad en el tipo de preguntas que realiza, no hay sesgos que influyan en las respuestas. Por lo que puede ser aplicado, tal como está elaborado	Conclusión: El instrumento dirigido a los docentes es claro en las preguntas, no hay ambigüedad o subjetividad en el tipo de preguntas que realiza, no hay sesgos que influyan en las respuestas. Por lo que puede ser aplicado, tal como está elaborado
--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia (2024)

Luego de la validación de los siete expertos considerados, se procedió a elaborar los instrumentos definitivos (ANEXOS E y F), para luego conciliar encuentros con los informantes, previa aplicación del consentimiento informado, donde aceptaron las condiciones para la aplicación de las entrevistas (ANEXO G), las cuales se realizaron siguiendo las recomendaciones de Valles (1999) y Tezanos (1999), quienes señalan:

(a) crear un ambiente agradable, adecuado y sin interrupciones, en este caso se realizaron a través de Google Meet, aclarando que fueron atentos y dispuestos a responder a detalle lo solicitado, lo cual permitió el contacto visual con cada uno y la conversación amistosa e informal.

(b) no superar las dos horas de cada entrevista para evitar cansancio y aburrimiento, por lo que se realizaron en una hora promedio cada una.

(c) grabar y transcribir las respuestas, recogiendo los relatos suministrados por los informantes y contrastándolos posteriormente con el propósito de corroborar las informaciones proporcionadas.

(d) usar tácticas para estimular el diálogo, para lo cual hizo en algunos momentos pausas deliberadas para que los informantes ahondaran en las respuestas, realizó gestos de afirmación para animar a continuar respondiendo y repitió expresiones manifestadas por los informantes para invitarlo a seguir respondiendo; fomentando el interés, confianza y credibilidad de la información recabada.

(e) registrar lenguaje corporal, pausas gestos y cambios en el tono de hablar, para lo que se usó un cuaderno de notas donde se recogió experiencias significativas que el investigador consideró, y analizó algunos documentos institucionales como Proyecto Académico Educativo-PAE, Documento Maestro del Programa, Contenidos Programáticos, Guías de Aprendizaje entre otros; en dirección a un análisis documental.

(f) retirarse del campo cuando se sature la información: el investigador lo hizo cuando consideró que había recogido y descrito un buen conjunto de material protocolar.

A manera de cierre, es importante aclarar que, si bien el guion de entrevista derivó de las unidades temáticas preestablecidas, en su aplicación se reformularon algunas preguntas cuando se quiso profundizar en las respuestas que daban los informantes, o cuando los testimonios proporcionados eran muy cortos, o no se correspondían con la pregunta, o no eran comprendidos.

3.6. Procesamiento y Análisis de la Información

Este apartado se define según Sánchez, González y Esmeral (2020), como la fase de la investigación que se caracteriza porque todo el proceso de obtención, manipulación, estudio e interpretación de los datos se realiza de manera simultánea, que implica al investigador una tarea de reflexión sobre el proceso que está realizando y sobre la información que tiene en su poder. Corresponde a la categorización inicial, dentro de cada núcleo de interés, que le permite al investigador como lo señala Ruiz (2013), captar su frecuencia, en diversidad, su riqueza de contenido y establecer las relaciones entre las diferentes categorías (categorización, y consiguiente codificación del relato), para su interpretación posterior.

En este caso se asumieron autores que describen con cierta similitud cómo debe realizarse el análisis cualitativo, por lo que se integraron sus recomendaciones y esa fue la pauta considerada, destacando el proceso del análisis cualitativo de Colas (1998), las bases de la investigación cualitativa de Strauss y Corbin (2002) y los pasos de Martínez (2012), para el análisis de contenido y teorización. Se realizó en atención a las siguientes fases:

Fase 1. Etapa previa: En esta etapa, luego de validadas las entrevistas por los expertos se procedió a aplicarlas a los informantes seleccionados, y se revisaron las notas de campo para tomar en consideración cualquier detalle significativo para el investigador en el proceso de campo, las mismas fueron grabadas y transcritas, en espacios seleccionados por ellos, donde reinó un clima de confianza, cordialidad y sin interrupciones.

Fase 2. Categorización: La información transcrita fue dividida en líneas y párrafos, comenzaron a emerger conceptos a los cuales se les asignaron códigos descriptivos, también se fueron creando las categorías y subcategorías desde los propios datos (codificación abierta); proceso totalmente inductivo, producto de las respuestas de los informantes.

Fase 3. Análisis de la información: Una vez creadas las categorías, se fueron agrupando en dimensiones y subcategorías tomando en cuenta sus relaciones, para ir conformando patrones en la información, o lo que es lo mismo, se comenzó a reducir los datos (codificación axial). El resultado se presentó a través de esquemas gráficos donde se mostró la síntesis globalizadora de cada dimensión, con las informaciones textuales significativas de los informantes que sirvieron de apoyo al esquema presentado.

Fase 4. Interpretación: Producto del análisis empezaron a emerger información o eventos recurrentes en los informantes, lo que requirió una explicación sustentada; es decir, se empezaron a generar relaciones entre las diferentes categorías, comparaciones y contrastaciones entre los conceptos que surgieron de las informaciones recabadas.

Fase 5. Hallazgos o teorización: Esta es la fase más exigente del estudio producto del ingenio y creatividad del investigador, acá se integraron y relacionaron los resultados a partir de los hallazgos derivados de las respuestas emitidas por los informantes, para seguir con la integración y relación de conceptos hasta llegar al establecimiento de una categoría central (codificación selectiva), la cual representó el tema principal del objeto de estudio. A partir de ella, se desarrolló una construcción teórica como aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Todo esto fue posible a través del paquete estadístico para analizar datos denominado *Atlas.ti Versión 7.5*. que permitió el análisis visual de los datos cualitativos presentes en la transcripción de las entrevistas; el cual hizo posible recopilar y organizar la información junto con la codificación, construir una red para conectar visualmente informaciones destacadas para construir conceptos y teorías basadas en las relaciones visibles y revelar otras.

3.7. Validez y Confiabilidad de la Investigación: Criterios de Rigor Científico

En la investigación postpositivista, constructivista, fenomenológica, interpretativa y cualitativa, el producto final se presentó como un estudio de caso, con su riqueza múltiple en medio de su unidad contextual, en el que sobresale y destaca la descripción espesa de un universal concreto (Ruiz, 2013, p.116), que según Sánchez, González y Esmeral (2020), Ruiz (2013) y Lincoln y Guba (1985), posee una ontología relativista, epistemología transaccional, metodología dialéctica y el objeto de su investigación se orienta a la producción de unas comprensiones

reconstruidas, lo que exige un esfuerzo por legitimar y sistematizar las aportaciones de los enfoques naturalísticos desde la consideración del rigor científico, por lo que la validez externa e interna del positivismo se sustituyen por los siguientes criterios:

-Credibilidad: Para Cook y Reichardt (1996), la validez y el hecho de acercarse a la realidad procura captarla e interpretarla en profundidad; para lograrla el investigador realizó lo siguiente: (a) permaneció en el mismo lugar recogiendo datos por un periodo largo de tiempo; (b) trianguló los resultados de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes para adquirir diversas aproximaciones de una misma realidad; (c) recogió material de adecuación referencial como documentos y grabaciones; (d) devolvió las entrevistas a los informantes para lograr su aprobación o para que profundizaran en algún aspecto, a esto se le llama Informe Pactado.

-Transferibilidad: En la investigación cualitativa por ser inductiva, se garantiza por lo menos, que las conclusiones puedan ser aplicables a otras situaciones, y se logra cuando se trate de investigaciones con especificaciones similares, por ejemplo, en cuanto a informantes y contexto seleccionado. Por esto, los resultados se tratan de meras hipótesis de otro próximo semejante.

-Dependencia: Se refiere a la estabilidad de los resultados, lo cual es casi imposible en este tipo de investigación, que como ya se planteó, fue comprender un fenómeno complejo, inestable e irrepetible como lo fue la enseñanza de investigación en un aula, para intentar lograr este criterio el investigador realizó las siguientes tareas: a) Se planteó un diseño flexible de los instrumentos que permitió efectuar cambios y documentarlos detalladamente; b) Se recurrió a técnicas de triangulación entre los informantes seleccionados con el propósito de, como lo indica Torres (2021), “eludir los sesgos y las distorsiones de las interpretaciones, producto de las posturas filosóficas del investigador y las subjetividades que lo definen” (p.275); (c) Se recurrió a expertos de forma permanente como el grupo de tesis y director de tesis y (d) Se especificó su actuación durante todo el proceso.

-Confirmación: Corresponde a la objetividad de la investigación, en la búsqueda de cierta garantía de que los datos no serán sesgados por los criterios particulares del investigador, lo cual equivale a captar el mundo natural donde ocurre el fenómeno sin prejuicios, para interpretarlo desde las voces de los informantes. Para intentar lograr este criterio, el investigador: (a) explicó la forma para la recogida de la data; (b) usó constructos analíticos; (c) recurrió a comparaciones y contrastes; (d) explicitó la significación teórica de las interpretaciones y (e) controló la representatividad; trianguló los datos provenientes de los diferentes informantes.

CAPÍTULO IV 7

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados del proceso de análisis, seguido en concordancia con los instrumentos aplicados. Así, se hizo necesario efectuar la revisión exhaustiva de la información arrojada por los instrumentos, la cual fue organizada para la detección de códigos, la construcción de subcategorías y categorías, en consonancia con el procedimiento de análisis expuesto por Strauss y Corbin (2002); empleándose durante este proceso la técnica de análisis de la comparación constante, implicando ello la interacción permanente entre la información obtenida, el investigador y la teoría.

El proceso analítico aplicado para el logro de los objetivos partió de la realización de la codificación abierta, en correspondencia con lo indicado por los autores antes mencionados, esto involucró la realización de una aproximación microscópica, línea a línea, para precisar conceptos emergentes que dieran lugar a la conformación de códigos y dimensiones desde características comunes apreciadas. Posteriormente, se efectuó la codificación axial, la cual en los términos planteados por Schettini y Cortazzo (2015) “se produce al establecer relaciones jerárquicas con las subcategorías-propiedades y dimensiones-en torno a una categoría tomada como eje”. De esta manera, la codificación axial orientó el surgimiento de subcategorías cuyo agrupamiento y correspondencia dieron lugar a categorías de análisis; haciendo posible este proceso en la estructuración gráfica de los elementos relacionados.

Atendiendo a lo expuesto en la Tabla 9 se muestran los códigos, dimensiones, subcategorías y categorías emergentes del proceso de análisis descrito. Allí se aprecia que el proceso de análisis de la información dio como resultado dos grandes categorías denominadas: *La formación en investigación* y *Formación y desarrollo de competencias investigativas*. La primera categoría denominada *La formación en investigación*, se estructura a partir de dos subcategorías: *Perspectivas sobre el proceso de formación en investigación* y *Rasgos y atributos del docente investigador*. Por su parte, la segunda categoría *Formación y desarrollo de competencias investigativas* comprende la subcategoría: *Conformación de los saberes investigativos*.

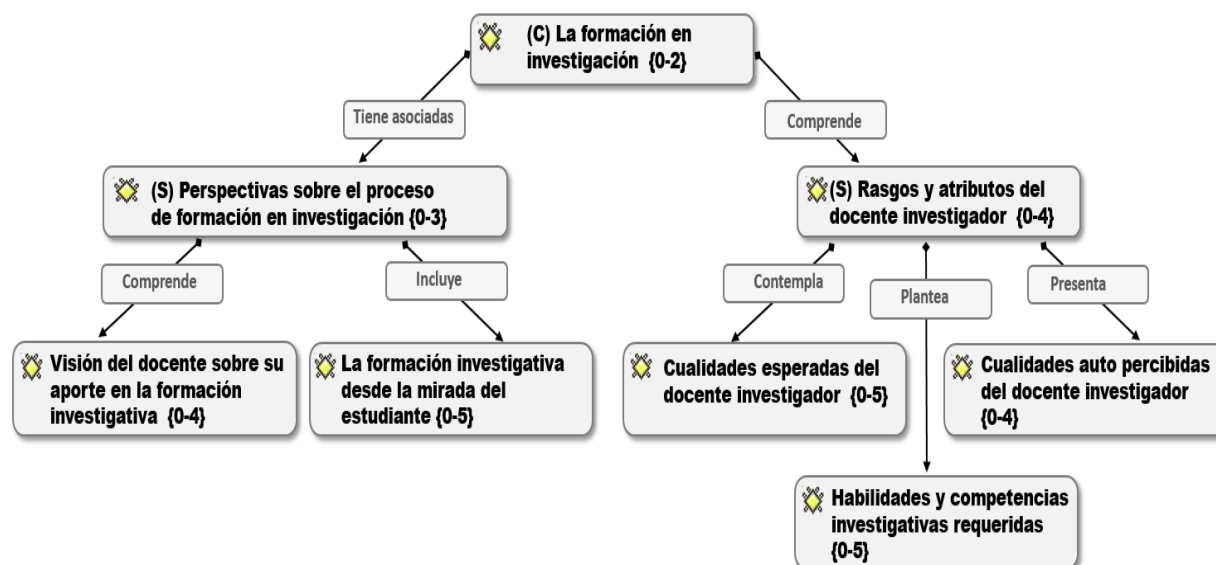
4.1. Categoría La Formación en Investigación

En la Tabla 9 se aprecia que dicha categoría se conforma por dos subcategorías: *Perspectivas sobre el proceso de formación en investigación* y *Rasgos y atributos del docente investigador*, como se muestra en la Figura 1. Como producto del análisis, cada una de esas subcategorías se constituyó a partir de dimensiones que compendiaran códigos comunes relativos a la manera como el docente aborda su práctica para desarrollar las competencias investigativas en los estudiantes, esto desde la mirada de docentes y estudiantes, y las características deseables del docente investigador.

En particular la primera subcategoría *Perspectivas sobre el proceso de formación en investigación* comprende las siguientes dimensiones: *Visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa* y *La formación investigativa desde la mirada del estudiante*. Por su parte, la segunda subcategoría *Rasgos y atributos del docente investigador* abarca las dimensiones: *Cualidades esperadas del docente investigador*, *Habilidades y competencias investigativas requeridas*, así como *Cualidades autopercebidas del docente investigador*. A continuación, se explicitan los atributos esenciales de cada componente de las referidas subcategorías.

Figura 1.

Configuración general de la Categoría La formación en investigación



Fuente: Elaboración propia (2024)

Tabla 9.*Sistema de Categorías Emergentes Unidad Hermenéutica Entrevistas*

Código	Dimensión	Subcategoría	Categoría
Vínculo investigación – formación docente	Visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa	Perspectivas sobre el proceso de formación en investigación	La formación en investigación
Fortalecimiento del soporte teórico conceptual			
Consolidación del sustento teórico de carácter estadístico			
Relación investigación - práctica			
Énfasis en estructuras formales de presentación	La formación investigativa desde la mirada del estudiante		
Vacíos en procedimientos de análisis e interpretación			
Débil manejo de herramientas tecnológicas			
Poca profundidad en aspectos relacionados con la Estadística Inferencial			
Desconocimiento sobre los procedimientos asociados a la validez y confiabilidad			
Permanente actitud reflexiva	Cualidades esperadas del docente investigador		
Conocimiento disciplinar y metodológico actualizado			
Apertura a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas			
Destreza para establecer relaciones y transmitir las informaciones			
Disposición a buscar causas y respuestas a situaciones y problemas del contexto educativo			
Habilidad para realizar búsqueda de información válida y confiable	Habilidades y competencias investigativas requeridas	Rasgos y atributos del docente investigador	
Selección de información pertinente			
Aplicación de mecanismos de confirmación de validez y confiabilidad			
Capacidad para ejecutar las triangulaciones adecuadas			
Capacidad para plasmar resultados en artículos científicos			
Disposición para reflexionar sobre su propia práctica	Cualidades auto percibidas del docente investigador		
Abierto al cambio y la actualización constante			
Disposición para indagar sobre nuevas tendencias en investigación			
Apertura a la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica			

Actualización sobre el empleo de herramientas tecnológicas	Estrategias para la consolidación de competencias investigativas	Conformación de los saberes investigativos	Formación y desarrollo de competencias investigativas
Promoción de la reflexión sobre la propia práctica			
Impulso de grupos de discusión y cultura investigativa			
Profundizar los aspectos vinculados a la rigurosidad teórica y metodológica	Fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos		
Fortalecimiento teórico sobre los paradigmas de investigación			
Ahondar en los aspectos teóricos vinculados a la Estadística Descriptiva e Inferencial			
Manejo de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo			
Ejecución adecuada de la triangulación			
Profundización teórica sobre los procesos de validez y confiabilidad			

Fuente: Elaboración propia (2024)

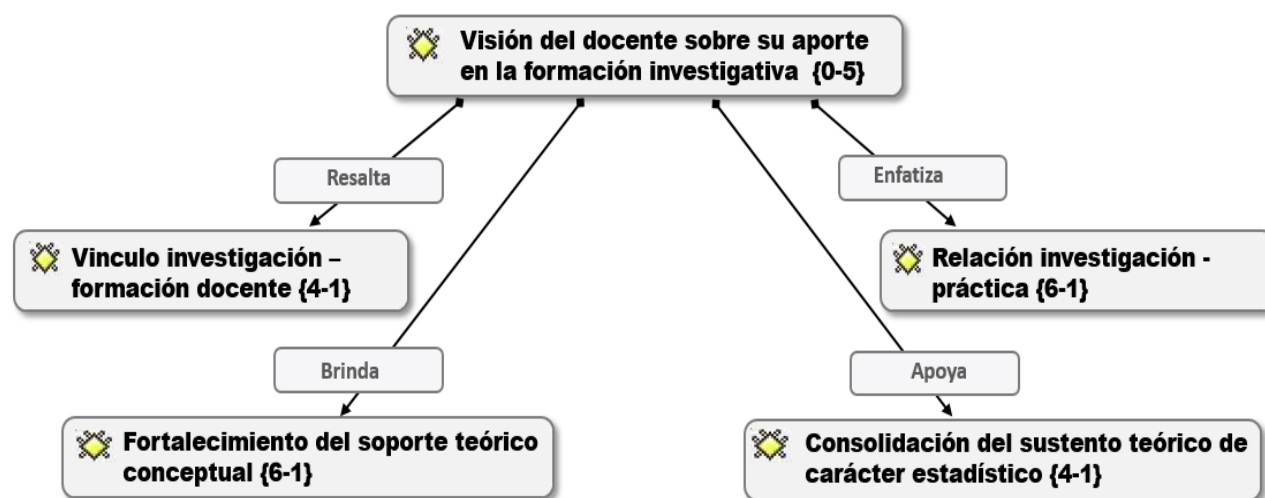
4.2. Subcategoría Perspectivas sobre el Proceso de Formación en Investigación

Atendiendo a los propósitos de la investigación que mantuvieron como norte la identificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria con respecto a la enseñanza de la investigación en el programa, así como el reconocimiento de los aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde las experiencias de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, el análisis inductivo efectuado permitió determinar la subcategoría *Perspectivas sobre el proceso de formación en investigación*.

La primera vertiente de tales perspectivas viene representada por la *Dimensión Visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa*, la cual compendia los *Códigos Vinculo investigación-formación docente*, *Fortalecimiento del soporte teórico conceptual*, *Consolidación del sustento teórico de carácter estadístico* y *Relación investigación- práctica*, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

Configuración general de la Dimensión Visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa



Fuente: Elaboración propia (2024)

En lo concerniente al *Vínculo investigación-formación docente*, los docentes entrevistados dejan ver que sus acciones en el aula procuran reflejar el lazo substancial que se establece entre los procesos investigativos y la formación del docente, aún desde la etapa de formación inicial. Entre los aportes que hacen referencia a este aspecto se encuentran los siguientes:

ICD4: “*Permanentemente recalco en el aula la relación esencial entre investigación y formación. Establezco la relevancia del desarrollo de procesos investigativos para la consolidación de la formación integral del docente.*”

ICD10: “*Para apoyar su proceso de formación inicial les impulso a adentrarse en el mundo de la investigación, por ser esta última una arista esencial de su formación integral.*”

La postura de los docentes muestra concordancia con los planteamientos de Izarra (2015), quien sostiene que la formación de los docentes se nutre de la esfera investigativa, la cual debe ser impulsada desde la etapa de formación inicial. De igual manera, la posición de los docentes coincide con lo expuesto por Castillo y Cabrerizo (2005), quienes insisten en la importancia de capacitarse y prepararse para la mejora profesional desde el inicio de la carrera docente, razón por

la cual enfatizan el papel esencial del docente formador para que los estudiantes desarrollen sus competencias, se identifiquen claramente con sus responsabilidades y aprendan a enseñar, investigar, evaluar y a la vez gerenciar el acto pedagógico.

Adicionalmente, como parte de los aportes en la formación investigativa los docentes señalan que su labor apunta al *Fortalecimiento del soporte teórico conceptual* asociado a la labor investigativa, a lo que se agrega la *Consolidación del sustento teórico de carácter estadístico*, ya que:

ICD3: “*Se precisa un sólido manejo de los elementos teóricos para adelantar procesos investigativos válidos y confiables.*”

Destacan además los docentes que el reconocimiento de la *Relación investigación – práctica* es parte de sus contribuciones en los procesos formativos de los futuros docentes. Este es un hecho significativo, pues como lo señala Saby (2012), el rol de docente investigador, y más aún el de formador de formadores, pasa por asumir la relación irremplazable entre investigación y enseñanza y fomentar en el aula una cultura investigativa.

En efecto, los informantes revelaron el valor substancial de la vinculación del conocimiento derivado de la investigación con la práctica, como se observa en las siguientes opiniones:

ICD6: “*Debe ser motivo de satisfacción para el Docente Investigador ver plasmado su esfuerzo en los cambios y mejoras que puedan surgir en su práctica académica. Por eso el vínculo entre conocimiento y práctica es esencial.*”

Esta relación estrecha que se da entre los frutos de la investigación y la mejora de la práctica debe resaltarse e impulsarse a partir del modelo del docente investigador. Para corroborar lo expuesto se señalan los siguientes aportes:

ICD2: “*Debemos actuar como modelos de docentes investigadores y hacerles ver a nuestros estudiantes la posibilidad de mejora de la práctica pedagógica a partir de las investigaciones sobre nuestro quehacer.*”

ICD10: “*El docente debe investigar para generar conocimiento y para relacionar este último con su práctica para mejorarla.*”

Sobre este particular los estudiantes agregan que:

ICE7: *“En la formación de los futuros docentes es muy importante que se nos muestre cómo la investigación se vincula con la búsqueda de excelencia en la práctica pedagógica”*

Sobre este último aspecto, conviene señalar que el IDEICE (2015) enfatiza que es necesario que los docentes desarrollen procesos investigativos, bajo criterios metodológicos rigurosos, para brindar soluciones a problemáticas de mejoras de la calidad de su quehacer. En sintonía con lo anterior Nieto (2016) resalta que es necesario crear escenarios del accionar profesional donde se concreten los resultados de su labor investigativa, esto, sin duda, puede servir para ejemplificar la relevancia de los procesos investigativos en el contexto educativo.

Por otro lado, la Dimensión *La formación investigativa desde la mirada del estudiante* comprende los Códigos *Énfasis en estructuras formales de presentación*, *Vacíos en procedimientos de análisis e interpretación*, *Débil manejo de herramientas tecnológicas*, *Poca profundidad en aspectos relacionados con la Estadística Inferencial* y *Desconocimiento sobre los procedimientos asociados a la validez y confiabilidad*, como se muestra en la Figura 3.

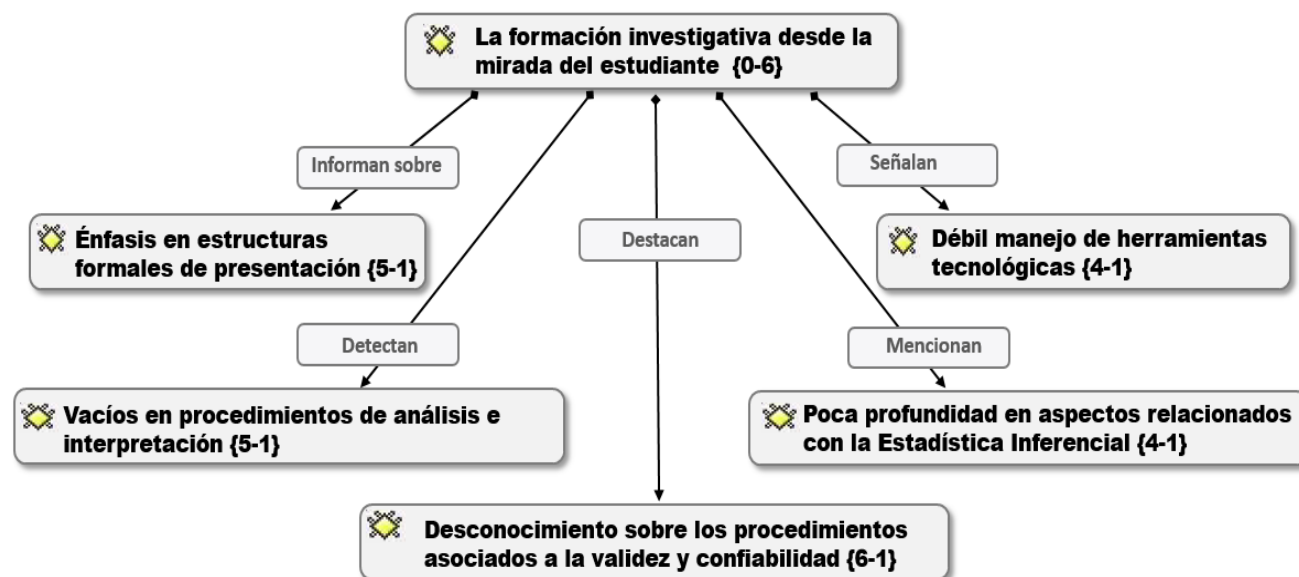
En general, los aportes de los estudiantes dejan ver algunos rasgos que, a su parecer, caracterizan el proceso formativo en investigación los cuales constituyen debilidades susceptibles de mejora. Destaca la mención al *Énfasis en estructuras formales de presentación* de los productos investigativos, más que en el rigor metodológico o los aspectos teóricos que sustentan cada fase del proceso investigativo. Sobre este particular pueden considerarse los siguientes testimonios:

ICE4: *“Se le otorga prioridad a la estructura de presentación de los informes y sus aspectos formales, dejando de lado aspectos teóricos fundamentales que pueden orientar nuestra labor al investigar.”*

ICE6: *“El docente informa sobre las normas de presentación, pero deja de lado otros aspectos claves como la identificación de la problemática”.*

Figura 3.

Configuración general de la Dimensión La formación investigativa desde la mirada del estudiante



Fuente: Elaboración propia (2024)

Los testimonios de los estudiantes revelan que las acciones del docente en lo atinente a la formación en investigación se orienta más hacia la ejecución del producto y no hacia elaboración del proceso investigativo, esto puede ser un reflejo de lo expuesto por Bojorque (2015), quien plantea que parte de los obstáculos vinculados a una eficaz formación investigativa deriva de la visión dogmática de la enseñanza, la cual deja de lado las necesidades y concepciones de los estudiantes, sus deseos investigativos, sus ideas y temores frente a la ejecución de un proyecto.

A lo antes expuesto se unen otros aspectos que se pueden caracterizar como debilidades en el proceso de formación investigativa como los *Vacíos en procedimientos de análisis e interpretación* y el *Débil manejo de herramientas tecnológicas*. Entre los testimonios que dan cuenta de esta situación se encuentran los siguientes:

ICE4: “Aunque se nos informa sobre las formalidades de presentación de los informes no se nos ofrece información profunda sobre los procesos de análisis”.

ICE9: “Siento que hay debilidades en cuanto a la información ofrecida sobre los procedimientos de análisis e interpretación de resultados, además de que no se ejemplifica sobre el manejo de herramientas tecnológicas apropiadas para ello”.

Por otra parte, los estudiantes señalan que otras debilidades asociadas a su proceso de formación en investigación están vinculadas a la *Poca profundidad en aspectos relacionados con la Estadística Inferencial*, así como al *Desconocimiento sobre los procedimientos asociados a la validez y confiabilidad*. Sobre este particular destacan los siguientes testimonios:

ICE1: *“Aunque se menciona la posibilidad de contrastar hipótesis, por ejemplo, no se profundiza en temas claves como los relacionados con la Estadística Inferencial”*.

ICE7: *“El docente hace énfasis en aplicar los procedimientos de validez y confiabilidad. Sin embargo, su ejemplificación es vaga. Hace falta ejemplificar o analizar investigaciones donde esos procedimientos se hayan efectuado de manera explícita para favorecer su entendimiento”*.

Lo expuesto por los estudiantes muestra concordancia con los planteamientos de Bojorque (2015), quien señala que en muchos casos las actividades de investigación representan solo una asignatura dentro del currículo universitario, como una parte de la formación de los estudiantes, sin ofrecer un contenido que realmente potencie el “desarrollo de la habilidad general para el autoaprendizaje y el manejo de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera y en el futuro ejercicio profesional” (p.29).

Otro testimonio notable que alude a las debilidades expuestas es el siguiente:

ICE5: *“Aunque se nos informa sobre la existencia de técnicas de muestreo o la necesidad de confirmar la confiabilidad de los instrumentos, siento que no se nos instruye a partir de ejemplos o prácticas apropiadas. Por eso siento temor de abordar una investigación pues considero que existen vacíos en diversos aspectos metodológicos”*.

El aporte anterior se muestra en correspondencia con los planteamientos de Anwaruddin y Pervin (2015), quienes sostienen que a los docentes les cuesta comprometerse con la investigación porque no han sido alfabetizados cuando estaban en la formación inicial.

Agregan los estudiantes que cuando:

ICE3: *“El docente demuestra que está actualizado y domina los saberes más novedosos, esto nos impulsa a investigar y mantenernos al día con las novedades científicas”*.

Además:

ICE9: “Cuando se nos muestran ejemplos apropiados que nos hagan ver con claridad la aplicación de ciertas técnicas y procedimientos, podemos vencer el temor a investigar”.

De allí que una actitud proactiva por parte del formador que lo ubique como modelo en el área de investigación puede constituir un ejemplo a seguir y avivar el deseo por investigar en los estudiantes.

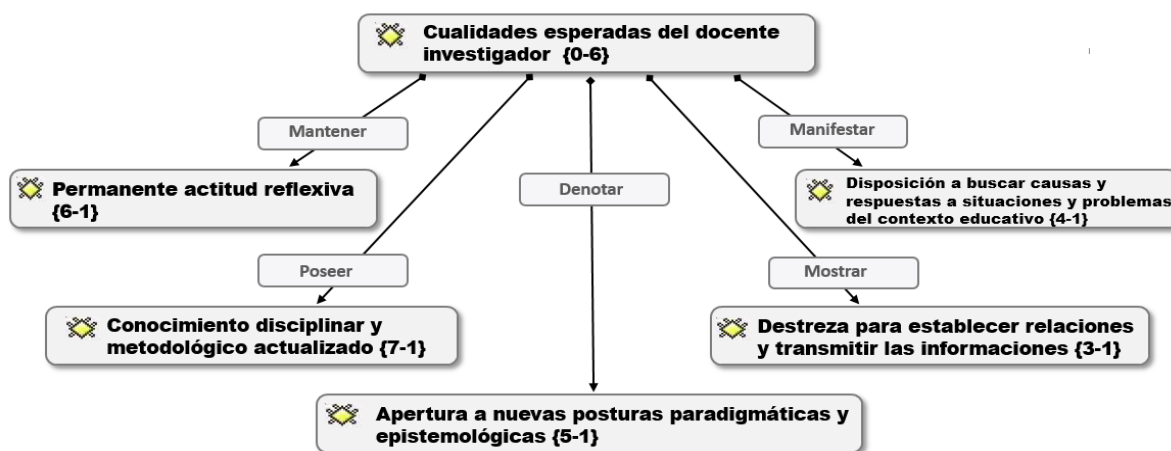
4.3. Subcategoría Rasgos y Atributos del Docente Investigador

La Subcategoría *Rasgos y atributos del docente investigador* se configuró a partir de las *Dimensiones Cualidades esperadas del docente investigador*, *Habilidades y competencias investigativas requeridas*, así como *Cualidades autopercibidas del docente investigador*.

Los informantes aportaron en las respectivas entrevistas, información densa respecto a los rasgos que a su parecer constituyen las *Cualidades esperadas del docente investigador*, entre tales atributos se encuentran los siguientes *Códigos*: *Permanente actitud reflexiva*, *Conocimiento disciplinar y metodológico actualizado*, *Apertura a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas*, *Destreza para establecer relaciones y transmitir las informaciones*, así como *Disposición a buscar causas y respuestas a situaciones y problemas del contexto educativo*, como se muestra en la Figura 4.

Figura 4.

Configuración general de la Dimensión Cualidades esperadas del docente investigador



Fuente: Elaboración propia (2024)

En lo atinente al requerimiento de presentar una *Permanente actitud reflexiva* destacan los siguientes testimonios:

ICD1: *“El docente al asumir su rol como investigador debe adoptar posturas reflexivas que le permitan dar un paso más allá de lo evidente”*.

ICD5: *“La reflexión debe caracterizar la enseñanza en cuanto al proceso de formación investigativa se refiere, esa es la génesis de los nuevos conocimientos”*.

ICD8: *“Una característica primordial del docente en su rol como investigador es su carácter reflexivo, esto es condición necesaria para hacer indagaciones más profundas”*.

Por su parte entre los estudiantes destaca el siguiente aporte:

ICE9: *“Es importante que el docente muestre capacidad reflexiva, así nos motiva a investigar a partir de esa actitud”*.

Agregan además que:

ICE7: *“Esa capacidad de reflexión nos debe ser inculcada para convertirnos en sujetos que cuestionemos a futuro nuestra propia práctica para mejorarla”*.

Lo señalado por los informantes muestra concordancia con lo expuesto por González (2019), quien sostiene que para alcanzar la transformación de la práctica docente se deben abordar las investigaciones de manera reflexiva, determinando esto la posibilidad de aplicar los resultados en pro de mejorar la labor educativa.

Por otro lado, los estudiantes hacen referencia a la reflexión constante sobre la práctica docente como una vía para lograr el mejoramiento de la enseñanza, posibilitando además una actuación eficiente como docentes en su futuro profesional. Esto se aprecia en las siguientes expresiones extraídas de los aportes de los entrevistados:

ICE9: *“Los resultados de las investigaciones sustentadas en una auténtica reflexión pueden contribuir a establecer nuevas formas de concebir la enseñanza, para mejorar la práctica y garantizar mejores aprendizajes”*.

ICE10: *“Es necesario abordar la investigación desde la reflexión como camino para mejorar nuestra actuación como futuros docentes”.*

Los aportes de los informantes muestran coincidencia con los planteamientos de Restrepo (2003) respecto a la necesidad de examinar de manera comprehensiva la realidad que se da en el aula, vinculando la investigación con la práctica y la formación. De igual manera, se aprecia concordancia con lo expuesto por Fagundes (2016), quien enfatiza la relevancia de emplear modelos reflexivos en la formación del docente, para garantizar el impacto favorable en su futura actuación, impulsándoles a realizar análisis constantes de su práctica.

Lo expuesto por los informantes confirma lo señalado por Tallaferro (2006), quien acentúa que los docentes al enseñar a docentes en formación deben inducir procesos reflexivos y así garantizar que los futuros docentes utilicen procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos.

De igual manera destaca el inexcusable requerimiento de contar con *Conocimiento disciplinar y metodológico actualizado*. Esto se evidencia en expresiones como:

ICD1: *“El docente debe mantenerse actualizado en su rama del saber, así como en las novedades inherentes al proceso investigativo, para, a partir de tales conocimientos abordar su labor de enseñanza y de investigación”.*

ICD3: *“Para adelantar acciones vinculadas a la investigación se requiere dominar el campo disciplinar y mantenerse actualizado, este debe ser el punto de partida para adentrarse con éxito en la labor investigativa”.*

Estos aportes reflejan el privilegio otorgado por los docentes a la actualización en el campo del saber cómo elemento fundamental para desarrollar los procesos investigativos, así como los de formación investigativa, aspecto que coincide con la postura de Vargas y Carrasquero (2017), quienes acentúan la necesidad de tener saberes disciplinares rigurosos, que sean el punto de partida para adelantar procesos reflexivos mediados por la investigación sobre aspectos álgidos asociados a la labor educativa.

Retomando el aporte de Blanco (2018), se requieren docentes que sean capaces de asumir su práctica pedagógica guiada por la investigación sobre objetos pedagógicos desde miradas nuevas y actualizadas. Es decir, con competencias y habilidades profesionales necesarias para aprender a

enseñar y para aprender a investigar, lo que, sin duda, les exige estar en actualización constante en lo que respecta a sus saberes.

De igual manera los estudiantes dejan ver que la disposición por actualizarse es un elemento esencial para configurar el perfil del investigador, así se desprende del siguiente aporte:

ICE4: *“Es importante mantenerse actualizados para adelantar investigaciones que concuerden con los avances de la disciplina”*.

Otro aspecto mencionado por los informantes como parte del conjunto de *Cualidades esperadas del docente investigador* es la *Apertura a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas*. En concreto indican que en su rol como investigador el docente debe encontrarse dispuesto a adoptar posturas paradigmáticas diversas, abriéndose a la posibilidad de desarrollar estudios con un enfoque multidisciplinar. Esto se aprecia en afirmaciones como las siguientes:

ICD2: *“El docente que está inmerso en el campo de la investigación debe mostrar apertura a nuevos paradigmas, pues existen diversas formas de mirar la realidad”*.

ICD3: *“Existen múltiples formas de ver e interpretar la realidad, por eso se requiere de un enfoque paradigmático amplio y versátil”*.

ICD4: *“Se requiere que el docente investigador se muestre dispuesto a adoptar posturas multidisciplinarias”*.

En esta misma línea se encuentra la postura de los estudiantes, quienes señalan que:

ICE6: *“Se hace necesario que todos, docentes y estudiantes, nos encontremos actualizados en la rama del saber que constituye el eje de formación y que estemos dispuestos a analizar de manera interdisciplinar los fenómenos educativos. Solo así se pueden emprender estudios de gran valor y utilidad”*.

Lo anterior se muestra en concordancia con los planteamientos de Tancara (2009), quien sostiene que el trabajo colaborativo y la discusión multidisciplinar son elementos que enriquecen los procesos de investigación. Del mismo modo, los aportes de los informantes se relacionan con los planteamientos de Valbuena, Conde y Padilla (2018), quienes señalan que los docentes deben ser gestores de cambios, dominar su disciplina y ofrecer las herramientas necesarias para que los

estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes y analicen su realidad desde diversas ópticas o posturas paradigmáticas.

Por otra parte, los informantes también hacen referencia a la necesidad de que el docente en su rol como investigador posea *Destrezas para establecer relaciones y transmitir las informaciones*. En relación con este aspecto destacan los siguientes testimonios:

ICE6: *“Así como se requiere que se encuentre actualizado, también es esencial que posea destrezas para transmitir las informaciones derivadas de sus investigaciones”*.

ICD9: *“Al realizar las correspondientes indagaciones se requiere que los docentes establezcan de manera apropiada las relaciones entre las variables involucradas, esto es un elemento substancial para desarrollar procesos investigativos exitosos”*.

Además, acentúan que:

ICD8: *“Para apoyar a sus estudiantes, como noveles investigadores, se requiere que el docente asocie apropiadamente los elementos y factores que configuran un hecho educativo, para efectuar una fructífera y efectiva investigación”*.

Otro rasgo señalado por los informantes como una cualidad deseable del docente investigador es la *Disposición a buscar causas y respuestas a situaciones y problemas del contexto educativo*, esa postura de amplitud para indagar sobre su propia praxis muestra correspondencia con lo indicado por Campos (2015). En efecto, el referido autor puntualiza que los docentes, desde su formación inicial, deben investigar sobre su propia práctica, sobre su quehacer, para descubrirla, y construir sus propias teorías derivadas de sus indagaciones, experiencias, de la realidad compleja, dinámica y cambiante donde se desenvuelven.

Los siguientes aportes confirman lo expuesto:

ICD6: *“Es necesario que el docente sienta el deseo de buscar repuestas a problemas existentes en su entorno”*.

ICD9: *“Es importante que el docente, al cumplir su rol como investigador, muestre disposición a buscar causas y respuestas a situaciones que le afectan en su realidad, ya sea académica o del entorno”*.

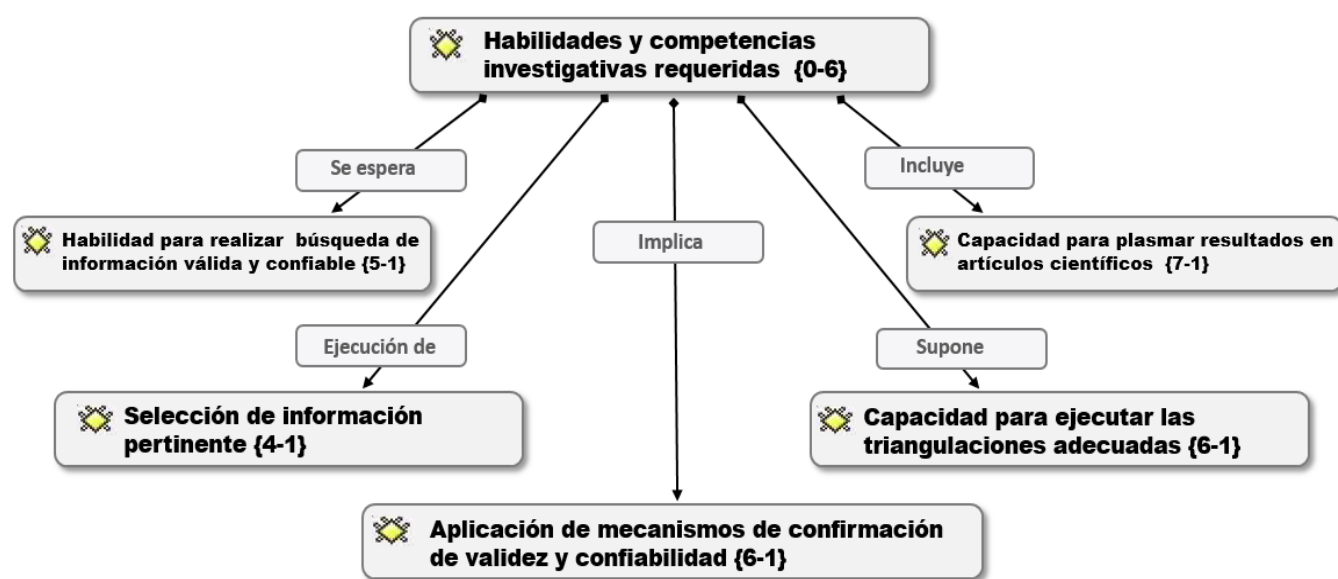
La postura de los informantes se muestra en la misma línea de los planteamientos de Sánchez, Cruz, Melendres y Martínez (2020) quienes destacan que el docente investigador debe orientar sus indagaciones hacia circunstancias reales y concentrar esfuerzos por brindar alternativas de solución a las problemáticas de su ámbito de acción. De allí que emerja como relevante la posición de los informantes, pues al hablar de práctica pedagógica universitaria es imperativo referenciar la implicación con la investigación.

Así, cultivar el deseo e interés por indagar reflexivamente sobre su quehacer docente es de gran importancia pues, como lo señalan Aponte, Jaramillo y Ortiz (2019), esto les permite estar al día con el acontecer del aula, crear o recrear un discurso con propiedad sobre el saber, reflexionar sobre su desempeño, contrastar el ser con el deber ser, las concepciones teóricas con la práctica en el aula; para optimar su praxis y contribuir a la calidad educativa.

Por otro lado, en la dimensión *Habilidades y competencias investigativas requeridas* se agrupan los *Códigos Habilidad para realizar búsqueda de información válida y confiable*, *Selección de información pertinente*, *Aplicación de mecanismos de confirmación de validez y confiabilidad*, *Capacidad para ejecutar las triangulaciones adecuadas*, así como *Capacidad para plasmar resultados en artículos científicos*, como se muestra en la Figura 5.

Figura 5.

Configuración general de la Dimensión Habilidades y competencias investigativas requeridas



Fuente: Elaboración propia (2024)

De manera concreta, los testimonios de los informantes revelaron que, desde sus perspectivas, para cumplir efectivamente con su rol como investigador el docente debe poseer una serie de habilidades y capacidades vinculadas de modo directo con el proceso investigativo y la divulgación del conocimiento, destacando entre ellas la *Habilidad para realizar búsqueda de información válida y confiable* y la *Selección de información pertinente*. Esto se confirma en expresiones como las siguientes:

ICD2: “Entre otras habilidades el docente debe realizar eficazmente búsquedas actualizadas en repositorios, mostrar capacidad para decantar las informaciones”.

ICD5: “Se requiere que el docente demuestre habilidad para buscar y depurar información, esto es una condición esencial para construir apropiadamente el marco conceptual y teórico del estudio”.

Por su parte, los estudiantes señalan que es deseable que el docente les forme en lo relacionado a:

ICE5: “La búsqueda de información válida y confiable”.

Así como les oriente para desarrollar la capacidad de:

ICE4: “Discriminar la información y depurar la misma”.

Se adiciona al conjunto de *Habilidades y competencias investigativas requeridas* para consolidar la formación investigativa y adelantar estudios fructíferos de la *Aplicación de mecanismos de confirmación de validez y confiabilidad*. Entre los testimonios que aluden a este aspecto, destaca el siguiente:

ICD7: “Es imprescindible formar de manera sólida a los docentes en lo atinente a los aspectos conceptuales y los elementos que garantizan la rigurosidad metodológica de los estudios. En este sentido, es forzoso abordar con profundidad los procedimientos para garantizar la validez y confiabilidad, para que los futuros docentes se muestren competentes para garantizar la robustez de sus investigaciones”.

Destaca de igual manera la referencia a la *Capacidad para ejecutar las triangulaciones adecuadas* como un requerimiento substancial para desarrollar análisis pertinentes en los estudios. Entre los testimonios que hacen referencia a este aspecto puede señalarse el siguiente:

ICD6: *“La fase de análisis e interpretación es esencial para demostrar la relevancia de la labor investigativa. Por ello se hace necesario formar adecuadamente a los estudiantes en lo relativo a las técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas, en particular es esencial formarles para que apliquen con propiedad la triangulación y puedan fortalecer la validez de sus investigaciones”*.

El reconocimiento del valor de la triangulación como herramienta que consolida los procesos investigativos ratifica la preeminencia otorgada por Torres (2021) a dicho proceso, cuando indica que “la triangulación emerge como una herramienta substancial que procura asegurar el carácter acendrado de las reconstrucciones interpretativas de la realidad” (p.275). De manera que al justipreciar su relevancia en los correspondientes testimonios los informantes reconocen la importancia de su adecuado manejo como parte de las competencias investigativas requeridas por el docente.

Se agrega a lo anterior, la mención a la *Capacidad para plasmar resultados en artículos científicos*, esto como un medio para visibilizar los frutos investigativos y concretar sus aportes para la mejora del quehacer docente. Entre los aportes vinculados a lo descrito se encuentra el siguiente:

ICD6: *“Es esencial que el docente manifieste capacidad para concretar el producto de sus investigaciones en artículos científicos”*.

Además, los informantes indican que el proceso de socialización y el intercambio de experiencias constituyen vías que posibilitan el crecimiento del investigador, esto se evidencia en los siguientes testimonios:

ICD3: *“La socialización de los resultados permite visibilizar los nuevos conocimientos alcanzados, determinando la posibilidad de contrastar con las posiciones de otros investigadores”*.

ICD9: *“Dar a conocer las experiencias investigativas nutre el corpus de conocimiento de la comunidad científica y devela posturas nuevas sobre los hechos educativos”*.

Por su parte, los estudiantes se muestran en concordancia con los anteriores planteamientos, así se desprende de aportes como el siguiente:

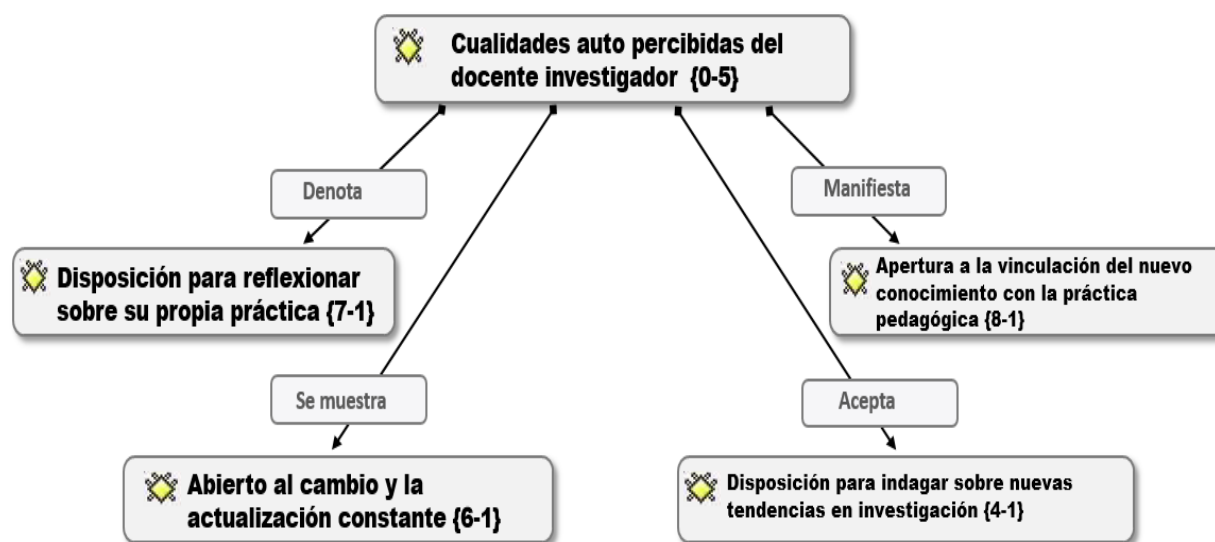
ICE9: “Me parece importante que nos involucren en grupos de investigación y que tengamos la oportunidad de intercambiar experiencias de investigación”.

La relevancia de desarrollar procesos de divulgación de los resultados del proceso investigativo es destacada por Perines y Murillo (2017), estos autores señalan que al colocar tales resultados a la luz de la comunidad científica se puede incidir asertivamente en la realidad de las aulas. En todo caso, el intercambio de información y la divulgación de resultados abren la posibilidad de recibir retroalimentaciones que contribuyen a nutrir la formación investigativa.

En lo concerniente a la *Dimensión Cualidades autopercibidas del docente investigador*, cabe acotar que esta se configuró al agrupar los *Códigos Disposición para reflexionar sobre su propia práctica*, *Abierto al cambio y la actualización constante*, *Disposición para indagar sobre nuevas tendencias en investigación* y, finalmente, *Apertura a la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica*, como se muestra en la **Figura 6**.

Figura 6.

Configuración general de la Dimensión Cualidades autopercibidas del docente investigador



Fuente: Elaboración propia (2024)

Acentúan los informantes que entre las cualidades que los definen como docentes investigadores se encuentra la *Disposición para reflexionar sobre su propia práctica*, rasgo esencial para redescubrir y recrear su quehacer, interpretando los fenómenos que se suscitan en el contexto educativo. Indican los docentes que se perciben a sí mismos como sujetos *Abiertos al cambio y la actualización constante*, condición esencial para transformar y mejorar su praxis. Entre los aportes que evidencian lo expuesto se encuentran los siguientes:

ICD3: “*Me mantengo con plena disposición para repensar y reflexionar sobre mi propio quehacer, esto como medio expedito para mejorar mi actuación*”.

ICD8: “*Siempre mantengo una postura abierta al cambio, con amplitud para actualizar y renovar mis conocimientos en el área investigativa*”.

De igual manera, los docentes señalan que se caracterizan por su *Disposición para indagar sobre nuevas tendencias en investigación y la apertura a la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica*. Entre los testimonios que confirman lo descrito se encuentra el siguiente:

ICD10: “*Entre los rasgos que me definen como docente se encuentra mi apertura al cambio, con disposición para valorar perspectivas novedosas e integrarlas a mi práctica*”.

Los aportes de los informantes revelan su disposición por estar al día con los avances emergentes, en cuanto a lo didáctico y metodológico, constituyendo esto un factor esencial para mejorar la práctica pues, como lo señala Saker (2014), la práctica pedagógica de los docentes amerita articularse con la investigación para permear la cotidianidad y alcanzar transformaciones positivas.

4.4. Categoría Formación y Desarrollo de Competencias Investigativas

La categoría señalada comprende la subcategoría *Conformación de los saberes investigativos*, la cual a su vez se estructuró a partir de las Dimensiones *Estrategias para la consolidación de competencias investigativas* y *Fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos*, como se aprecia en la Figura 7. Seguidamente se detallan los aportes de los

informantes que dan cuenta de los elementos que, desde su perspectiva, permiten alcanzar la consolidación de los saberes investigativos.

Figura 7.

Configuración general de la Categoría Formación y desarrollo de competencias investigativas



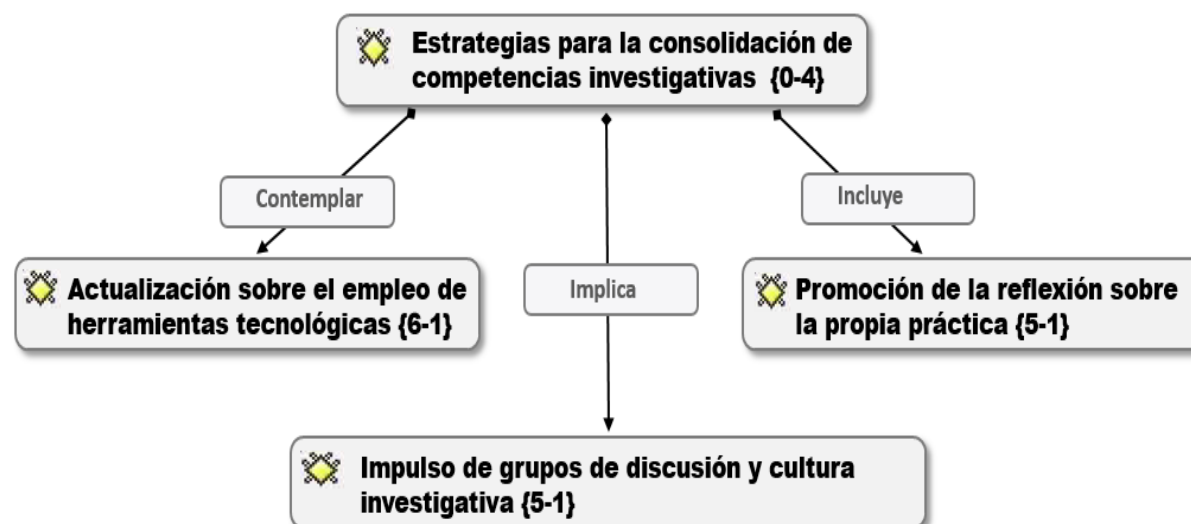
Fuente: Elaboración propia (2024)

4.5. Subcategoría Conformación de los Saberes Investigativos

El primer elemento a partir del cual se estructuró la Subcategoría señalada es la *Dimensión Estrategias para la consolidación de competencias investigativas*, esta última comprende los *Códigos Actualización sobre el empleo de herramientas tecnológicas*, *Promoción de la reflexión sobre la propia práctica*, así como *Impulso de grupos de discusión y cultura investigativa*, como se muestra en la Figura 8.

Figura 8.

Configuración general de la Dimensión Estrategias para la consolidación de competencias investigativas



Fuente: Elaboración propia (2024)

En lo concerniente a la *Actualización sobre el empleo de herramientas tecnológicas*, los aportes de los informantes develan la importancia del adecuado manejo de tales herramientas para mantenerse a la vanguardia y apoyar los procesos de análisis en las investigaciones. Entre otros aportes, destaca el siguiente:

ICD6: “Es esencial que el docente se mantenga al día en lo referente a las herramientas tecnológicas que permiten el desarrollo de los análisis cuantitativos y cualitativos. Mantenerse actualizados les permite convertirse en mediadores efectivos al involucrar a los estudiantes con tales novedades”.

De igual manera, los informantes le otorgan un lugar privilegiado a la *Promoción de la reflexión sobre la propia práctica* como medio para consolidar la formación investigativa, esto se evidencia en el aporte que se indica seguidamente:

ICD7: “Nuestra propia práctica es un campo fértil para adelantar investigaciones, por eso debemos cultivar el deseo por indagar y reflexionar sobre ella”.

Tal postura se vincula con el planteamiento de Perrenoud (2013), quien sostiene que debe apostarse por la implementación de una pedagogía reflexiva desde la cual los docentes sean capaces de ir más allá de las prácticas tradicionales, para sumergirse en la reflexión sobre ellas y fomenten en sus estudiantes la actitud investigativa, el pensamiento crítico, el interés por la investigación y por lo desconocido.

El reconocimiento de las múltiples posibilidades de indagación sobre la práctica pedagógica y del lazo entre los frutos alcanzados y las transformaciones factibles del quehacer educativo muestra concordancia con el posicionamiento de Chacón (2007), quien sostiene que para que el accionar del docente trascienda el espacio universitario, se requiere que el docente guíe su enseñanza a través de la investigación y la promueva, recomendando que la formación de los futuros docentes se oriente “a la consolidación de egresados autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre” (p.9).

Por otra parte, los informantes destacan que para consolidar las competencias investigativas se precisa el *Impulso de grupos de discusión y cultura investigativa*. Sobre este particular destacan los siguientes aportes:

ICD5: “*La participación en grupos de discusión y círculos de investigadores permite al docente mantenerse actualizado sobre las nuevas perspectivas de investigación sobre los diferentes fenómenos que se abordan en el contexto educativo, abriendo la posibilidad de fortalecer sus propias competencias investigativas*”.

ICD8: “*Una manera de potenciar las competencias investigativas es fomentar la participación en equipos de discusión de carácter multidisciplinario, al tiempo que se propicia un ambiente para el establecimiento de una cultura investigativa, pues se reconoce que esta última es inexistente en la realidad formativa actual*”.

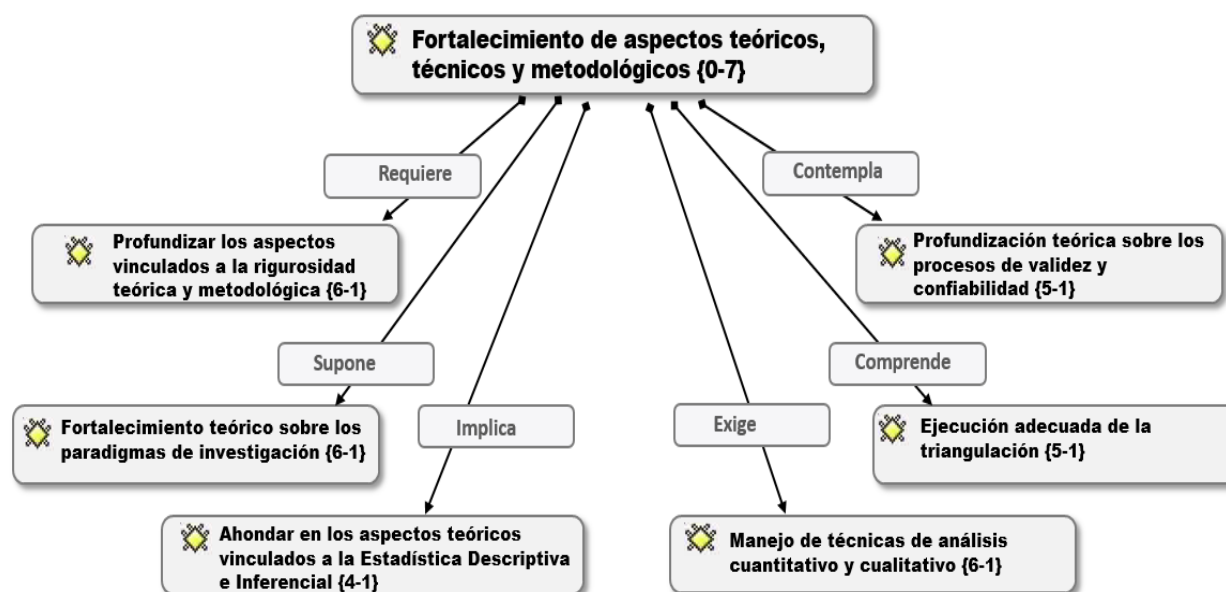
ICD9: “*Dado que no existe una cultura investigativa o política universitaria concreta que apunte a establecer la exigencia de que docentes y estudiantes investiguen, para fortalecer esa función cuando estos últimos se integren al campo laboral, es necesario implementar tal cultura para contribuir al fortalecimiento de sus capacidades y competencias investigativas desde su formación inicial*”.

La postura de los informantes responde al llamado de Delgado (2016), quien resalta la necesidad de fomentar la cultura investigativa para que se habilite la investigación como herramienta de aprendizaje de los estudiantes e instrumento de trabajo de los docentes, evitando la separación entre los saberes de enseñanza y los saberes de investigación. Lo cual determinaría la posibilidad de generación de conocimiento y ubicaría a la universidad como un referente al establecer la estabilización de la investigación como práctica continua.

Por su parte, la *Dimensión Fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos* comprende los *Códigos Profundizar los aspectos vinculados a la rigurosidad teórica y metodológica*, *Fortalecimiento teórico sobre los paradigmas de investigación*, *Ahondar en los aspectos teóricos vinculados a la Estadística Descriptiva e Inferencial*, *Manejo de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo*, *Ejecución adecuada de la triangulación*, y, por último, *Profundización teórica sobre los procesos de validez y confiabilidad*, como se muestra en la Figura 9.

Figura 9.

Configuración general de la Dimensión Fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos



Fuente: Elaboración propia (2024)

En cuanto al reconocimiento de la necesidad de *Profundizar los aspectos vinculados a la rigurosidad teórica y metodológica* para fortalecer los saberes investigativos pueden destacarse los siguientes testimonios:

ICD4: “*Dado que el proceso de investigación exige el cumplimiento de ciertas formalidades, se requiere dar a conocer a los docentes en formación los elementos esenciales que garanticen el rigor metodológico*”.

ICE6: “*Si se aspira que en nuestra futura actuación como docentes nos involucremos con la investigación, es necesario que se ahonde desde ya en los aspectos vinculados al rigor metodológico. Solo entendiendo su esencia dejaremos de lado los temores por adentrarnos en las indagaciones deseadas*”.

Otro aspecto que los informantes destacan como esencial para consolidar los saberes investigativos es el *Fortalecimiento teórico sobre los paradigmas de investigación*, sobre este particular señalan lo siguiente:

ICE4: “*No es posible adelantar una investigación sin un claro conocimiento sobre los paradigmas. Por eso es muy importante profundizar en esos aspectos teóricos para consolidar nuestra formación como investigadores*”.

ICD8: “*El reconocimiento de las diferentes miradas que pueden darse a un objeto de estudio es esencial para determinar la perspectiva apropiada para su abordaje. Por tal razón, es imprescindible profundizar en los aspectos conceptuales y teóricos asociados a los diferentes paradigmas de investigación*”.

Se agrega a lo anterior la necesidad de *Ahondar en los aspectos teóricos vinculados a la Estadística Descriptiva e Inferencial*, así como de efectuar un adecuado *Manejo de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo*, todo ello como soporte para adelantar procesos investigativos con robustez técnica y metodológica. Entre los aportes que hacen referencia a estos aspectos se pueden considerar los que se muestran seguidamente:

ICD6: *“Entre los múltiples aspectos que conforman los saberes investigativos y coadyuvan a su consolidación se encuentra el adecuado manejo de las técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo, esto involucra el apropiado empleo de las herramientas tecnológicas asociadas”.*

ICD7: *“Se precisa de la clara distinción de las vertientes naturales de la Estadística, Descriptiva e Inferencial, para reconocer la aplicación adecuada de la misma en los estudios a emprender”.*

También los informantes consideran relevante la *Ejecución adecuada de la triangulación* como parte de los aspectos metodológicos que deben ser fortalecidos para consolidar los saberes investigativos. El siguiente aporte confirma lo expuesto:

ICD2: *“Es fundamental que en la formación investigativa que se brinda al futuro docente se establezcan las bases conceptuales para la ejecución oportuna de la triangulación en sus investigaciones”.*

De igual manera, los informantes destacan la importancia de alcanzar la *Profundización teórica sobre los procesos de validez y confiabilidad*, pues, a su juicio:

ICD9: *“Parte de las debilidades en los estudios emprendidos por los noveles investigadores se centran en la omisión o determinación errada de la validez y confiabilidad”.*

Completando este último aspecto el conjunto de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos que ameritan, desde la perspectiva de los informantes, deben ser fortalecidos para consolidar los saberes investigativos.

Llegados a este punto, en la Tabla 10, se compendian los insumos a partir de los cuales se desarrolló la triangulación “como herramienta que procura superar los sesgos interpretativos y le otorga mayor coherencia al proceso investigativo al posibilitar análisis más plurales y completos” (Torres, 2021, p.280). Tal proceso abre paso a la determinación de los hallazgos formales del estudio y permite visibilizar los aspectos convergentes con los referentes teóricos de la investigación.

Tabla 10.

Síntesis del proceso de triangulación desarrollado en el estudio

Categoría: La formación en investigación		
Subcategoría Perspectivas sobre el proceso de formación en investigación	Dimensión Visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa	
	Aportes Informantes clave	Referente Teórico
	ICD4: <i>"Permanentemente recalco en el aula la relación esencial entre investigación y formación. Establezco la relevancia del desarrollo de procesos investigativos para la consolidación de la formación integral del docente."</i>	Castillo y Cabrerizo (2005), insisten en la importancia de capacitarse y prepararse para la mejora profesional desde el inicio de la carrera docente.
	ICD10: <i>"Para apoyar su proceso de formación inicial les impulso a adentrarse en el mundo de la investigación, por ser esta última una arista esencial de su formación integral."</i>	Izarra (2015), sostiene que la formación de los docentes se nutre de la esfera investigativa.
	ICD8: <i>"Es necesario promover una cultura investigativa, atributo del cual adolece la institución."</i>	Saby (2012), señala que el rol de docente investigador, y más aún el de formador de formadores, pasa por asumir la relación irremplazable entre investigación y enseñanza y fomentar en el aula una cultura investigativa.
	ICD2: <i>"Debemos actuar como modelos de docentes investigadores y hacerles ver a nuestros estudiantes la posibilidad de mejora de la práctica pedagógica a partir de las investigaciones sobre nuestro quehacer."</i>	IDEICE (2015) enfatiza que es necesario que los docentes desarrollen procesos investigativos, bajo criterios metodológicos rigurosos, para brindar soluciones a problemáticas de mejoras de la calidad de su quehacer.
	Dimensión La formación investigativa desde la mirada del estudiante	
	Aportes Informantes clave	Referente Teórico
	ICE4: <i>"Se le otorga prioridad a la estructura de presentación de los informes y sus aspectos formales, dejando de lado aspectos teóricos fundamentales que pueden orientar nuestra labor al investigar."</i>	Bojorque (2015), plantea que parte de los obstáculos vinculados a una eficaz formación investigativa deriva de la visión dogmática de la enseñanza
	ICE4: <i>"Aunque se nos informa sobre las formalidades de presentación de los informes no se nos ofrece información profunda sobre los procesos de análisis"</i> ICE9: <i>"Siento que hay debilidades en cuanto a la información ofrecida sobre los procedimientos de análisis e interpretación de resultados, además de que no se ejemplifica sobre el manejo de herramientas tecnológicas apropiadas para ello."</i> ICE1: <i>"Aunque se menciona la posibilidad de contrastar hipótesis, por ejemplo, no se profundiza en temas claves como los relacionados con la Estadística Inferencial."</i> ICE7: <i>"El docente hace énfasis en aplicar los procedimientos de validez y confiabilidad. Sin embargo, su ejemplificación es vaga. Hace falta ejemplificar o analizar investigaciones donde esos procedimientos se hayan efectuado de manera explícita para favorecer su entendimiento."</i>	Bojorque (2015), señala que en muchos casos las actividades de investigación representan solo una asignatura dentro del currículo universitario, como una parte de la formación de los estudiantes, sin ofrecer un contenido que realmente potencie el "desarrollo de la habilidad general para el autoaprendizaje y el manejo de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera y en el futuro ejercicio profesional" (p.29). Anwaruddin y Pervin (2015), sostienen que a los docentes les cuesta comprometerse con la investigación porque no han sido alfabetizados cuando estaban en la formación inicial.

Subcategoría Rasgos y atributos del docente investigador	Dimensión Cualidades esperadas del docente investigador	
	Aportes Informantes clave	Referente Teórico
	ICD8: <i>“Una característica primordial del docente en su rol como investigador es su carácter reflexivo, esto es condición necesaria para hacer indagaciones más profundas.”</i> ICE9: <i>“Es importante que el docente muestre capacidad reflexiva, así nos motiva a investigar a partir de esa actitud”</i>	González (2019), sostiene que para alcanzar la transformación de la práctica docente se deben abordar las investigaciones de manera reflexiva. Tallaferro (2006), acentúa que los docentes al enseñar a docentes en formación, deben promover procesos reflexivos.
	ICD1: <i>“El docente debe mantenerse actualizado en su rama del saber, así como en las novedades inherentes al proceso investigativo, para a partir de tales conocimientos abordar su labor de enseñanza y de investigación.”</i>	Vargas y Carrasquero (2017) acentúan la necesidad de tener saberes disciplinares rigurosos, que sean el punto de partida para adelantar procesos reflexivos mediados por la investigación
	ICD6: <i>“Es necesario que el docente sienta el deseo de buscar repuestas a problemas existentes en su entorno académico.”</i>	Campos (2015) puntualiza que los docentes, desde su formación inicial, deben investigar sobre su propia práctica
	Dimensión Habilidades y competencias investigativas requeridas	
	Aportes Informantes clave	Referente Teórico
	ICD2: <i>“Entre otras habilidades el docente debe realizar eficazmente búsquedas actualizadas en repositorios, mostrar capacidad para decantar las informaciones.”</i>	“La destreza para realizar la búsqueda de información válida y confiable es una herramienta esencial requerida por el investigador, como vía para decantar los insumos teóricos y minimizar futuros sesgos en el proceso investigativo” (Torres, 2022, p.4)
	ICD7: <i>“Es imprescindible formar de manera sólida a los docentes en lo atinente a los aspectos conceptuales y los elementos que garantizan la rigurosidad metodológica de los estudios. En este sentido, es forzoso abordar con profundidad los procedimientos para garantizar la validez y confiabilidad, para que los futuros docentes se muestren competentes para garantizar la robustez de sus investigaciones.”</i>	Torres (2021) indica que “la triangulación emerge como una herramienta substancial que procura asegurar el carácter acendrado de las reconstrucciones interpretativas de la realidad” (p.275).
	ICD6: <i>“Es esencial que el docente manifieste capacidad para concretar el producto de sus investigaciones en artículos científicos.”</i>	Perines y Murillo (2017), señalan que al colocar tales resultados a la luz de la comunidad científica se puede incidir asertivamente en la realidad de las aulas.
	Dimensión Cualidades auto percibidas del docente investigador	
	Aportes Informantes clave	Referente Teórico
	ICD10: <i>“Entre los rasgos que me definen como docente se encuentra mi apertura al cambio, con disposición para valorar perspectivas novedosas e integrarlas a mi práctica.”</i>	Como lo indica Torres (2022), “es esencial que el docente muestre disposición permanente para indagar sobre nuevas tendencias en investigación y denote apertura para vincular el nuevo conocimiento con la práctica, como manera de renovar sus saberes pedagógicos” (p.5).
	ICD10: <i>“Entre los rasgos que me definen como docente se encuentra mi apertura al cambio, con disposición para valorar perspectivas novedosas e integrarlas a mi práctica.”</i>	Como lo señala Saker (2014), la práctica pedagógica de los docentes amerita articularse con la investigación para permear la cotidianidad y alcanzar transformaciones positivas.

Categoría: Formación y desarrollo de competencias investigativas		
Subcategoría Conformación de los saberes investigativos	Dimensión Estrategias para la consolidación de competencias investigativas	
	Aportes Informantes clave	Referente Teórico
	ICD6: <i>“Es esencial que el docente se mantenga al día en lo referente a las herramientas tecnológicas que permiten el desarrollo de los análisis cuantitativos y cualitativos. Mantenerse actualizados les permite convertirse en mediadores efectivos al involucrar a los estudiantes con tales novedades.”</i>	Murillo (2021), aclara que los docentes universitarios han de estar en constante formación y asumir una serie de retos en el área investigativa, permitiendo que las tecnologías tengan mayor presencia y protagonismo.
	ICD7: <i>“Nuestra propia práctica es un campo fértil para adelantar investigaciones, por eso debemos cultivar el deseo por indagar y reflexionar sobre ella.”</i>	Perrenoud (2013) sostiene que debe apostarse por la implementación de una pedagogía reflexiva desde la cual los docentes sean capaces de ir más allá de las prácticas tradicionales, para sumergirse en la reflexión sobre ellas y fomenten en sus estudiantes la actitud investigativa.
	ICD10: <i>“Es necesario formar a los docentes como sujetos críticos y reflexivos, con capacidad para emprender procesos investigativos sobre su propia praxis.”</i>	Chacón (2007) sostiene que para que el accionar del docente trascienda el espacio universitario se requiere que el docente guíe su enseñanza a través de la investigación y la promueva.
	ICD5: <i>“La participación en grupos de discusión y círculos de investigadores permite al docente mantenerse actualizado sobre las nuevas perspectivas de investigación sobre los diferentes fenómenos que se abordan en el contexto educativo, abriendo la posibilidad de fortalecer sus propias competencias investigativas.”</i>	Delgado y Alfonzo (2019) afirman que quienes aspiren enseñar a investigar deben reflexionar permanentemente, así como notificar saberes con sus pares y estudiantes.
	ICD8: <i>“Una manera de potenciar las competencias investigativas es fomentar la participación en equipos de discusión de carácter multidisciplinario, al tiempo que se propicia un ambiente para el establecimiento de una cultura investigativa, pues se reconoce que esta última es inexistente en la realidad formativa actual.”</i>	Delgado (2016) resalta la necesidad de fomentar la cultura investigativa para que se habilite la investigación como herramienta de aprendizaje de los estudiantes e instrumento de trabajo de los docentes
	Dimensión Fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos	
	Aportes Informantes clave	Referente Teórico
	ICD4: <i>“Dado que el proceso de investigación exige el cumplimiento de ciertas formalidades, se requiere dar a conocer a los docentes en formación los elementos esenciales que garanticen el rigor metodológico.”</i>	Cuinemme (2022) sostiene que el desarrollo riguroso de la investigación sirve de guía para la transmisión, difusión y divulgación de conocimientos.
	ICE4: <i>“No es posible adelantar una investigación sin un claro conocimiento sobre los paradigmas. Por eso es muy importante profundizar en esos aspectos teóricos para consolidar nuestra formación como investigadores.”</i>	“Se precisa de un marco interpretativo apropiado para ahondar en aspectos invisibilizados o ausentes en indagaciones previas, para interpretar la realidad de manera más densa” (Torres, 2022, p.6)
	ICD2: <i>“Es fundamental que en la formación investigativa que se brinda al futuro docente se establezcan las bases conceptuales para la ejecución oportuna de la triangulación en sus investigaciones.”</i>	Es necesario realzar la preeminencia de la triangulación en la investigación y “el papel esencial que asume en ella como determinante de la validez” (Torres, 2021, p.275)

Fuente: Elaboración propia (2024)

CAPÍTULO V

HALLAZGOS SOBRE LOS APORTES PEDAGÓGICOS A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

La revisión sistemática de los aportes de los informantes permitió, mediante el análisis inductivo aplicado, determinar dos categorías esenciales en torno a las cuales se concentraron las contribuciones de los docentes y estudiantes: *La formación en investigación* y la *formación y desarrollo de competencias investigativas*. De esta manera, las aportaciones permitieron identificar, en lo atinente a la primera categoría mencionada, la perspectiva de docentes y estudiantes sobre el proceso de formación en investigación en el contexto del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria que se ofrece en la UPTC, así como la identificación, desde la óptica de los actores educativos involucrados en el estudio, de los rasgos y atributos del docente investigador.

En lo concerniente a las perspectivas sobre el proceso de formación en investigación se caracterizaron las miradas de docentes y estudiantes sobre tal proceso formativo. Así, el primer acercamiento estableció la posibilidad de determinar la visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa, destacándose entre sus testimonios la alusión a la vinculación que establecen entre la investigación y la formación docente. Desde la perspectiva de los docentes su actuación como formador de formadores contribuye a perfeccionar el desarrollo profesional desde el inicio de su carrera, fusionando la posibilidad de consolidar su componente didáctico, con el fortalecimiento de sus capacidades para gerenciar el acto pedagógico y potenciar sus competencias investigativas.

Destacan los docentes que desde su rol formativo contribuyen a fortalecer el soporte teórico conceptual de carácter metodológico y estadístico para que los estudiantes aborden exitosamente sus procesos investigativos. De igual manera destacan que su labor se orienta a acentuar la relación investigación-práctica, elemento esencial para efectuar contribuciones a la mejora del quehacer educativo. Visto de esta manera el aporte que, a juicio de los docentes, determina su labor en el proceso formativo de sus estudiantes es la articulación de la praxis docente con la investigación asumiendo como punto de partida la relación irremplazable entre investigación y enseñanza.

Por otro lado, una mirada menos favorable se aprecia desde la perspectiva de los estudiantes quienes señalan algunas debilidades en el proceso de formación investigativa, entre ellas destaca el énfasis en las estructuras formales de presentación de los informes que deja de lado aspectos substanciales de orden conceptual y teórico asociados con el campo metodológico y estadístico. Relacionado con este último aspecto los estudiantes sostienen que perciben como una debilidad inminente la poca profundidad en aspectos relacionados con la Estadística Inferencial, mencionando además la existencia de vacíos en procedimientos de interpretación que no les permite asumir con propiedad los análisis cuantitativos y cualitativos.

Señalan además que, el débil manejo de herramientas tecnológicas de vanguardia para llevar a cabo tales análisis les coloca en desventaja y profundizan sus falencias al momento de desarrollar una investigación. Destacan, de igual manera, que el desconocimiento sobre los procedimientos asociados a la validez y confiabilidad les genera incertidumbre sobre la robustez de las investigaciones que pudieran emprender, por lo que temen transitar un camino lleno de incertidumbres y equivocaciones.

Por otra parte, los testimonios de los informantes permitieron identificar las cualidades esperadas del docente investigador, entre ellas destaca la permanente actitud reflexiva, la cual le permite realizar las elucidaciones pertinentes sobre su labor en aras de contribuir a la mejora del proceso educativo en las diferentes dimensiones que este contempla. Se agrega al conjunto de atributos mencionados el conocimiento disciplinar y metodológico actualizado, el cual le brinda el soporte para sumergirse en indagaciones fructíferas con miradas renovadas en estricto apego al rigor metodológico exigido en las investigaciones.

Resalta, además, la mención al requerimiento de apertura a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas como rasgo que define al docente investigador, esto da respuesta a la necesidad de adaptarse a la evolución del conocimiento en la realidad dinámica y cambiante en la que se sumerge el docente actualmente. Debe destacarse también la referencia a la disposición para buscar causas y respuestas a situaciones y problemas del contexto educativo como cualidad deseable del docente investigador, este aspecto se vincula con la apertura para indagar sobre su propia praxis y contemplar su realidad con ópticas que le permitan adentrarse en inquisiciones profundas que generen nuevos conocimientos e interpretaciones de su quehacer.

Habida cuenta de las bondades de la investigación en el proceso de desarrollo profesional del docente, los informantes señalan las habilidades y competencias investigativas que, a su juicio,

son requeridas para adelantar una labor de investigación provechosa. Entre ellas indican la habilidad para realizar la búsqueda de información válida y confiable, la cual a su vez permite la selección de información pertinente y veraz que sustente los estudios a emprender.

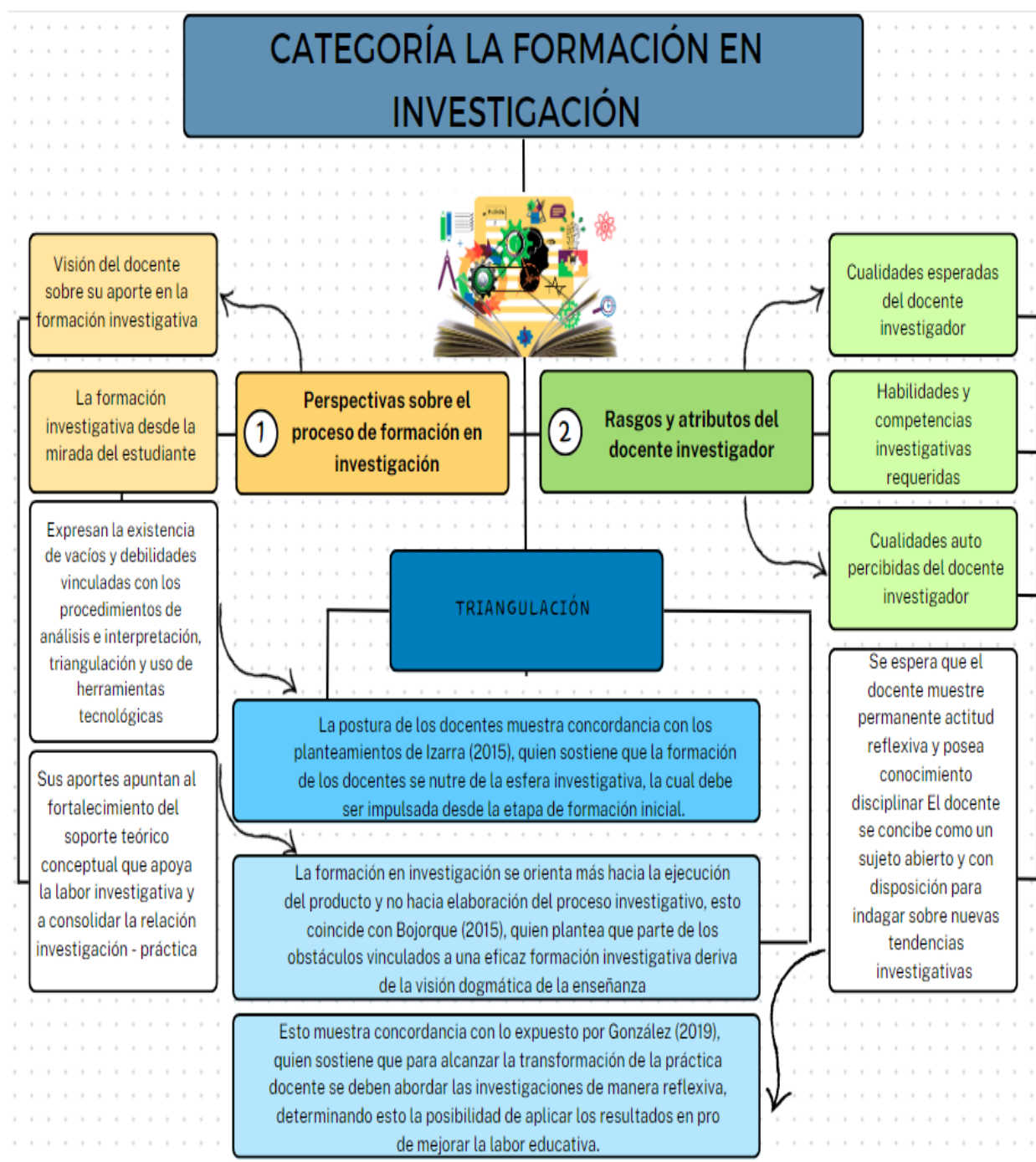
De igual modo, los informantes consideran que se precisa la aplicación de mecanismos de confirmación de validez y confiabilidad, pues los mismos contribuyen a garantizar la robustez de las investigaciones. Enfatizan que es requerida de manera inexcusable la capacidad para ejecutar las triangulaciones adecuadas como forma de contrastar los insumos obtenidos en la investigación y determinar su convergencia con otros aportes teóricos. Señalan que otro requerimiento de carácter substancial es la capacidad para plasmar resultados en artículos científicos, pues tal concreción de los frutos investigativos permite la visibilidad de las contribuciones teóricas que emergen de la labor investigativa.

Emergió, de igual modo, un conjunto de cualidades autopercebidas del docente que se asocian a su rol como investigador, entre ellas destaca la disposición para reflexionar sobre su propia práctica; un aspecto esencial para redescubrir su realidad y recrear sus propias experiencias académicas. Otra cualidad, igualmente determinante para fortalecer el desarrollo profesional, es la apertura al cambio y la actualización constante; requerimiento substancial para ajustarse a las dinámicas propias de los actuales contextos complejos y cambiantes.

Resalta también, entre el conjunto de atributos autopercebidos del docente, la mención a la disposición para indagar sobre nuevas tendencias en investigación como forma expedita para mantenerse al día con los avances de vanguardia y ajustar sus procesos investigativos a las demandas y exigencias que surgen en el contexto educativo. Adicionándose la apertura a la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica, factor fundamental para transformar su propia praxis al integrar el conocimiento generado por la reflexión sobre su realidad académica. Lo anteriormente expuesto se resume en la Figura 10.

Figura 10.

Configuración Compendio de hallazgos vinculados a la Categoría La formación en investigación



Fuente: Elaboración propia (2024)

En relación con la segunda categoría que emergió, *Formación y desarrollo de competencias investigativas*, ella reúne la información aportada por los actores educativos que participaron en el estudio sobre las vías para conformar los saberes investigativos. Surgiendo dos vertientes, la primera determina las estrategias para la consolidación de competencias investigativas: actualización sobre el empleo de herramientas tecnológicas, promoción de la reflexión sobre la propia práctica e impulso de grupos de discusión y cultura investigativa.

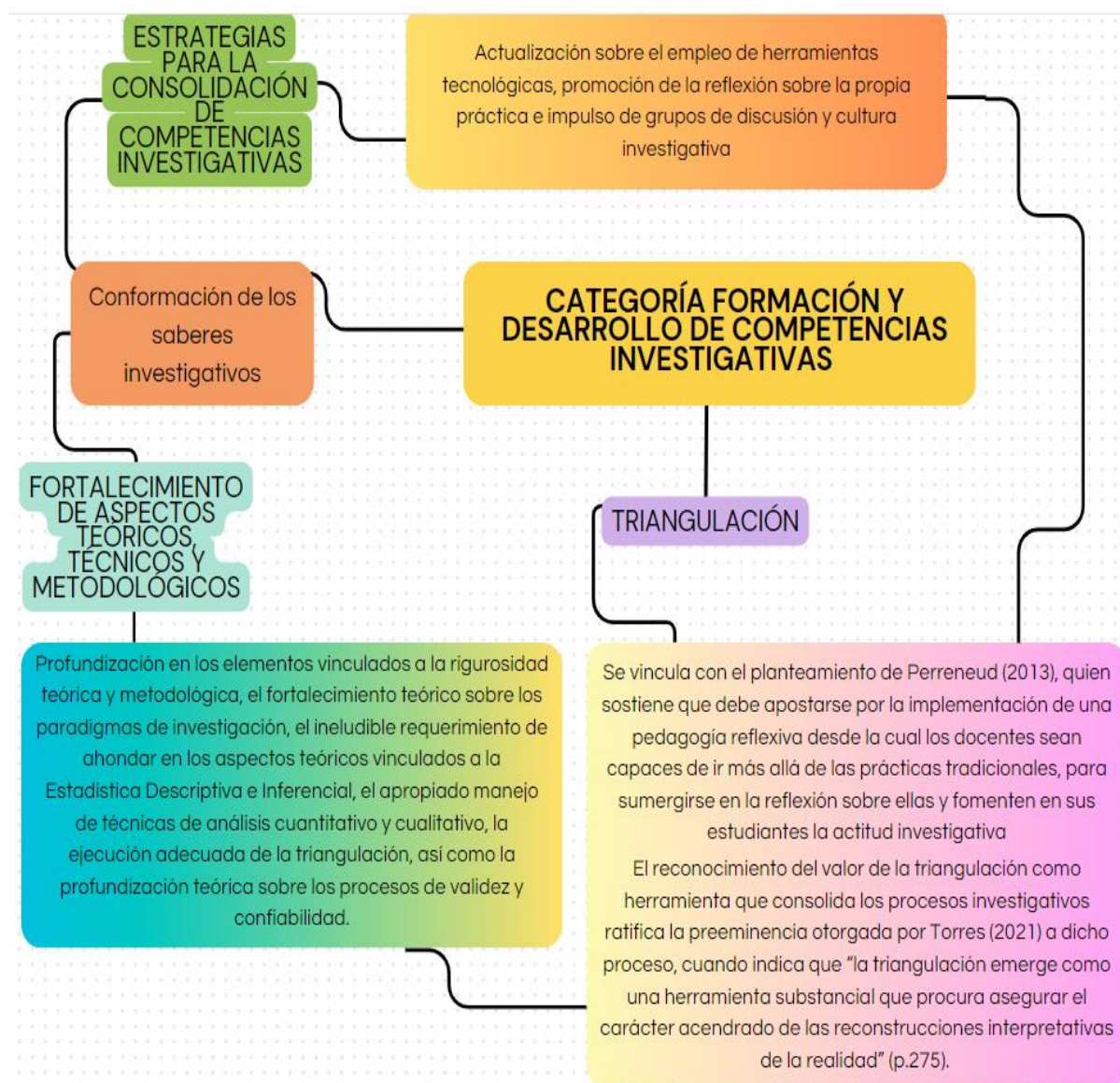
Este último aspecto procura responder a la necesidad de interactuar con otros investigadores para involucrarse con sus avances a partir de socializaciones de sus productos investigativos, al tiempo que se cultiva la cultura investigativa, elemento ausente en el espacio institucional y que determina el desinterés de docentes y estudiantes por sumergirse en el mundo de la pesquisa formal.

Por su parte, la segunda vertiente apunta a la necesidad de fortalecer los aspectos teóricos, técnicos y metodológicos para nutrir el corpus de conocimiento del docente investigador y conducirlo hacia labores investigativas exitosas. Entre tales aspectos destacan la profundización en los elementos vinculados a la rigurosidad teórica y metodológica, el fortalecimiento teórico sobre los paradigmas de investigación, el ineludible requerimiento de ahondar en los aspectos teóricos vinculados a la Estadística Descriptiva e Inferencial, el apropiado manejo de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo, la ejecución adecuada de la triangulación, así como la profundización teórica sobre los procesos de validez y confiabilidad.

En su conjunto, estos aspectos compendian las aristas esenciales que deben ser reforzadas para potenciar las competencias investigativas a partir de la consolidación de los saberes esenciales requeridos para desarrollar indagaciones ajustadas a la formalidad y rigurosidad metodológica. Lo descrito se visualiza en la Figura 11.

Figura 11.

Configuración Compendio de hallazgos vinculados a la Categoría Formación y desarrollo de competencias investigativas



Fuente: Elaboración propia (2024)

Al relacionar los hallazgos derivados del estudio con los propósitos del mismo expresados en los objetivos específicos, se encuentra que respecto al Objetivo Específico No. 1, cuya finalidad fue identificar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria con respecto a la enseñanza de la investigación en el Programa, los docentes señalan que su accionar se sustenta en la atención al vínculo investigación-formación docente, pues a su parecer

el fortalecimiento de las competencias investigativas permite consolidar uno de los ejes centrales del perfil del docente como lo es la formación en investigación.

De igual manera los testimonios de los docentes describen su praxis como una labor que resalta la relación entre la teoría y la práctica, envolviendo esa relación la posibilidad de enriquecer y mejorar esta última a partir de la investigación. Subrayan los docentes que en el contexto del aula hacen referencia a la necesidad de que los futuros docentes desarrollen procesos de reflexión constante sobre su quehacer que se consoliden en procesos investigativos, esto lo soportan en su propia disposición para reflexionar sobre su práctica como formador de formadores.

Hacen referencia los docentes a la apertura al cambio y la actualización constante como factores determinantes para fortalecer el desarrollo profesional, por lo que en su práctica invitan a los futuros docentes a mostrar tal disposición para ajustarse a las dinámicas propias de los actuales contextos educativos complejos y exigentes. Así como los docentes se autoperciben como sujetos con disposición para indagar sobre nuevas tendencias en investigación como forma expedita para mantenerse al día con los avances de vanguardia y ajustar sus procesos investigativos a las demandas y retos que surgen en el contexto educativo, de igual modo señalan que procuran en su práctica pedagógica despertar el interés en sus estudiantes por sumergirse en el campo de la investigación y mantenerse al tanto de los progresos que en el campo de la investigación educativa se realicen.

Los docentes informantes clave señalan en su rol como investigadores muestran apertura a la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica, elemento esencial para transformar su propia praxis al integrar el conocimiento generado por la reflexión sobre su realidad académica. Esto lo destacan como un punto crucial en la formación del futuro docente, de manera que acentúan este aspecto ante sus estudiantes para resaltar la preeminencia de la relación entre los frutos investigativos y la mejora del quehacer docente.

Por otra parte, los docentes que han actuado como informantes clave en el estudio hacen referencia al hecho de que desde su rol como docentes investigadores se muestran en disposición para buscar causas y respuestas a situaciones y problemas del contexto educativo, por lo que en su accionar en el aula procuran despertar en los estudiantes tal apertura para la indagación en su futura labor. Además, los docentes agregan que se muestran abiertos a la inclusión de pedagogías emergentes para ampliar las posibilidades de mediación; al tiempo que motivan a los futuros docentes a fortalecer su conocimiento sobre tales temas.

Enfatizan los docentes que su práctica pedagógica se orienta a la consolidación del sustento teórico, de carácter metodológico y estadístico, que le permita al estudiante abordar exitosamente procesos de investigación, este fortalecimiento deriva del reconocimiento de que las actividades científicas, académicas e investigativas resultan clave tanto en la construcción del modelo de universidad como en el perfil del docente que demanda la sociedad actual.

Dejan ver los docentes informantes clave su actuación es fundamental para promover en los estudiantes una actitud positiva con respecto a la investigación, razón por la cual sus intervenciones en el aula se apoyan en estrategias adecuadas para este propósito, partiendo del reconocimiento del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y como ente activo que puede ofrecer respuesta a las situaciones que emergen en el contexto educativo.

La perspectiva de los estudiantes, por su parte, deja ver algunas debilidades en el proceso de formación investigativa, entre ellas destaca el énfasis en las estructuras formales de presentación de los informes que deja de lado aspectos substanciales de orden conceptual y teórico asociados con el campo metodológico y estadístico. En estrecha relación con lo anterior se encuentra la referencia a la necesidad de profundizar en procedimientos de interpretación que les permita asumir con propiedad los análisis cuantitativos y cualitativos.

Describen que la práctica pedagógica asociada al proceso formativo en investigación se desarrolla en torno a aspectos teóricos, dejando de lado el manejo de herramientas tecnológicas de vanguardia para llevar a cabo tales análisis. A esto se agrega la escasa profundización en los procedimientos asociados a la validez y confiabilidad, hechos que a su parecer es determinante para la aparición de temores y barreras que obstaculizan la incursión en el campo de la investigación.

En lo que respecta al Objetivo Específico No. 2, que procuró reconocer los aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde las experiencias de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, los hallazgos dejan en evidencia que, desde la perspectiva de los docentes, la práctica pedagógica conduce a fortalecer la vinculación entre la investigación y la formación docente. Enfatizan los docentes que han intervenido como informantes clave en el estudio que su actuación como formador de formadores, contribuye a perfeccionar el desarrollo profesional desde el inicio de la carrera, a partir de la consolidación del componente didáctico de los futuros docentes, el fortalecimiento de sus capacidades para gerenciar el acto pedagógico y la potenciación de sus competencias investigativas.

Como parte de las contribuciones a la formación en investigación, los docentes señalan que su labor favorece el fortalecimiento del soporte teórico conceptual de carácter metodológico y estadístico para que los estudiantes aborden de forma expedita sus procesos investigativos. Agregan a lo anterior que su labor se orienta a acentuar la relación investigación – práctica, elemento esencial para efectuar contribuciones a la mejora del quehacer educativo y que, por tal razón, debe ser reconocido por los futuros docentes. Así, el aporte reflejado en la articulación de la praxis docente con la investigación conduce a los estudiantes a justipreciar los procesos investigativos y a reconocer la relación entre investigación y enseñanza.

Por su parte, los estudiantes que han participado como informantes clave expresan que entre los aportes esenciales de su proceso de formación en investigación se encuentra el acercamiento a los procesos de construcción de las estructuras de presentación de los informes y las formalidades metodológicas al desarrollar proyectos de investigación. A esto se adiciona la adquisición de conocimientos que determinan la consolidación del sustento teórico y conceptual vinculado a los procedimientos metodológicos y estadísticos sobre los que se asientan los procesos investigativos.

Lo descrito hasta este punto, abre el camino para plasmar los hallazgos relacionados con el Objetivo Específico No. 3, asociado a la identificación de las necesidades de formación investigativa que sirvan de norte para las futuras propuestas de lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las licenciaturas en Educación Básica Primaria.

El proceso investigativo permitió identificar los requerimientos expresados por los informantes respecto a las cualidades esperadas del docente investigador, las cuales deben ser fortalecidas desde la formación inicial. Lo novedoso del tema abordado al conocimiento de la educación o la pedagogía, en el espacio de los posibles aportes, donde se aclara que pueden hacer los tesisistas con ellos, específicamente en las conclusiones por objetivos se expresa que una vez identificadas las necesidades de formación investigativa se podrán formular lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las licenciaturas en Educación Básica Primaria.

En este sentido, es preciso mencionar que la permanente actitud reflexiva destaca entre los atributos requeridos, pues tal actitud constituye el punto de partida para efectuar dilucidaciones oportunas sobre la labor educativa en pro de favorecer la mejora del proceso educativo en sus diferentes aristas y dimensiones. Se adiciona al conjunto de atributos exigidos el conocimiento disciplinar y metodológico actualizado, piedra angular para avanzar exitosamente en el camino investigativo y desarrollar indagaciones fructíferas con ópticas renovadas. A lo anterior se agrega

el requerimiento de apertura a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas, como respuesta intrínseca a la necesidad de adecuarse a los cambios determinados por la inexorable evolución del conocimiento que se da en la realidad dinámica que envuelve al docente actualmente.

De igual manera, destaca como requerimiento para garantizar una sólida formación investigativa la apertura para indagar sobre su propia praxis y examinar su realidad con ópticas que le permitan ampliar su horizonte comprensivo sobre su quehacer a partir de pesquisas pertinentes que generen nuevos conocimientos y apunten a mejorar la práctica pedagógica. Los hallazgos dejan en evidencia que los informantes acentúan la importancia de desarrollar un conjunto de habilidades y competencias investigativas que, a su juicio, son requeridas para adelantar indagaciones fructíferas. Entre ellas indican la habilidad para efectuar la búsqueda de información válida y confiable, para obtener a partir de un proceso de decantación los insumos apropiados que sustenten los estudios a emprender.

Del mismo modo, los informantes consideran que es menester la profundización teórica en temas cruciales como la confirmación de validez y confiabilidad, pues los mismos son cruciales para garantizar la calidad de las investigaciones y la consistencia de los resultados. Se suma a este conjunto de requerimientos la necesidad de fortalecer la capacidad para desarrollar las triangulaciones procedentes como herramienta para contrastar los insumos obtenidos en la investigación y determinar los puntos de convergencia o divergencia con otros aportes teóricos.

Cabe acotar que otro requerimiento de carácter substancial, señalado por los informantes, es el desarrollo de las competencias asociadas a la concreción de los resultados en artículos científicos, pues la divulgación de los frutos investigativos permite la visibilidad de las contribuciones teóricas que emergen de la labor investigativa, al tiempo que abre la posibilidad a discusiones enriquecedoras y ampliaciones de las perspectivas para apreciar la realidad educativa.

Por otra parte, los informantes sostienen que la conformación de los saberes investigativos requiere la adopción de estrategias para la consolidación de competencias investigativas como la actualización sobre el empleo de herramientas tecnológicas, la promoción de la reflexión sobre la propia práctica, el impulso de grupos de discusión y la instauración de una cultura investigativa. Este último aspecto procura dar respuesta a la necesidad de formar docentes comprometidos con la indagación educativa, dispuestos a fusionar la gerencia del acto educativo, la implementación de estrategias didácticas adecuadas y la función investigativa de manera armónica en aras de renovar y resignificar el acto educativo.

Resalta además la mención a la necesidad de estrechar lazos con otros investigadores para conocer sus productos, indicando también el requerimiento ineludible de cultivar la cultura investigativa, pues la ausencia de esta última genera un clima institucional desfavorable para la generación de conocimiento.

Enfatizan los informantes que es prioritario enriquecer los saberes asociados al campo de la investigación, por ello establecen como esencial fortalecer los aspectos teóricos, técnicos y metodológicos coligados al desarrollo de la labor investigativa. Esto último pasa por la profundización de los elementos que garantizan el rigor metodológico, el fortalecimiento teórico sobre los paradigmas de investigación, la revisión conceptual de los elementos relacionados con la Estadística Descriptiva e Inferencial, la profundización teórica sobre los procedimientos relativos a la determinación de la validez y confiabilidad, la ejecución correcta de la triangulación, así como el apropiado manejo de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo.

Destacan los informantes que el adecuado cumplimiento de la labor investigativa depende de la consolidación de los saberes y la promoción de una cultura investigativa que genere actitudes positivas para el cumplimiento de esta relevante tarea. Todo ello pasa por asumir la relación irremplazable entre investigación y enseñanza, partiendo del reconocimiento de las bondades que brinda la investigación sobre la propia praxis para el desarrollo profesional.

Considerando los hallazgos puntuales alcanzados en el presente estudio y partiendo del reconocimiento de las debilidades y fortalezas presentes en la realidad contextual donde se desarrolló la investigación, pueden exponerse a continuación una serie de aristas esenciales que sirven de norte para orientar la formulación de futuras propuestas de lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las Licenciaturas en Educación Básica Primaria. La vinculación entre los hallazgos y las aristas mencionadas se representa en la Figura 12. En primera instancia, puede mencionarse la necesidad de *nutrir los saberes investigativos del docente* como punto de partida para posteriormente, en una práctica contextualizada y enriquecedora, fortalecer en los estudiantes los aspectos teóricos, técnicos y metodológicos inherentes a la labor investigativa.

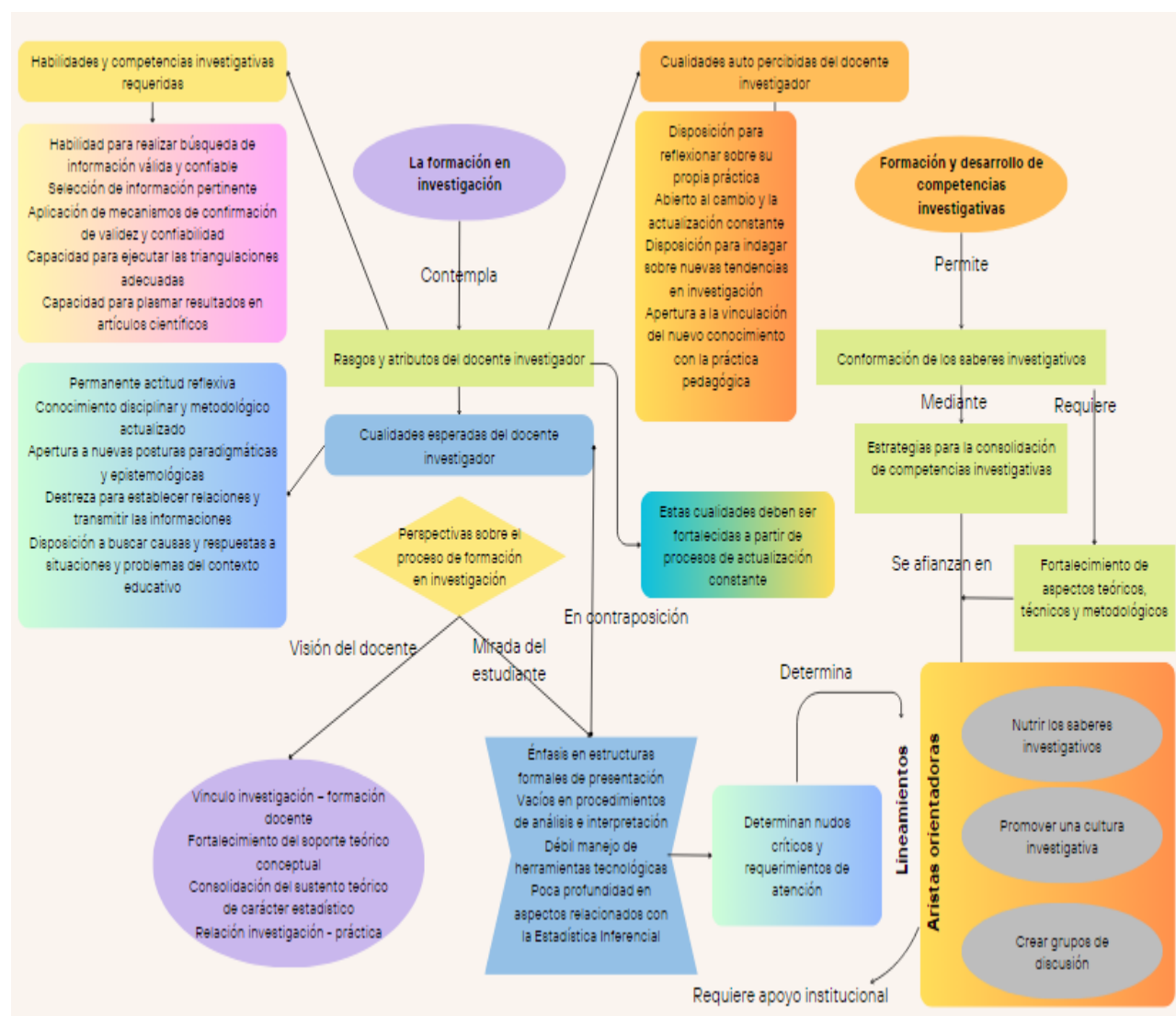
A esto se adiciona la *promoción de una cultura investigativa* que parta del reconocimiento de la relevancia de indagar sobre su propia praxis al ser esta última un campo fértil para indagaciones que permitan transformar y mejorar el quehacer educativo. Establecer tal ethos conducirá consecuentemente al vencimiento del temor hacia la investigación, permitiéndole al estudiante apreciar la misma como un acto que vigoriza su formación. Es posible plantear la

creación de grupos de discusión que constituyan espacios abiertos al intercambio de saberes, escenarios que le permitan al docente en formación internarse en el mundo de la investigación para reconocer a esta última como una acción factible, venciendo los temores que le arropan y le alejan de la posibilidad de fortalecer su desarrollo profesional.

Cabe acotar que, en atención a lo expuesto por los informantes, se requiere un *abordaje teórico-práctico en el proceso de formación en investigación*, sustentado en la ejemplificación y el contraste, para sustituir la tendencia a la exigencia de estructuras formales en los informes.

Figura 12.

Vinculación Hallazgos-Aristas que orientan la futura propuesta de lineamientos pedagógicos de formación en investigación

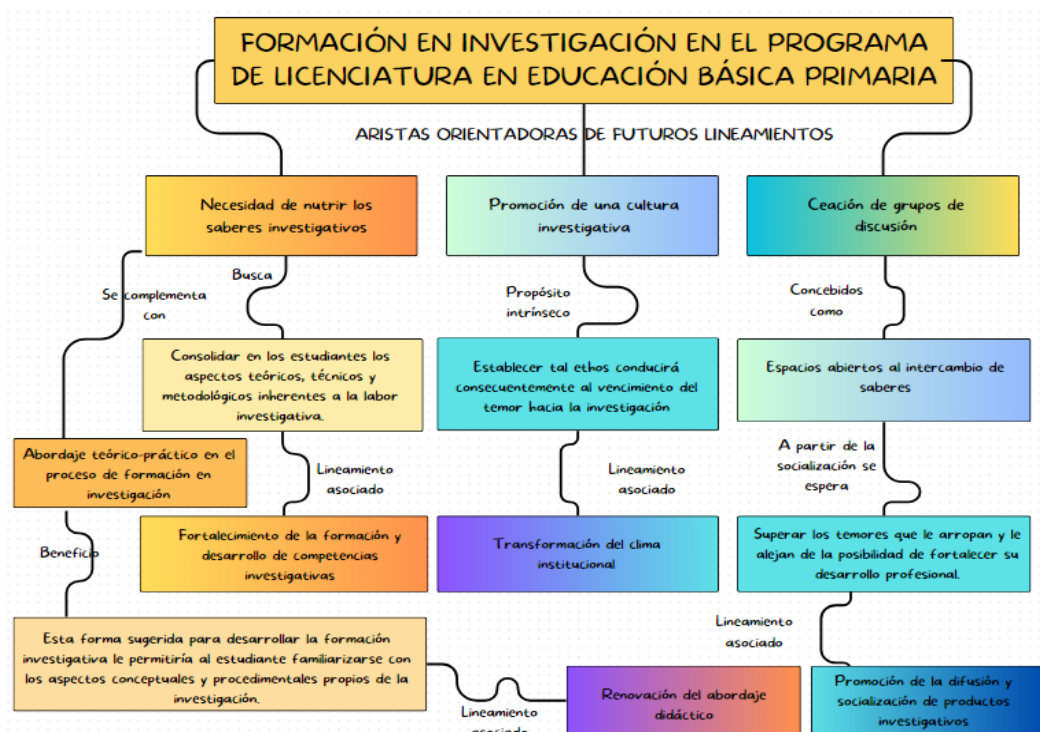


Fuente: Elaboración propia (2024)

La vinculación de las aristas que orientan la futura propuesta de lineamientos pedagógicos de formación en investigación con los lineamientos asociados se muestra en la Figura 13.

Figura 13.

Vinculación Aristas que orientan la futura propuesta de lineamientos pedagógicos de formación en investigación- Lineamientos asociados



Fuente: Elaboración propia (2024)

Adicionalmente, el *apoyo institucional* es un elemento substancial que puede contribuir al establecimiento de la cultura investigativa, por ello se plantea la *ejecución de proyectos de investigación con fondos propios y externos, la interacción con otras instituciones* y la *promoción de eventos de divulgación de producción investigativa a nivel interno*, todo ello para generar un clima institucional favorable a la indagación científica otorgándole el justo valor que el proceso investigativo presenta en la formación docente.

A lo anteriormente expuesto se agrega la atención constante a los procesos formativos de los docentes activos en el Programa, para que su accionar se desarrolle de manera paralela a los avances del conocimiento tanto disciplinar como metodológico, lo que lleva a pensar de igual manera en la revisión permanente de la malla curricular para adecuarla a las demandas establecidas por la dinámica realidad en la que se sumerge el docente en la actualidad.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En correspondencia con los propósitos establecidos en el estudio se presenta a continuación las conclusiones a las que dio lugar la labor investigativa. Así, atendiendo al primer objetivo establecido el cual estuvo orientado a identificar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria con respecto a la enseñanza de la investigación en el programa es posible caracterizar dichas prácticas desde dos miradas.

En primer lugar, desde la visión de los docentes el proceso formativo se adelanta en consonancia con la intención de vincular la investigación con la formación docente, aportando un soporte teórico conceptual, estadístico y metodológico, que coadyuve en la formación integral del futuro docente. De allí que consideren substancial fortalecer la relación investigación-práctica, razón por la cual propician la reflexión sobre la realidad educativa y la posibilidad de mejorar el quehacer educativo.

En segundo término, desde la perspectiva de los estudiantes la formación investigativa presenta vacíos que se reflejan en debilidades y, consecuentemente, temores al abordar un proceso de investigación. Señalan la tendencia a la exigencia de formalidades de estructura en la presentación de los informes como la finalidad intrínseca en algunas asignaturas, dejando de lado aspectos esenciales como la profundización en los procedimientos de análisis e interpretación, el manejo de herramientas tecnológicas, la revisión teórica de aspectos relacionados con la Estadística Inferencial y los procedimientos asociados a la validez y confiabilidad. Estas debilidades expuestas por los estudiantes acrecientan el temor por abordar los procesos de investigación, estableciendo fisuras en la necesaria integralidad de su proceso formativo.

En relación con el segundo objetivo propuesto en el estudio, el cual apunta a reconocer los aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde las experiencias de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, cabe señalar que desde la mirada de los docentes, su actuación en el proceso de formación investigativa permite afianzar el vínculo investigación-formación docente, conduciendo a que el futuro docente logre justipreciar el valor de la investigación en su desarrollo profesional. De igual manera, los docentes señalan que un eje esencial de su aporte en el proceso formativo es el fortalecimiento del soporte teórico conceptual

tanto en el área metodológica como en el campo de la estadística. Se agrega a lo anterior el reforzamiento de la relación investigación-práctica, a partir del impulso de la revisión sobre el acontecer educativo, punto de partida para el reconocimiento de la posibilidad de transformar la realidad educativa y mejorar la propia práctica.

Desde la perspectiva de los docentes, estos aportes se sustentan en su disposición por presentar una permanente actitud reflexiva, así como en la apertura para ampliar su conocimiento disciplinar y mantener un conocimiento metodológico actualizado. A lo anterior se adiciona, como elemento básico para vigorizar en los estudiantes su deseo de investigar, la apertura del docente a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas desde las cuales ofrece miradas alternas a la realidad educativa.

Es relevante también mencionar la disposición a buscar causas y respuestas a situaciones y problemas del contexto educativo como un elemento a partir del cual el docente introduce a los estudiantes en el camino de la investigación, impulsándoles a examinar de manera reflexiva las realidades que se suscitan en las aulas.

Los estudiantes, por su parte, aunque reconocen los aportes conceptuales de las asignaturas vinculadas al eje investigativo, enfatizan que se requiere profundización y, muy especialmente, ejemplificación clara de los procedimientos de análisis e interpretación, triangulación, así como de validez y confiabilidad, aspectos fundamentales para alcanzar la consolidación de su saber en el campo investigativo.

Finalmente, atendiendo al propósito intrínseco del tercer objetivo del estudio, el cual se orienta a formular lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las Licenciaturas en Educación Básica Primaria es factible plantear las siguientes propuestas atendiendo a las debilidades y fortalezas presentes en la realidad contextual donde se desarrolló la investigación. En primer lugar, se plantea la posibilidad de enriquecer los saberes investigativos del docente como punto de partida para que, desde una práctica contextualizada, pueda fortalecer en los estudiantes los aspectos teóricos, técnicos y metodológicos inherentes a la labor investigativa.

Es relevante la promoción de una cultura investigativa, ethos que se sustente en el reconocimiento de la indagación sobre su propia praxis, aprovechando la posibilidad que ofrece esta última como campo fértil para adelantar indagaciones que conduzcan a la transformación de la realidad educativa y, consecuentemente, a mejorar el quehacer educativo. Instaurar ese ambiente de apertura a la investigación como acción natural y factible abrirá el camino para vencer el temor

hacia la investigación, permitiéndole al estudiante apreciar la misma como un acto que fortalece su formación y robustece su desarrollo profesional.

Se plantea la creación de grupos de discusión que constituyan escenarios para el intercambio de saberes y el fomento de la actualización permanente, espacios que le permitan al docente en formación familiarizarse con los avances investigativos y superar sus temores naturales por adentrarse en la formalidad de la labor investigativa.

Es preciso recurrir a un abordaje teórico-práctico en el proceso de formación en investigación, sustentado en la ejemplificación y el contraste, así como en la reflexión profunda sobre la realidad educativa, acciones que pueden conducir al estudiante a consolidar los aspectos conceptuales y procedimentales propios de la labor investigativa.

Cabe señalar el papel esencial que ocupa el apoyo institucional en el proceso de formación investigativa, factor determinante para establecer la anhelada cultura investigativa, razón por la cual se propone la ejecución de proyectos de investigación con fondos propios y externos, con la intención de establecer la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica.

De igual manera, se plantea la interacción con otras instituciones y la promoción de eventos de divulgación de producción investigativa a nivel interno, considerando la posibilidad de establecer premios de estímulo al investigador. Lo anterior debe acompañarse de la consolidación del componente teórico y conceptual de docentes y estudiantes mediante el desarrollo de cursos y talleres de profundización y actualización, en los cuales se aborde igualmente el empleo de herramientas tecnológicas para el abordaje de datos cuantitativos y cualitativos. Para así, poder instaurar un clima institucional que favorezca y resignifique la labor investigativa como componente esencial de la formación docente.

Finalmente, es conveniente recomendar la revisión permanente del sentir de los actores dentro de la institución donde se ha desarrollado el estudio a fin de identificar sus necesidades, abrirse a la atención de sus requerimientos y adecuar las estrategias para la consolidación de competencias investigativas. Este examen continuo puede conducir a realizar las transformaciones pertinentes en la malla curricular, si fuese el caso, o en el abordaje didáctico asociado a la formación en investigación. Todo ello bajo el entendido que el contexto universitario debe constituir un escenario fecundo para la generación de conocimiento, proceso en el cual la investigación es el motor esencial de las renovaciones demandadas por la compleja realidad en la cual se sumerge el docente actualmente.

-Algunos aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de licenciatura en educación básica primaria en la UPTC, para dar cuenta a la generación del conocimiento en términos innovadores, se plasman a partir de la identificación de necesidades de formación investigativa en docentes y estudiantes como:

Realizar formación permanente sobre el componente didáctico, gerencia del acto pedagógico y competencias investigativas.

Acentuar la relación investigación-práctica, lo cual es posible cuando se enseña no solo lo teórico sino el cómo realizar cada una de las fases investigativas.

Ofrecer información sobre elementos para el análisis de la información desde la Estadística Inferencial y el análisis por categorización.

Manejar herramientas tecnológicas de vanguardia para llevar a cabo los análisis de investigación.

Practicar la actitud reflexiva, que implica basar la enseñanza en lo que se investiga para estar actualizados y promover mejoras en el conocimiento disciplinar y metodológico.

Abrir la mente a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas que trasciendan lo cualitativo y lo cuantitativo, a través de la transdisciplinariedad compleja, para indagar sobre su propia praxis y contemplar su realidad con ópticas que le permitan adentrarse en inquisiciones profundas que generen nuevos conocimientos e interpretaciones de su quehacer.

Interactuar con otros investigadores o pares académicos para crear y socializar productos investigativos, con lo que se promueve cultura investigativa.

Profundizar aspectos teóricos, técnicos y metodológicos para nutrir el corpus de conocimiento del docente investigador y conducirlo hacia labores investigativas exitosas: criterios de rigor científico, reconocimiento de paradigmas de investigación, diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos, formas de análisis cualitativo y cuantitativo, ejecución adecuada de la triangulación, validez y confiabilidad.

Buscar causas y respuestas a situaciones y problemas del contexto educativo, para motivar a los estudiantes a la indagación en su futura labor.

metodológico, lo que lleva a pensar de igual manera en la revisión permanente de la malla curricular para adecuarla a las demandas establecidas por la dinámica realidad en la que se sumerge el docente en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de antropología Social, (2). <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4882>
- Acosta, S. (2014). La investigación en el aula. Aprender a conocer. México: Trillas.
- Aldana, G. (2011). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, No. 35. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>.
- Álvarez, C y Villareal, Z. (2004). Modelo de competencias requeridas para desempeñar el rol del tutor en una institución de Educación Superior. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. <http://eprints.uanl.mx/1622/1/1020146143.PDF>.
- Alves, E. (2009). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. Revista Investigación y Postgrado, 18 (1), 36-45.
- Anwaruddin, S y Pervin, N. (2015). English-language Teachers' Engagement with Research: Findings from Bangladesh. Professional Development in Education, 41(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.861860>.
- Aponte, C.; Jaramillo, C y Ortiz, J. (2019). La investigación en prácticas pedagógicas: hacia una conceptualización. Tesis de Maestría. Universidad de la Salle, Bogotá. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1843&context=lic_lenguas
- Aravena, M. (2016). Formación inicial docente en Investigación Educativa: Estudio de caso de la formación en investigación en las escuelas de pedagogía básica chilenas. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1271/te.1271.pdf>
- Asprelli, M. C. (2012). La didáctica en la formación docente. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ayala, O. (2020). Competencias informacionales y competencias investigativas en estudiantes universitarios. [Information skills and research competences in university students]. Revista Innova Educación, 2(4), 668-679. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.011>

- Balbo, J. (2020). La formación docente por competencias en el contexto actual venezolano. Un acercamiento desde la voz de profesores universitarios. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 17(33), 57-70. República Dominicana. file:///C:/Users/FAMILIA%20SANCHEZ/Downloads/Dialnet-LaFormacionDocentePorCompetenciasEnElContextoActua-7341440.pdf.
- Bastidas, J. (2018). La Enseñanza Reflexiva: Un Enfoque para la Enseñanza de las Disciplinas del Conocimiento. Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje, 24(4), 67 – 85.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 16(1), 123-141.
- Berrocal, S.; Montalvo, W.; Berrocal, C.; Flores, V y Jaimes, F. (2022). Caracterización y desafíos de la cultura investigativa en dos universidades estatales de Lima, Perú. Revista Universidad y Sociedad, 14(1), 375-383. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100375&lng=es&tlng=es.
- Blanco, E. (2018). (2018). Aportes epistemológicos a la práctica pedagógica de la enseñanza de la contabilidad, desde la perspectiva de docentes. Tesis Doctoral. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Bojorque, J. (2015) Investigación y docencia. Nexos y beneficios mutuos. Anales. Revista de la Universidad de Cuenca, Tomo 58, 19-35. file:///C:/Users/RICARDO%20SANCHEZ/Downloads/casadovay-19-35.pdf
- Braslavsky, C. (1992) Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J y Pegalajar, M. (1999). Modelos de análisis de la investigación educativa. Sevilla, España: Alfar.
- Bustamante, M.; Oyarzún, C.; Grandón, L y Abarza, C. (2015). Fundamentos de la Enseñanza por Competencias a Nivel de Postgrado en dos Universidades Públicas Chilenas. Revista Formación Universitaria, vol. 8, núm. 6, 23-30. Centro de Información Tecnológica La Serena, Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373544193004.pdf>.
- Camillioni, A. y otros. (1999) Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires.

- Campos, N. (2015). ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? Reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Revista Actividades Investigativas en Educación*, volumen 15, número 3, 1-16. Universidad de Costa Rica DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21071>.
- Cardoso, E y Cerecedo, M. (2019). Valoración de las Competencias Investigativas de los Estudiantes de Posgrado en Administración. *Formación Universitaria*, 12(1), 35-44. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000100035>.
- Carlín Chávez, E., Carballosa González, A., y Herrera Rivas, K. (2020). Formación de competencias investigativas de los estudiantes en la Universidad de Guayaquil. [Training of investigative competences of students at the University of Guayaquil]. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(2), 8-16.
- Castellanos, S y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Sinéctica*, (41), 2-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superior. *Didáctica y curriculum*. (Vol. 1). Desarrollo curricular y evaluación. (Vol. 2). Madrid: McGrawHill.
- Castro, R. (2014). Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario: estudio caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua de México. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, España. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_133264/racc1de1.pdf.
- Cepeda Carrión, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 29, 57-82.
- Chacón, M. (2007). La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral. *Universitat Rovira I Virgili*.
- Colás, P. (1998): El análisis cualitativo de datos, en Buendía, L. y otros: *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.

- Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (Acuerdo No. 052 de 2017). Programa de Pregrado Licenciatura en Educación Básica Primaria, en modalidad a distancia, adscrito a la Facultad de Estudios Tecnológicos a Distancia, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgzGtxdZHTDKLFpjkNWkxHggnFVbW?projector=1&messagePartId=0.2>.
- Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (097 de 2006). Reglamento estudiantil para los estudiantes a distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/fmfcgzgtxdzhtdklpjknwkhggnfvbw?projector=1&messagepartid=0.1>.
- Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2017). Programa Académico: Seminario de Investigación I. Licenciatura en Educación Básica Primaria. Semestre VIII.
<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgzGtxdZHTDKLFpjkNWkxHggnFVbW?projector=1&messagePartId=0.4>.
- Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2017). Programa Académico: Seminario de Investigación I. Licenciatura en Educación Básica Primaria. Semestre IX.
<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/eribertocifuentes%40hotmail.com/FMfcgzGtxdZHTDKLFpjkNWkxHggnFVbW?projector=1&messagePartId=0.5>.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 6. 7, 23 de julio de 1991 (Colombia).
- Contreras, J. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid: Akal.
- Cook, T y Reichardt, C. (1996). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, España: Editorial Morata.
- Costa, S. (2020). Investigación en educación: la importancia de educar investigando desde la perspectiva de Pedro Demo. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Año 05, Ed. 06, vol. 10, 139-145. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/investigacion-en-educacion>.

- Cuineme, M. (2022). La investigación educativa en los contextos escolares: hacia un estado de la cuestión. *Educación y Ciudad*, (43), XX-XX, 1-32. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2709>.
- Decreto 1330 (2019) Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación" Ministerio de Educación Nacional <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>
- Decreto 2412 (1982) por el cual se reglamenta, dirige e inspecciona la Educación Abierta y a Distancia y se crea el consejo de Educación Abierta y a Distancia. Ministerio de Educación Nacional chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-103523_archivo_pdf.pdf
- Delgado, J. (2021). La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2385-2386. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.476.
- Delgado, J. (2021). La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2385-2386. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.476.
- Delgado, L. (2016). Universidad e Investigación. *Revista Estomatol. Herediana*, 26(2), 61-62. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-43552016000200001&lng=es. <http://dx.doi.org/10.20453/reh.v26i2.2866>.
- Delgado, Y y Alfonso, R. (2019). Competencias Investigativas del Docente Construidas durante la Formación Universitaria. *Revista Scientific*, 4(13), 200-220. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.10.200-220>.
- Denzin, N y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. London, UK: Sage. Ellet, W. (2007). *The case study handbook*. Harvard Business Scholl Press. Boston, Massachusetts. 133 *Revista Nacional de Administración* 3 (1), Enero - Junio, 2012 RNA
- Denzin, N. (1991). *The research act. A theoretical introduction to sociological metthods*. New York: Mc Graw-Hill.

- Denzin, N. K. (Coord.) y Lincoln, Y. S. (Coord.) (2012). Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa Vol. II. Barcelona, Editorial Gedisa. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/unisan/131059?page=26>.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Revista Laurus, vol. 12, 88-103. Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. Academy of Management Review, 14(4), 532-550.
- Elliot, J. (1990) La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Fagundes, T. B. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: Perspectivas do trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, 21(65), 281-298. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. En Formación de Formadores. N° 6. Novedades Educativas. UBA. Buenos Aires.
- Feustermacher, G. (1997). Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, M. (1997). La Investigación de la Enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- Gallagher, J. (1993). Six Views of Teaching Science. An Invitation to Reflection and Discussion. Michigan State University.
- García Gutiérrez, Z., y Aznar Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. [The development of research skills, an alternative to train professionals in child pedagogy as research teaching staff]. Revista Electrónica Educare, 23(1), 297-318. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.15>
- González, M. (2019). Análisis de las relaciones conceptuales de la identidad y la práctica profesional docente. Sinergias Educativas, 4(2), 87-122. <https://doi.org/10.37954/se.v4i2.42>.

- Guba, E. (1990). *The paradigm Dialog*. Indiana, USA: Sage publications.
- Guba, Y y Lincoln, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Heggen, K., Karseth, By Kyvik, S. (2010). *The Relevance of Research for the Improvement of Education and Professional Practice. The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector*. Springer, Dordrecht, 45-60. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9244-2_3.
- Hernández R. (2002). *La formación permanente del profesorado desde los centros educativos. Un enfoque que vincula teoría y práctica*. Universidad de los Andes, Venezuela: Ediciones del Rectorado.
- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (2), 242-255. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35911>.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- IDEICE. (2015). *Informe: Programa docente innovador e investigador 2012-2013*. Recuperado de <https://www.ideice.gob.do>
- Izarra, D. (2008). *Formación docente y teorías implícitas*. Trabajo presentado en el V Encuentro Internacional “Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos”. Lima, Perú. [https://www. researchgate. net/publication/313386387_formacion_docente_y_teorias_implicitas](https://www.researchgate.net/publication/313386387_formacion_docente_y_teorias_implicitas).
- Khun, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacarriere, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacarriere_espinoza.pdf?s
- Latorre, A., Del Rincón, D y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona; España: Hurtado Ediciones.

Ley 30 (1992). Servicio público de la Educación Superior. Congreso de la Republica. Diario Oficial No. 40.700, de 29 de diciembre de 1992. http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf.

Congreso de la República. (1992). Ley 30. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, Colombia. Recuperado el 10 de 02 de 2020, de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Congreso de la República. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, Colombia. Recuperado el 30 de 01 de 2024, de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Lincoln, D. (2012). El campo de la Investigación Cualitativa: Manual de investigación cualitativo. Vol.I. Español:Gedisa Editorial.

Lincoln, Y y Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, 2 edición, 163-188.

Marcelo, C y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid, España: Narcea.

Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Martínez, M. (2012). Comportamiento humano. México: Trillas.

Maxwell, J. A. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.

Medina, A. (1989) Didáctica e interacción en el aula. Madrid: Cincel, Kapelusz.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. Al Tablero.

Monereo, C y Pozo, J. (2003) La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Editorial Síntesis

- Morales, O., Rincón, A. y Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Revista Educere*, 9(29). Universidad de los Andes, Mérida: Venezuela. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602910>.
- Morín, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. España Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos aires Paidós.
- Murillo, D. (2021). Formación del Docente Universitario en Venezuela. Retos y perspectivas en la nueva normalidad. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 2(4). <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/29>.
- Nieto, J. C. (2016). Rol del docente investigador en su quehacer pedagógico. *Red De Investigación Educativa*, 8(2), 123–129. Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/270309420>
- Noro, J. (2005). Formación de formadores. ¿Docentes funcionales al sistema o intelectuales críticos y transformadores? Contexto Educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías* N° 31, Año VI.
- Ñaupas, H; Valdivia, M; Palacios, J y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. México: Ediciones de la U.
- Páramo, D. (Comp.); Campo, S. (Comp.) y Maestre, L. (Comp.) (2020). *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones*. Santa Marta, Colombia: Unimagdalena. <https://elibro.net/es/ereader/unisan/174940?page=25>.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, United States. Sage.
- Paz, C. (2003) *Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de ciencias: Un estudio de caso en la enseñanza de la Biología*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/294034/CMG_TESIS.pdf?sequence=1.
- Paz, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGrawHill Interamericana.
- Perera, H.; Bertoni, E y Contera, C. (2005) Modelos de formación docente en Uruguay. Estudio de tres casos. *Revista Educação*, año XXVIII, n. 3 (57), 461 – 486, Set./Dez. 2005. Porto Alegre-RS.

- Perines, H. (2016). Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675641/perines_veliz_haylenalejandra.pdf?sequence=1.
- Perines, H. y Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>.
- Perrenoud, P. (2013). La Formación de los Docentes en el Siglo XXI. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html.
- Pinto, A y Cortes, O. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa? *Revista de docencia universitaria*, Vol. 15(2), 57-75.
- Porlan, R. y colaboradores. (2017). Enseñanza universitaria como mejorarla. España: Morata.
- Porlán, R.; Rivero, A y Pozo, R. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Revista Investigación Didáctica-Enseñanza de las Ciencias*, N°16 (2), 271-288.
- Porlán, R.; Rivero, A y Pozo, R. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Revista Investigación Didáctica-Enseñanza de las Ciencias*, N°16 (2), 271-288.
- Quintero, J. (2001). Investigación-acción-reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica. Tesis Doctoral. Universidad de Caldas, Colombia.
- Resolución 2265 (2023) Por la cual se modifica parcialmente la Resolución 15178 de 2 de agosto de 2022, y se derogan las Resoluciones 15224 de 24 de agosto de 2020, 21795 de 19 de noviembre de 2020 y 20600 de 5 de noviembre de 2021, que establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad institucionales y de programa para la obtención, modificación y renovación del registro calificado, y se dictan otras disposiciones Ministerio de Educación Nacional https://normograma.icfes.gov.co/docs/resolucion_mineducacion_2265_2023.htm
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.

- Restrepo, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico Educación y Educadores, núm. 7, 45-55. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>.
- Rosero, A., Montenegro, G. y Pinchao, L. (2016). La relación investigación-docencia en el ámbito universitario. ¿Utopía o realidad?. Revista Criterios, 23(1), 181-198. Dialnet-LaRelacionInvestigaciondocenciaEnElAmbitoUniversit-8736274.pdf.
- Rizo, M. (2017). Importancia de la investigación en la educación superior. Vol. 3, N° 5, 9-14. <https://repositorio.unan.edu.ni/12559/2/document.pdf>.
- Rodríguez, G., Gil, J y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, J. (2016). Redimensión del proceso de aprendizaje para la transformación de los Institutos y Colegios Universitarios en Venezuela. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo, Venezuela. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/4116/jrodriguez.pdf?sequence=1>.
- Ruiz, J. (2013). Metodología de la investigación cualitativa (5a. ed.). 5. Bilbao, Spain: Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://elibro.net/es/ereader/unisan/34009?page=106>.
- Saby, J. (2012). El rol del docente-investigador en el marco de la investigación formativa. Revista PAPELES, 4(8), 23-30. <http://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/225>.
- Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las escuelas normales superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. Educación Y Humanismo, 16(26), 83–103. Recuperado a partir de <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2349>.
- Sánchez Núñez, J. (2001) Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t25447.pdf>.
- Sánchez, B y Vázquez, M. (2019). Enseñar a investigar: el reto de docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en educación superior En D.M. Arzola Franco (coord.). Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias, 175-188. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

ile:///C:/Users/FAMILIA%20SANCHEZ/Downloads/Dialnet-
EnsenarAInvestigarElRetoDeDocentesAsesoresYDirecto-7042307%20(1).pdf.

Sánchez, I.; González, L y Esmeral, S. (2020). Metodologías cualitativas en la investigación educativa. Santa Marta, Colombia, Editorial Unimagdalena. Editorial Unimagdalena.<https://elibro.net/es/ereader/unisan/170301?page=154>.

Sánchez, J. A. H., Cruz, A. D., Melendres, M. B. y Martínez, N. M. (2020). La formación reflexiva del profesorado como marco de referencia en la matemática educativa. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa*, 5(0). Recuperado de <http://revistaiime.org/index.php/IIME/article/view/59>

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Buenos Aires: Edulp.

Schon, D. (1992). La formación de profesiones reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona-España: Paidós.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2). 1-30. https://www.google.com/search?q=shulmann+los+saberes+docentes&rlz=1C1UUXU_esVE1067VE1067&oq=shulmann+los+saberes+docentes+&aqs=chrome.69i57j33i10i160.14279j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

Sistema Colombiano de Formación de educadores y lineamientos de política Ministerio de Educación Nacional.

Stake, R. (1994). Case studies. In N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.), Handbook of qualitative research. London, England: Sage.

Stake, R. (1995). The Art Of Case Study Research. Thousand Oaks, Sage Publications Ed. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=ApGdBx76b9kCyprintsec=frontcover#v=onepageyqyf=false>

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage. 134 RNA Revista Nacional de Administración 3 (1), enero - junio, 2012

- Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos.
- Stenhouse, L (1991). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1996). La investigación como base de la enseñanza, segunda edición. Madrid: Morata.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Antioquia, Colombia: Contus.
- Tallafero, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Revista Educere*, 10 (33), 269-273.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200009.
- Tancara, C. (2009). Modelo de formación docente basado en la teoría de la actividad. *Estudios Bolivianos*, 287. Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622009000100009&lng=es&nrm=iso.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tezanos, A. (1999). Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Antropos.
- Torres, A. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Scientific*, 6(20), 275-295, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Torres, A. (2022). La formación de las competencias investigativas del docente: Exigencias y desafíos. [Material de Aula]. Formación docente: Mitos y Retos. Universidad Nacional Experimental del Táchira, San Cristóbal, Venezuela.
- Torres, J. (1996). La formación docente. Madrid, España: Pearson
- Ugas, G. (2007). Epistemología de la Educación y la Pedagogía. Venezuela. Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe. Venezuela: Editorial del Taller permanente de Estudios de Epistemología en Ciencias Sociales.
- Valbuena, S.; Conde, R y Padilla, I. (2018). La práctica pedagógica en la investigación en educación matemática desde la perspectiva de los egresados. *Revista Universitas Humanística*, núm. 86. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79158036011>.DOI:

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.ppie>

- Vallejo, A. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Revista Educ Med Super*, 34(2), e1579. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200017&lng=es.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W y Schenke, W. (2018). Barriers and Conditions for Teachers' Utilisation of Academic Knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63, (2018).<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>.
- Vargas, A. M. C., & Carrasquero, I. C. V. de. (2017). La ética del docente investigador y sus principios. *Revista Científica Ecociencia*, 4(5), 1-19. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.45.50>.
- Vasco, E. (1990). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. En: M. Díaz y Muñoz (eds.). *Pedagogía discurso y poder*. Corpodic.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series. Newbury Park CA, United States: Sage.
- Yuni, J. A. (2009). *Formación docente: complejidad y ausencias*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/unisan/76569?page=111>
- Zabalza, M. (2007). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*, 2ª edición. España: Editorial Narcea.

ANEXOS

ANEXO C. VERSIÓN MEJORADA INSTRUMENTO A DOCENTES (PRODUCTO DE REVISIONES CIRCULO TESISISTAS)

RESUMEN INVESTIGACIÓN UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS FACULTAD DE EDUCACIÓN DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TÍTULO
APORTES PEDAGÓGICOS A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN, DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
DESCRIPCIÓN
La presente investigación se desarrolla como proyecto de grado para titulación de Doctor en Educación. En este proceso investigativo se evidencian dos problemáticas: 1. Los estudiantes en términos generales se refieren al proceso investigativo como algo lejano, ajeno, difícil, no asequible, que involucra tiempo y mucho esfuerzo, por lo que prefieren no hacer un proyecto de investigación sino egresar a través de cumplimiento de un primer semestre de postgrado, que, aunque es costoso requiere menos tiempo; a pesar de que participan de los diferentes procesos de investigación a partir del plan de estudios del programa, las cátedras están más orientadas a la pedagogía y a la formulación de proyectos de aula y no cuentan con las habilidades para formular proyectos investigativos, ni con la rigurosidad teórica y metodológica donde se plasmen las etapas del proceso. 2. Los docentes del programa no están categorizados por el MinCiencias como investigadores y se orientan hacia una enseñanza técnica y metodológica, donde se les solicita a los estudiantes un protocolo para la elaboración de un anteproyecto y proyecto de investigación, más como herramienta teórica y sobre las etapas que lo definen. A partir de lo anterior se decide entrevistar a cinco (5) docentes del programa Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), que laboren en la sede Tunja, vinculados con asignaturas orientadas a la investigación, para conocer su opinión con respecto a la enseñanza de la investigación en el programa y a cinco (5) estudiantes del programa Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en la sede Tunja, que provengan de Bachillerato de diferentes denominaciones y de normales que ingresan a V semestre, que hayan cursado o estén cursando asignaturas vinculadas en investigación, para conocer su opinión con respecto a la enseñanza de la investigación en el programa. Seleccionados de manera intencional de acuerdo a una serie de criterios establecidos por el investigador, para realizar una mejor recolección de la información que aporte a la construcción de aportes pedagógicos a la formación en investigación. Evaluando las 21 preguntas de la entrevista desde 4 aspectos: CLARIDAD, COHERENCIA, SUFICIENCIA y PERTINENCIA. Basado en la problemática planteada anteriormente se decide sustentar la siguiente pregunta investigativa: ¿Qué aportes pedagógicos generados por los hallazgos encontrados permiten el fortalecimiento de la formación en investigación en las Licenciaturas en Educación Básica Primaria?
OBJETIVO
General: Construir aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, derivados del análisis de los hallazgos encontrados.

METODOLOGÍA

En la presente investigación se evidencia un paradigma cualitativo, enfoque de carácter interpretativo fenomenológico y con el método Estudio de Caso.

El instrumento de recolección de la información va a ser la “entrevista a profundidad” aplicada a 12 docentes y 12 estudiantes de la institución mencionada y que cumplieron con los siguientes criterios intencionales: -Docentes que laboren en la sede Tunja, que estén vinculados con asignaturas orientadas a la investigación, con habilidades en competencias comunicativas, que tengan al menos dos o tres semestres impartiendo asignaturas vinculadas con investigación, con grado de Magister o Doctor, que sean reconocidos dentro de la sede por su entusiasmo por la enseñanza y muestren disposición por participar; y –Estudiantes de la sede Tunja, que provengan de Bachillerato de diferentes denominaciones y de normales que ingresan a V semestre, que hayan cursado o estén cursando asignaturas vinculadas en investigación, con habilidades en competencias comunicativas y muestren disposición por participar.

Adicionalmente se usará un cuaderno de notas para recoger impresiones in situ sobre conductas no verbales o cualquier aspecto que el investigador considere aporta a la investigación.

Se espera que con estos resultados obtenidos contribuya al planteamiento de los aportes pedagógicos.

Categoría	Subcategoría
1. Formación en investigación	1. Acercamiento a la definición e importancia de la investigación en la universidad
	2. Enseñanza de la investigación en la universidad
	3. Formación en investigación de los estudiantes
2. Prácticas pedagógicas de los docentes universitarios sobre investigación	1. Pensamiento crítico
	2. Investigación y práctica pedagógica
3. Enseñanza de competencias investigativas pedagógicas	1. Investigación pedagógica
	2. Enseñanza reflexiva
	3. Investigación y enseñanza
4. Saberes de los docentes sobre investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria 4 Primaria	1. Saberes docentes
	2. Saberes docentes sobre investigación en licenciaturas

Fuente: Elaboración propia

RÚBRICA DE VALORACIÓN
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

La presente rúbrica tiene como objetivo valorar el instrumento de recolección de la información “entrevista a profundidad” aplicada a los docentes del programa Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), que laboren en la sede Tunja, vinculados con asignaturas orientadas a la investigación, para conocer su opinión con respecto a la enseñanza de la investigación en el Programa. Evaluando las 21 preguntas de la entrevista desde 4 aspectos:

A. CLARIDAD: La pregunta está definida de forma clara y no se presta a confusión.

B. COHERENCIA: La pregunta es coherente con la investigación.

C. SUFICIENCIA: La pregunta es suficiente con la investigación.

D. PERTINENCIA: La pregunta está relacionada con el objetivo, tema de investigación

En cada aspecto se encuentran los números 1, 2 y 3 donde se deberá marcar con una X al frente de cada pregunta de acuerdo a la siguiente información:

1. Deficiente 2. Regular 3. Excelente

[illegible]

CONSTANCIA 1. VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL INSTRUMENTO PARA DOCENTES

Nombres y apellidos:

Cargo e Institución:

Autor de la investigación: José E. Cifuentes Medina (Estudiante Cohorte XII, Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás)

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación el Instrumento A aplicado a Docentes, de la investigación titulada: APORTES PEDAGÓGICOS A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN, DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.

Luego de las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

Opinión con respecto a la aplicabilidad:

SI: El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.

NO: El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado.

Sugerencia:

Dado en xxxx, a los xxx días del mes octubre de 2023

Firma

CONSTANCIA 2. VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL INSTRUMENTO PARA ESTUDIANTES

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el Instrumento B aplicado a Estudiantes, de la investigación titulada: APORTES PEDAGÓGICOS A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN, DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.

Luego de las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

Opinión con respecto a la aplicabilidad:

SI: El instrumento puede ser aplicado, tal como está laborado.

NO: El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado.

Sugerencia:

Dado en xxxx, a los xxx días del mes octubre de 2023

Firma

HOJA DE VIDA DEL VALIDADOR

Nombres y Apellidos:

Nacionalidad:

Género:

Formación académica:

Doctor en:

Experiencia laboral:

Docente en:

**ANEXO E. VERSIÓN DEFINITIVA INSTRUMENTO A DOCENTES (PRODUCTO DE
REVISIONES DE SIETE EXPERTOS)**

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS FACULTAD DE EDUCACIÓN DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TÍTULO
APORTES PEDAGÓGICOS A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN, DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
DESCRIPCIÓN
Estimado docente. la presente investigación se desarrolla como proyecto de grado para titulación de Doctor en Educación. En este proceso investigativo se evidencian dos problemáticas: 1. Los estudiantes en términos generales se refieren al proceso investigativo como algo lejano, ajeno, difícil, no asequible, que involucra tiempo y mucho esfuerzo, por lo que prefieren no hacer un proyecto de investigación sino egresar a través de cumplimiento de un primer semestre de postgrado, que, aunque es costoso requiere menos tiempo; a pesar de que participan de los diferentes procesos de investigación a partir del plan de estudios del programa, las cátedras están más orientadas a la pedagogía y a la formulación de proyectos de aula y no cuentan con las habilidades para formular proyectos investigativos, ni con la rigurosidad teórica y metodológica donde se plasmen las etapas del proceso. 2. Los docentes del programa no están categorizados por el MinCiencias como investigadores y se orientan hacia una enseñanza técnica y metodológica, donde se les solicita a los estudiantes un protocolo para la elaboración de un anteproyecto y proyecto de investigación, más como herramienta teórica y sobre las etapas que lo definen. Se le agradece responder de la manera más clara y sincera posible, pues los resultados dependerán de la profundidad de las respuestas que emita y hacer consolidar esta tesis doctoral.
GUIÓN DE PREGUNTAS
1. ¿Cómo considera es su formación docente en investigación?
2. ¿Qué tipo de formación ha recibido en investigación?
3. Describa ¿cómo ha sido su proceso de formación para desarrollar la enseñanza investigativa?

4. ¿De qué manera enseña en la actualidad a investigar en su práctica pedagógica?
5. ¿Qué caracteriza la enseñanza investigativa en su práctica pedagógica?
6. ¿Cómo realiza la enseñanza de investigación en su práctica pedagógica?
7. ¿Qué características debe poseer un docente para motivar a sus estudiantes a realizar proyectos de investigación?
8. ¿Cómo describe la cultura investigativa en la universidad en cuanto a la enseñanza de esa función?
9. ¿Cuál es la didáctica que sigue cuando enseña a investigar a sus estudiantes?
10. ¿Cuáles son los saberes que posee en materia investigativa?
11. ¿Cómo ha conformado los saberes investigativos que posee?
12. ¿Cómo ha impactado en la enseñanza de la investigación la construcción y reconstrucción de sus saberes docentes?

**ANEXO F. VERSIÓN DEFINITIVA INSTRUMENTO A ESTUDIANTES (PRODUCTO
DE REVISIONES DE SIETE EXPERTOS)**

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS FACULTAD DE EDUCACIÓN DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TÍTULO
APORTES PEDAGÓGICOS A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN, DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
DESCRIPCIÓN
Estimado estudiante: La presente investigación se desarrolla como proyecto de grado para titulación de Doctor en Educación. En este proceso investigativo se evidencian dos problemáticas: 1. Los estudiantes en términos generales se refieren al proceso investigativo como algo lejano, ajeno, difícil, no asequible, que involucra tiempo y mucho esfuerzo, por lo que prefieren no hacer un proyecto de investigación sino egresar a través de cumplimiento de un primer semestre de postgrado, que, aunque es costoso requiere menos tiempo; a pesar de que participan de los diferentes procesos de investigación a partir del plan de estudios del programa, las cátedras están más orientadas a la pedagogía y a la formulación de proyectos de aula y no cuentan con las habilidades para formular proyectos investigativos, ni con la rigurosidad teórica y metodológica donde se plasmen las etapas del proceso. 2. Los docentes del programa no están categorizados por el MinCiencias como investigadores y se orientan hacia una enseñanza técnica y metodológica, donde se les solicita a los estudiantes un protocolo para la elaboración de un anteproyecto y proyecto de investigación, más como herramienta teórica y sobre las etapas que lo definen. Se le agradece responder de la manera más clara y sincera posible, pues los resultados dependerán de la profundidad de las respuestas que emita y hacer consolidar esta tesis doctoral.
GUIÓN DE PREGUNTAS
1. ¿Cuáles son los saberes que muestra el docente que imparte investigación?
2. ¿Cómo es la formación que ha recibido en materia de investigativa por parte del docente encargado de esa área?

3. ¿Cómo es su proceso de formación en investigación?
4. ¿Cómo es la práctica pedagógica del docente que imparte investigación?
5. ¿Qué caracteriza la práctica pedagógica del docente que imparte investigación?
6. Cuando el docente enseña investigación, ¿en que se focaliza?
7. ¿Qué características posee el docente que imparte investigación?
8. ¿Cómo describe la cultura investigativa en la universidad en cuanto a la enseñanza de la investigación?
9. ¿Cuál es la metodología de enseñanza del docente cuando enseña a investigar a sus estudiantes?
10. ¿Cuáles son los saberes que posee en materia investigativa?
11 ¿Cómo ha conformado los saberes investigativos que posee?
12. ¿Qué utilidad ha tenido para la ejecución de sus proyectos de investigación los saberes impartidos por el docente de esa área?

ANEXO G. CONSENTIMIENTO INFORMADO
CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARA PARTICIPAR EN ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

El candidato a Doctor en educación, José Eriberto Cifuentes Medina identificado con cédula de ciudadanía N.º 9375001 de Socha – Boyacá, *se encuentra* realizando la tesis doctoral en la Universidad Santo Tomás, bajo la dirección de Tesis del Doctor José Guillermo Ortiz Jiménez, sobre “Aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde la perspectiva de docentes y estudiantes en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria”, cuya finalidad es analizar aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

De acuerdo con la información dada, Yo, _____
identificado (a) con cédula de ciudadanía N.º _____ de _____,
 manifiesto que se me ha explicado de manera clara los fines que tiene la tesis de investigación sobre las “*Aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde la perspectiva de docentes y estudiantes en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria*”, adelantada por el doctorando José Eriberto Cifuentes Medina

Por lo tanto, entiendo que mi forma de participación en este estudio consiste en responder una entrevista por medio de una conversación casual, la cual será grabada en audio y vídeo a través de plataforma Google Meet. Además, las fotografías que se tomen o documentos son fines educativos explícitos del proceso de investigación.

Declaro que, se me ha informado detalladamente, que la información obtenida de las entrevistas será sistematizada, analizada y usada en la tesis. El manejo de los datos recolectados será empleado de modo **privado** y estarán **protegidos por el anonimato, confidencialidad** y su uso será para **fines académicos e investigativos**.

Se me notifica que, para el uso de las fotografías, audios, vídeos dentro de la tesis, debo haber manifestado estar de acuerdo para que aparezcan en dicha investigación y serán tratados dentro del marco del cumplimiento de la política de protección de datos, como lo establece el artículo décimo

quinto constitucional, así como en la Ley 1581 de 2012 y los decretos reglamentarios de ésta, tales como el Decreto 1377 de 2013. Comprendo que la participación en esta investigación no generará ningún gasto, costo, ni remuneración alguna durante la realización.

El doctorando José Eriberto Cifuentes Medina, se compromete a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que se plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe final, para ser presentado como parte de los resultados de la tesis doctoral.

Coloca una “X” en la casilla si está o no está de acuerdo.

Sí estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo
--------------------------------	--------------------------------

El investigador no compartirá estas imágenes con nadie aparte del director de tesis.

El investigador protegerá mi identidad será de forma anónima. Sin embargo, comprendo los riesgos asociados al uso de esta información.

El investigador puede grabarme en audio y/o video para su uso en presentaciones o publicaciones académicas. Mi identidad no se compartirá en esas actividades. Sin embargo, comprendo los riesgos asociados al uso de esta información.

El investigador puede contactarme en el futuro para ver si estoy interesado en participar en otros estudios de investigación realizados por José Eriberto Cifuentes Medina.

Si es así, estoy dispuesto/a la compartir la siguiente información de contacto: _____

Dirección de correo electrónico: _____

Número de teléfono: _____

He leído este consentimiento y comprendo de manera clara la totalidad de la información presentada. Acepto participar en esta investigación de forma consciente y voluntaria según las condiciones establecidas.

Firmada en Tunja., a los _____ del mes noviembre del 2023.

FIRMA DEL PARTICIPANTE

Nombre completo: _____

CC: _____ de _____

Celular: _____

Cargo: _____

Correo: _____

FIRMA DEL INVESTIGADOR