



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

El espíritu investigador en la escuela colombiana

Sistematización de un proceso de acompañamiento



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

Convenio 056 del 2021 celebrado entre la
Universidad de los Andes y el Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

El espíritu investigador en la escuela colombiana
Sistematización de un proceso de acompañamiento

© Autoras

Amanda Cortés Salcedo; Angie Millán Perilla; Ana María Acero Cortés; Ángela Patricia Vargas González

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

**© INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP**

Director General Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Subdirectora Académica Eliana María Figueroa Dorado

Asesores de Dirección Inírida Morales Villegas
José Arcesio Cabrera Paz
Daniel Alejandro Taborda Calderón

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM, UNICAFAM

Rectora Diana Margarita Pérez Camacho
Vicerrectora Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Coordinación Editorial Juanna Alexandra Díaz Cuadros

Edición y corrección de estilo Federico Román López Trujillo
Diseño y diagramación Datanalab S.A.S.
Ilustración de portada Felipe Rodríguez Rodríguez

ISBN digital 978-628-7535-87-9
Año: 2024

Publicación resultada del Convenio 056 del 2021 celebrado entre la Universidad de los Andes y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Corregida y publicada en el marco del Convenio de Ciencia y Tecnología n.º 65 de 2023 suscrito entre el IDEP y la Fundación Universitaria Cafam – Unicafam.

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76 Torre 1-Aire, Oficina 1004
Número telefónico PBX IDEP: (+57) 6012630603. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. – Colombia
2023

**El espíritu investigador en la
escuela colombiana**

**Sistematización de un proceso de
acompañamiento**

Autoras

Amanda Cortés Salcedo
Angie Millán Perilla
Ana María Acero Cortés
Ángela Patricia Vargas González

Contenido

Prólogo	8
Referencias	12
Introducción	14
El enfoque de la sistematización	15
Capítulo 1. El punto de partida: la convocatoria del Estado	19
Capítulo 2. Las preguntas iniciales	29
¿Para qué se quiere hacer esta sistematización?	29
¿Qué se quiere sistematizar?	29
¿Qué aspectos centrales de la sistematización son los más importantes?	29
¿Qué fuentes de información se van a utilizar?	30
¿qué procedimientos se van a seguir?	30
Capítulo 3. Reconstrucción del proceso	33
La propuesta presentada	33
Convocatoria a los docentes	39
Proceso de selección de manuscritos	43
Matrices de evaluación de los manuscritos	44
La estrategia de formación docente: el acompañamiento como centro	46
La fundamentación en investigación	48

Acompañamiento a los manuscritos	57
Capítulo 4. Reflexión y análisis crítico	65
Caracterizaciones de los docentes que se presentaron y los seleccionados	65
Noción de maestro investigador e investigación pedagógica	73
La postura de indagación	83
La formación del docente en ejercicio	89
El acompañamiento a la formación en investigación	94
De la figura del tutor	98
Escritura académica y divulgación de la investigación pedagógica	104
Capítulo 5. Punto de llegada	111
Conclusiones y aprendizajes	111
Recomendaciones	117
Referencias	119

Prólogo

... para las maestras y los maestros que se encuentran con la pedagogía a través de la investigación y viajan en su propio camino esperanzador, al hacer realizable la formación de humanidad de niñas, niños, jóvenes y familias; un compromiso ético-político que esta profesión exige y al que nos debemos como educadores

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo¹

Apostar por la construcción de un país más digno y en paz, requiere poner en primer plano a la educación como pilar fundamental para su realización, y a las maestras y maestros que en su oficio generan acciones intencionadas para potenciar lo que cada niño, niña, joven y familia pueden llegar a ser. Sin embargo, estas acciones no surgen en el vacío, por el contrario, nacen de ejercicios de problematización constante que se sitúan en el corazón de experiencias pedagógicas donde se detiene la mirada y se interpela el quehacer docente.

Hoy por hoy, son más los maestros que se inquietan por forjar en esas experiencias, escenarios para investigar el acontecimiento de la formación humana, que se despliega en un rol ético-político, bien como pedagogos, trabajadores de la cultura y profesionales

1 Maestra de base de primaria y educación media, por más de 25 años, de la Secretaría de Educación de Bogotá. Coordinadora de la Red Chisua, colectivo de maestras y maestros investigadores. Doctora en Educación. Docente Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

de la educación. En este sentido, se fortalece la dimensión de la condición docente cuando nos asumimos desde el ser “maestro investigador”, nominación que permite descubrirnos como intelectuales; pensamiento reflexivo que confiere, como dice Dewey (2004), la reconstrucción de su práctica pedagógica y, por ende, su reconceptualización.

El espíritu investigador en la escuela colombiana. Sistematización de un proceso de acompañamiento, es un libro que condensa una investigación desarrollada en el 2022, dentro del marco de la “Agenda de investigación para la transformación pedagógica” del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). El propósito no era otro que dar cuenta de la intelectualidad en movimiento de algunas maestras y maestros que, mediante la escritura académica, presentaron la producción de saber pedagógico originado en los procesos de indagación en la escuela que habitan. Una labor que les demandó “cuestionar la curiosidad ingenua y la crítica, que se vuelve epistemológica” como lo expresara Freire (2004, p. 7), al reconocer las realidades de enseñanza y aprendizaje en las comunidades.

Cada uno de los apartados de este documento expresa el análisis de los cinco momentos del proceso de sistematización de la estrategia de acompañamiento de carácter académico a docentes, siguiendo la metodología propuesta por Oscar Jara (2018). También, se describen los hallazgos frente a la producción escrita de saber pedagógico que se deriva de dinámicas de investigación educativa, propias del trabajo profesional de los maestros y maestras, en el marco de la estrategia de acompañamiento “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia”, convocada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias), y ejecutada por el IDEP en alianza con la Universidad de los Andes y la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

De la misma manera, esta obra analiza cómo en el ejercicio de la investigación pedagógica, maestras y maestros alcanzan esa

“conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal” según Dewey (2004, p. 71); una relación intersubjetiva e histórica que les permite articular la práctica cotidiana a la teoría, que a decir de Huergo (2000) “supone un horizonte de pensamiento, que le otorga sentido, pero que pocas veces está elaborada y explicitada como tal, ... que está operante en la práctica y operando sobre ella; es decir, es una filosofía o teoría “muda”, ... que sin embargo, “habla””(p. 7).

La escritura académica es otra de las dimensiones del oficio del maestro que este libro aborda; así, hace evidente la artesanía detrás de la escritura, así como las múltiples reflexiones a través de diferentes formas de escritura. Cuando de producción de saber pedagógico se trata, la relación entre escritura, docencia e investigación cobra sentido. El reto de enfrentarse a la escritura académica permitió que maestras y maestros, por un lado, evidenciaran el carácter de científicidad de sus experiencias para hacerlo circular en comunidades de indagación con miras a su difusión, contraste y puesta en común con otros investigadores; por otro lado, hizo que fortalecieran el dominio de la competencia superior de la lectura y la escritura, contribuyendo al conjunto de ideas pedagógicas actuales, es decir, los argumentos que le confieren la interrogación crítica de su experticia disciplinar y el pensamiento creativo e innovador a favor de proyectos educativos con pertinencia social en este tiempo presente (Ramírez-Cabanzo, 2018).

La sistematización expuesta da cuenta cómo deben investigarse los procesos de acompañamiento que se generan para la cualificación docente, desde la reivindicación de un saber pedagógico móvil y dinámico que es producido por los docentes cuando convierten en verbo su ejercicio profesional para llevarlo a la praxis. La comunicación multimodal, la participación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) tipo MOOC, la creación de narrativas multimediales, la gamificación, entre otras interacciones sistematizadas, ejemplifican como estos procesos de acompañamiento se ponen a tono con lenguajes cada vez más conectivos,

hipertextuales, interactivos y convergentes de la cibercultura. Por tanto, este acompañamiento contribuye a alfabetizar críticamente a las maestras y los maestros en el uso y apropiación de distintas plataformas y aplicaciones para comunicar, contrastar, transferir y enriquecer la producción de saber (Ramírez-Cabanzo, 2023).

Este libro, entonces, marca un hito para la construcción del Sistema Nacional de Formación Docente, en tanto:

- Asume el reconocimiento de maestras y maestros de la ciudad y el país como productores de saber pedagógico.
- Explicita cómo los docentes se apropian de la investigación de su práctica para problematizar su experticia en el aula en la que ejercen como profesionales de la educación.
- Visibiliza el valor académico y científico que se otorga a la producción investigativa escrita de docentes.
- Genera estrategias para socializar y transferir la producción de saber pedagógico.
- Reivindica la labor pedagógica de maestras y maestros de educación preescolar, básica y media que le apuestan a la transformación social y cultural de los entornos escolares y de las comunidades.

En síntesis, esta publicación consolida vasos comunicantes para interpelar las dinámicas intersectoriales de las agendas de política pública educativa en la ciudad y el país. En el momento actual, es un material que genera importantes cuestionamientos en el debate de la formación y la cualificación docente, así como en la necesidad de dignificar los procesos educativos de las comunidades en sus territorios. Igualmente, puede favorecer escenarios para que estas discusiones se den a nivel local e institucional, especialmente en este último ámbito, pues es donde más se desconoce la producción investigativa y los aportes académicos que hace el docente a la transformación pedagógica. Este vector de cambio ha

de aportar también a que se propicien mayores condiciones para el debate de lo pedagógico y a la conformación de comunidades de aprendizaje en torno a la investigación desde la escuela.

Es así como se reconoce lo valioso de la investigación que desarrollan las maestras y los maestros de la ciudad y el país al dar cuenta del acumulado de saber pedagógico que deriva en conocimiento propio situado e intencionado. Así, el desafío está en comprender que el ejercicio profesional de maestras y maestros es un proceso vivo con múltiples actores, contextos y narrativas, que es cambiante y, por tanto, que las formas de investigar e innovar se diversifican, como los modos en que estas se documentan, se sistematizan y aportan a la transformación social y cultural.

Esta es pues la invitación a leer este libro desde la riqueza de cada uno de sus capítulos; en ellos, los saberes se apropian críticamente con el fin de narrar la condición del maestro investigador, no desde la carencia de un sujeto que debe capacitarse, sino por el contrario, a partir de la cualificación de sus capacidades para emprender apuestas de indagación sistemática, así como de escritura académica que los lleve a ser parte de comunidades de aprendizaje.

Referencias

- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Ed. Paz e Terra S. A.
- Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación. Itinerarios transversales. En C. Valderrama (Ed.), *Comunicación-Educación, coordinadas, abordajes y travesías* (pp. 3-25). Universidad Central- DIUC, Siglo del Hombre Editor.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*, (1ed.) Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Ramírez-Cabanzo, A. (2023). *Diálogos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía*. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico –CIDC-, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ramírez-Cabanzo, A. (2018). Itinerarios que potencian al maestro como intelectual de la pedagogía. En A., Ramírez-Cabanzo; F., Castiblanco y D. Velázquez Mantilla, (Eds.), *Maestra Escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía* (pp.12-28). Red Chisua.

Introducción

Las políticas educativas han avanzado significativamente en el reconocimiento del saber que se produce desde la escuela, así como los movimientos pedagógicos magisteriales han logrado, en la historia reciente de la educación, posicionar un discurso propio sobre la investigación. Por ello, es necesario apoyar y acompañar a los maestros y maestras de la educación preescolar básica y media (EPBM) en estos procesos, especialmente en la etapa más crítica: la escritura y publicación de sus investigaciones y reflexiones pedagógicas. Esto es importante por dos razones; en primer lugar, porque visibiliza las capacidades que tienen los y las docentes de producir conocimiento válido, útil y situado sobre su quehacer pedagógico; y en segundo lugar, porque exige revisar cuidadosamente cómo ofrecer un acompañamiento que potencie esas capacidades y que cualifique la interlocución de quienes acompañan a maestros y maestras cuando se lanzan a la aventura de investigar e innovar.

El punto de partida de esta sistematización es la convocatoria que hicieron los Ministerios de Educación Nacional (MEN) y el de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) denominada “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia” que tuvo como propósito promover la excelencia docente mediante el reconocimiento del saber pedagógico y la investigación sobre la práctica que desarrollan los educadores (maestros, maestras y directivos) en su desempeño profesional.

Este tipo de convocatorias que apuestan por un trabajo colaborativo con enfoque de comunidad de aprendizaje, contribuyen a

que los y las docentes conviertan las investigaciones y reflexiones acerca de sus experiencias en fuentes de transformación pedagógica. Además, sus producciones académicas hacen parte de su proceso formativo tal como lo señala el MEN (2020) “el proceso formativo se constituye en una herramienta valiosa que aporta al desarrollo de los proyectos educativos institucionales, ya que dicha producción se constituye en válida, objetiva y confiable, lo que bien puede dar lugar a transformaciones curriculares y de la gestión escolar” (p. 1).

A dicha convocatoria la Universidad de los Andes, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga presentaron un proyecto que finalmente fue seleccionado entre otras ofertadas. El proceso desarrollado por las tres instituciones concibió cada una de las premisas que orientaron la convocatoria y reconoció en ellas la impronta de las reivindicaciones del Movimiento Pedagógico de 1984, el movimiento pedagógico que marcó un hito en la historia de la educación en Colombia. Tal como consideramos un hito que dos ministerios posicionen un discurso en torno a la investigación pedagógica derivada de los procesos de formación docente y de las experiencias propias de docentes de preescolar, básica y media, con especial énfasis en la escritura como medio para socializar y visibilizar el saber producido. Es, entonces, una aspiración que se ha materializado: desde la escuela y el aula se investiga; por eso, deben existir unas condiciones para tal labor, lo cual sigue siendo un reto enorme.

Este libro pretende recoger de manera analítica y crítica, desde la sistematización de experiencias, el proceso de acompañamiento a la escritura de los docentes que participaron en el proyecto para identificar esas marcas que reconocimos como hitos.

El enfoque de la sistematización

Para llevar a cabo la sistematización del proceso, que se desarrolló durante 18 meses, se adoptaron los postulados de Oscar Jara

(2018), quién en el texto *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*, plantea que sistematizar es “clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones para ponerlos en un sistema. En la educación popular no solamente la referencia es a datos o información sino a obtener aprendizajes críticos de las propias experiencias” (p. 3). Torres (1997), por su parte, identifica como central en cualquier proceso de sistematización la producción de conocimientos en tres pasos: reconstruir, interpretar y teorizar que a su vez se relacionan con otros tres propósitos: socializar ese conocimiento, promover procesos de formación usando ese conocimiento y de transformación a partir de generar interés para apropiarlo.

Los textos que escribieron los maestros y maestras derivaron de investigaciones que hicieron sobre sus propias prácticas y su experiencia docente. De allí que esta noción de sistematización nos pareció la más conveniente, pues, de lo contrario, esta no sería más que una suma de lecturas interpretativas que apuntan a consolidar un estado del arte o un estado de la cuestión²; asuntos que también pueden ser de interés, pero que no son el punto central en este proceso.

Desde lo planteado por Jara (2018), los textos de maestros y maestras no son únicamente informes de investigación, sino evidencia de un proceso biográfico profesional de los docentes, lo cual implica reconocer en sus escritos una dimensión epistémica y ética de la investigación. Igualmente, en términos de política del conocimiento, ponen en juego el planteamiento de un objeto de investigación, que parte sin duda, de la identificación de problemas prácticos que se relacionan con el ejercicio profesional. Estos problemas se muestran emergiendo en un contexto y un momento histórico particular, con situaciones detalladas de los mismos al igual que las acciones emprendidas para resolverlo. Asimismo,

2 Esta cuestión puede ser la escritura científica de los docentes, o bien, la investigación que hacen los docentes e inclusive los temas que investigan los docentes.

dan cuenta de las reacciones de los afectados o involucrados, así como las percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones que atraviesan a los docentes; un espectro social y emocional que lleva a la búsqueda de alternativas con el propósito de intervenir y transformar esa situación mediante la investigación.

Pero las interpretaciones sobre los escritos de los docentes desbordan esta sistematización, que ha querido poner el foco en el acompañamiento y en una interpretación crítica de este. Por ello, el trabajo se ha concentrado en descubrir y evidenciar la lógica del sentido del proceso de acompañamiento, los factores que intervinieron, las condiciones y situaciones que llevarían a producir un conocimiento sobre ese acompañamiento y a derivar unos aprendizajes. Esta ruta les permitirá a los tomadores de decisión y a quienes se preguntan por cómo acompañar a los docentes de la EPBM en sus apuestas investigativas a hacerlo mejor.

En cuanto a la propuesta metodológica de esta sistematización, se retoman los cinco tiempos propuestos por Jara (2018), que a su vez conforman los 5 capítulos del presente libro. Son estos:

Capítulo 1. El punto de partida: se establece como punto de partida la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Se analizó el contenido de los términos de referencia de la convocatoria y sus implicaciones en la historia de la educación reciente del país.

Capítulo 2. Las preguntas iniciales: lo que propone Jara es una lista de preguntas que permitieron precisar las finalidades de la sistematización, así como delimitar y seleccionar lo que se sistematiza, al igual que plantear el diseño metodológico. Estas son las preguntas que se abordaron:

- ¿Para qué se quiere hacer esta sistematización? Palma (1992) señala tres finalidades de la sistematización: la que busca favorecer el intercambio de experiencias; la que propone la comprensión y reflexión de un equipo sobre su propio

trabajo; y la que plantea adquirir conocimiento a partir de la práctica. Estos propósitos pueden no ser excluyentes, aunque sí ayudan a delimitar la selección de uno de ellos.

- ¿Qué se quiere sistematizar? Con lo que se delimita el objeto a sistematizar.
- ¿Qué aspectos centrales son los que interesan? Se define un eje de sistematización.
- ¿Qué fuentes de información se van a utilizar?, ¿qué procedimientos se van a seguir? y ¿qué instrumentos se deben diseñar tanto para ordenar y clasificar la información como para analizarla? Que se responden con el diseño metodológico de la sistematización.

Capítulo 3. Reconstrucción del proceso: se describe de manera ordenada, secuencial y cronológica la experiencia que fue organizada en cuatro momentos. El primero de ellos, es la propuesta presentada por la Universidad de los Andes, el IDEP y la Universidad Autónoma de Bucaramanga a la convocatoria realizada por el MEN y MinCiencias. El segundo momento es el proceso de acompañamiento a partir de una propuesta de formación docente que abordó dos temas: la investigación pedagógica y la escritura de textos científicos. El tercer momento es el acompañamiento a la revisión de manuscritos y el cuarto momento describe el acompañamiento a la publicación de los artículos.

Capítulo 4. La reflexión y el análisis crítico: consiste en la tematización o categorización de lo que emerge al hacer el análisis de la información recolectada y la reconstrucción del proceso. En este momento, resulta importante dar cuenta del perfil de los docentes seleccionados que realizaron investigaciones e innovaciones sobre su práctica y utilizaron la escritura para socializar y divulgar el saber que produjeron.

Capítulo 5. El punto de llegada: que expone las conclusiones en clave de aprendizajes.

Capítulo 1. El punto de partida: la convocatoria del Estado

La invitación realizada por el Estado es novedosa; dos Ministerios, MEN y MinCiencias, unen esfuerzos mediante la figura de un convenio de cooperación en el que suman capacidades técnicas, administrativas y financieras para fortalecer las habilidades de investigación de docentes de EPBM en la producción de recursos educativos digitales y en la divulgación del saber pedagógico, su uso y apropiación.

El 17 de marzo de 2020 los dos Ministerios hacen la invitación³ que duraría dos meses, y que solicitaba a un número determinado⁴ de Instituciones de Educación Superior colombianas, con grupos de investigación categorizados en A1 o A y con líneas de investigación en áreas de la educación, la presentación de una propuesta

3 Invitación del 17 de marzo de 2020 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). Enlace: https://min-ciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/01_invitacion_a_presentar_propuesta_publicacion_de_articulos_cientificos-firmado_con_anexos.pdf

4 La invitación señala que “la modalidad de invitación a presentar propuesta se determinó en razón a que los posibles proponentes se puedan identificar en un análisis de los grupos de investigación clasificados por Minciencias. De los grupos de investigación en el área de Ciencias de la Educación (45), se encuentran 27 en A 1, 90 en A y entre ellos, 10 grupos de investigación declaran en sus líneas de investigación trayectoria en formación de maestros/docentes/profesores o formación de maestros en CTel”. Así pues, se deduce que la invitación fue hecha a 10 grupos, en los que se contó el grupo de investigación de la Universidad de los Andes, quien, a su vez, extendió la invitación al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y a la Universidad Autónoma de Bucaramanga a participar como aliados en la presentación de la propuesta; aliados que también sumarían a la contrapartida global.

para diseñar y ejecutar una estrategia de formación y acompañamiento a docentes investigadores de EPBM para la divulgación del saber pedagógico mediante publicaciones académicas de alta calidad. El objetivo es producir al menos doscientos artículos resultados de investigación, de los cuales el 10% sea publicado en revistas indexadas y categorizadas por MinCiencias en A 1, A 2, B, C y D; el resto de ellos, en publicaciones de generación de contenidos como compilaciones, libros de divulgación, libros producto de investigación, entre otros (MEN-MinCiencias, 2020). Lo anterior, con el fin de consolidar una estrategia de acompañamiento que promoviera el fortalecimiento de las competencias investigadoras de los docentes y la publicación de artículos científicos u otros productos asociados a investigaciones en el área de la educación.

El documento de la invitación empieza recordando que es propósito central del Estado la formación inicial y permanente de los docentes, la cual está orientada a la educación de los escolares para un contexto en postconflicto. Es necesario recordar que esta convocatoria fue publicada a mediados de marzo de 2020 cuando apenas se anunciaba el inicio de la pandemia; una realidad que mostró retos adicionales a los que usualmente se enfrenta el país y que dejó en evidencia la brecha digital, violencias naturalizadas (intrafamiliar y de género), la fragilidad de la salud mental, la pobreza oculta, entre otras situaciones que interpelaron las formas tradicionales de educar.

Esta invitación, como se ha afirmado anteriormente, puede ser considerada como un hito histórico que materializa una de las consignas del magisterio colombiano: reconocer el rol de maestros y maestras de la EPBM como productores de saber pedagógico. Una salvedad que hay que hacer es que si bien no es un acontecimiento inédito alrededor de la investigación pedagógica o de aquella que se realiza desde el aula y la escuela por maestros y maestras de PBM, si pone en juego y articula una serie de políticas como marco normativo lo cual muestra el camino recorrido

por los movimientos magisteriales e intelectuales de los años 80 como la Ley General de Educación de 1994, los planes decenales de educación, las misiones de educación, los CONPES del sector educativo, así como en el sector científico, las misiones de ciencia, tecnología e innovación. Todas ellas revelan que las aspiraciones sociales del magisterio se han ido materializando pues no consideramos que la ley funde la práctica, sino que es ella la que exige una normatividad que reconozca las conquistas sociales.

Muestra de lo anterior es el marco normativo de la invitación construido en primer lugar desde el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad” que establece en su segundo objetivo “brindar una educación con calidad y fomentar la permanencia en la educación inicial, preescolar, básica y media y centra como estrategia para ello promover el desarrollo profesional de los docentes fortaleciendo su formación y la investigación sobre la práctica” (MinCiencias, citado por MEN, 2020, p. 4). Un objetivo que busca mejorar la calidad de la educación y promover la excelencia docente mediante el reconocimiento del saber pedagógico y la investigación, con el apoyo de MinCiencias, por medio de cuatro líneas de investigación: recursos didácticos, comunidades de aprendizaje, divulgación del saber pedagógico y jóvenes maestros investigadores.

En segundo lugar, se acude al Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016 – 2026. De este, se retoman los desafíos estratégicos 4, 5 y 10. En el cuarto desafío, se asume que dentro de la construcción de una política pública para la formación de educadores, se genere un plan de incentivos que tenga en cuenta aspectos de movilidad, tiempo y recursos; reconocimiento para el desarrollo de la investigación; el acceso a programas de formación en servicio; y el incremento de “los espacios de intercambio y socialización de experiencias significativas e innovadoras en el aula” (2020, p.4). Del quinto desafío, se retoma lo referido a “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (p. 4) con un linea-

miento estratégico que muestre la necesidad de “promover un cambio profundo del modelo pedagógico y de un amplio apoyo y estímulo a las innovaciones educativas del país” (p. 4), para lo cual, se debe “impulsar la creatividad en las aulas y que los docentes innovadores cuenten con el apoyo necesario para sistematizar, evaluar y hacer seguimiento a sus experiencias”(p. 4). Finalmente, en el décimo desafío estratégico, se propone “fomentar la investigación que lleve a la generación de conocimiento en todos los niveles de educación” (p. 4); por ello, es preciso fortalecer los procesos investigativos de los docentes beneficiados con los planes de incentivos.

Un tercer documento que se retoma es justamente el del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013), en el que se plantea la importancia de la pedagogía y la investigación en la formación de educadores como elementos que potencializan los propósitos del sistema. En este documento, también se reconoce la importancia del educador como productor de saber, así como la necesidad de promover y divulgar el conocimiento que surge de la investigación educativa:

En consecuencia, la función del educador de formar y promover la capacidad de asombro, indagación, creación, interés y deseo por conocer y explicar la realidad solo puede ser cumplida si su formación se dirige claramente a promover la actitud reflexiva e investigativa del educador. (...) La investigación y la formación en investigación implican la participación efectiva de MinCiencias, las universidades, las escuelas normales superiores, los maestros interesados en el tema, sus agremiaciones y redes, los grupos de investigación y las secretarías de educación, entre otros. Es importante señalar que se hace latente la necesidad de conformar comunidades de investigadores que interpreten reflexivamente la sociedad y que creen ambientes democráticos que posibiliten la movilización pedagógica. (MEN – MinCiencias, 2020, p. 5)

Enseguida, y derivado de lo anterior, un anexo denominado “marco político” define los saberes pedagógicos como:

El conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que poseen los docentes y se concretan en el aula lo cual implica el reconocimiento

de sus experiencias en el proceso de enseñanza y sus posibles implicaciones en la reconfiguración de sus prácticas. A su vez, la investigación es un espacio de producción de conocimiento, toda vez que aporta la constante formación del docente y a la indagación y reflexión sobre las prácticas propias de los docentes. (MEN, 2013, p.5)

Como puede verse, es explícita la importancia de la investigación pedagógica en relación con la formación de los educadores y con el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología; en ese sentido, se considera factor de mejoramiento de la calidad educativa que debe ser promovida por el Estado, en concreto por el MEN que tiene entre otras funciones: fomentar las innovaciones curriculares y pedagógicas, así como promover y estimular la investigación pedagógica, científica y tecnológica. Una de las líneas de trabajo actuales de esa entidad es la de divulgación del saber pedagógico que tiene por objetivo “aportar a la excelencia de los educadores de Preescolar, Básica y Media del sector oficial, y brindar incentivos a quienes desarrollaron procesos investigativos y de producción académica que inciden en la reflexión y transformación de sus prácticas pedagógicas y de la gestión institucional” (MEN – MinCiencias, 2020, p. 2).

Igualmente, el marco normativo del Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación es recogido en esta invitación, al señalar que uno de los objetivos generales de MinCiencias es “establecer estrategias para el avance del conocimiento científico, el desarrollo sostenible, ambiental, social, cultural y la transferencia y apropiación social de la ciencia, a la tecnología, la innovación, para la consolidación de una sociedad basada en el conocimiento. Así mismo impulsar el desarrollo científico, tecnológico y la innovación de la nación” (p. 4).

Desde el objetivo estratégico de MinCiencias que apunta a “fomentar la generación y uso del conocimiento científico y tecnológico para la consolidación de la sociedad del conocimiento” (p.2), la invitación acude a la definición de actividades científicas y tecnológicas en la que se inscribe la convocatoria, ya que la

misma involucra productos de generación de nuevo conocimiento, de apropiación social y de formación del recurso humano; al igual que la difusión científica, la divulgación del conocimiento generado por medio de publicación de resultados, la formación de recurso humano para el avance y gestión de la ciencia y el establecimiento de redes de información científica.

Se retoma además el CONPES de Ciencia, Tecnología e Innovación, con su tercer objetivo que pretende fortalecer la formación del recurso humano para la investigación y la innovación, para lo cual, una de sus estrategias es desarrollar competencias científicas en educación básica y media. En ella se plantea además “promover escenarios de innovación desarrollando herramientas didácticas y espacios de aprendizaje que apoyen a los maestros y estudiantes en sus prácticas pedagógicas innovadoras (CONPES 3582 de 2009, p.44 citado en MEN – MinCiencias, 2020, p.6).

Respecto a los objetivos específicos de la invitación, estos se centran en la divulgación de los procesos de investigación y el apoyo y acompañamiento a los docentes con miras a fortalecer las competencias en investigación. En este punto, resulta interesante considerar los criterios formulados por los dos ministerios para aceptar las postulaciones de los docentes: i) docentes vinculados a programas de formación de pregrado y posgrado que tuvieran resultados de sus investigaciones académicas para ser publicadas; ii) semilleros con grupos de investigación conformados por docentes de preescolar básica y media que estuvieran vinculados a programas de formación de pregrado y posgrado o a instituciones de educación superior; iii) docentes que de manera individual o mediante colectivos (como semilleros o grupos de investigación), estuvieran adelantando investigaciones desde su práctica pedagógica; y iv) docentes que hicieran parte del programa Ondas de MinCiencias.

A partir de estos criterios, se puede suponer que los docentes no solamente investigan como resultado de sus procesos formativos de pregrado y posgrado sino como iniciativa propia. Por

supuesto, hay una evidencia que respalda esa suposición, que no tiene que ver directamente con una política de fomento de las investigaciones desde la escuela y el aula, sino a incentivos y a premios de organizaciones privadas como el que entregaba la Fundación Compartir, así como el Premio a la Investigación y a la Innovación Educativa en Bogotá, que es entregado por el IDEP, una entidad gubernamental⁵.

Otro asunto que llama la atención es el considerar la existencia de semilleros de investigación y de grupos de investigación de docentes de EPBM. Un número que Minciencias ha identificado, lo cual sería una evidencia de cómo el magisterio se ha venido insertando dentro del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, apostándole a registrarse, reconocerse y categorizarse en el⁶, visibilizándose como un actor que aporta al desarrollo científico de la educación en el país.

En la invitación, además se plantea diseñar y desarrollar una estrategia de acompañamiento de carácter académico, como también, de brindar una asesoría especializada para la publicación de artículos científicos, producto de una investigación pedagógica. Para ello, los textos tendrían que pasar los filtros de las revistas indexadas de mayor índice hasta lograr que alcancen su publicación efectiva. Una exigencia para las universidades invitadas, ya que, en el ámbito editorial, muchas veces se devuelven los artículos más de una vez, tomándose en promedio ocho meses para aceptar su publicación. Más allá de esto, la publicación en este tipo de revistas por parte de maestros y maestras de la EPBM

5 Un estudio del IDEP mostró que hay más de 17 distintos premios en el país otorgados a los docentes de preescolar básica y media por diferentes entidades del orden gubernamental y no gubernamental (Manrique, 2019).

6 Durante el proceso desarrollado, el IDEP paralelamente realizó una convocatoria en Bogotá para acompañar grupos de investigación de maestros y maestras de preescolar básica y media que estuvieran interesados en participar en la medición de grupos de investigación de MinCiencias. De tal manera, se avalaron 20 grupos; mientras que dos grupos lograron la categorización y cuatro obtuvieron el reconocimiento por parte de MinCiencias.

desvirtúa la tesis de que la producción escritural de estos no tiene la calidad suficiente para circular en dichos medios.

De este modo, la estrategia de formación docente que propuso la invitación de los ministerios es un a través de la figura de un diplomado centrado en el desarrollo de elementos escriturales y de producción de textos científicos, así como la gestión editorial en diferentes publicaciones indexadas, bases de datos, con sus requisitos y procedimientos para la publicación de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales desde las normas editoriales vigentes. Otro campo temático del diplomado contempló la necesidad de crear contenidos de actualización en investigación cualitativa y cuantitativa; y finalmente, un tercer campo, tenía que ver con diseñar una ruta de asesoría sobre los elementos de la plataforma *Scienti* de MinCiencias, necesarios para cualquier investigador. El acompañamiento debía contemplar la revisión de cada artículo y la retroalimentación de este, tanto en aspectos editoriales como en aspectos académicos propios del tema desde la disciplina que lo aborda.

Para quienes han transitado la historia reciente de la educación en el país, resulta familiar ciertos términos acuñados en el objeto del convenio celebrado entre los dos ministerios, como en el objetivo de la invitación que hacen a las universidades. Vale la pena entonces hacer la siguiente digresión histórica y pedagógica.

Un término que aparece en la invitación es el de saber pedagógico, el cual tiene tradiciones intelectuales identificables en el campo educativo de nuestro país. Una de estas, es el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), quizás el que mayor haya aportado a la conceptualización del saber pedagógico. Olga Lucía Zuluaga, fundadora de ese grupo, es la primera en proponerle al Movimiento Pedagógico esta noción de saber pedagógico:

el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que

logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política; segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su “progreso”; [y] con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación. (1999, p.26)

Zuluaga propuso que, al adoptarse el término de saber para la pedagogía, se estaba buscando destacar la movilidad que brinda al investigador desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las Ciencias Humanas y otras disciplinas y prácticas. De otro lado, es llamativo cómo se usa la categorización de los grupos para garantizar que solo aquellos de las más altas calidades, de acuerdo con la medición establecida por Minciencias, sean los que acompañen a los docentes en sus procesos. De la misma forma, el desafío establecido para la publicación de los manuscritos en revistas tiene los más altos índices en las categorizaciones académicas. Un escenario ideal que visibiliza la producción del saber pedagógico.

También vale la pena recordar que, en la historia de la educación en Colombia, más exactamente en 1984, el maestro como intelectual reflexiona sobre su práctica, lo que deriva en un saber que le es propio y que funda su ejercicio profesional. Esto, abrió la posibilidad en los años 90 de asumir que desde la escuela y el aula era posible hacer investigación. Circularon lecturas de autores de otras latitudes que ayudaron a darle fuerza a esta idea como Kemmis, Elliot, Stenhouse y Shön; y la misma Ley General de Educación de 1994 recoge la reivindicación del estatuto intelectual del maestro en su artículo 4:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (art 4)

Así mismo, en su artículo 109 propone “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador y fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico”. Desde entonces, son muchos los caminos que se han tendido para fomentar y fortalecer la investigación pedagógica y, por ende, de la figura del maestro investigador. Por ejemplo, mediante procesos de formación postgraduada, especialmente en maestrías y doctorados; con la participación de docentes de educación preescolar, básica y media en los grupos de investigación de las universidades; en la constitución de redes de docentes y semilleros escolares de investigación, entre otros. Lo anterior, ha generado una amplia producción de conocimiento, que, sin embargo, no se difunde entre la comunidad científica ni en la magisterial; dificultad que el MEN y MinCiencias pretendieron subsanar con esta convocatoria.

Capítulo 2. Las preguntas iniciales

Tal como se anunció en la introducción, se retomaron las preguntas propuestas por Jara (2018) para definir los alcances de la presente sistematización. A continuación, se presenta lo concertado por el equipo de la Universidad de los Andes, el IDEP y la Universidad Autónoma de Bucaramanga, sobre cada una de las preguntas:

¿Para qué se quiere hacer esta sistematización?

Para obtener aprendizajes críticos de la experiencia del proceso de acompañamiento a docentes que investigan y reflexionan sobre su práctica pedagógica para aportar a políticas de formación docente y a conceptualizaciones sobre el maestro investigador y la investigación pedagógica.

¿Qué se quiere sistematizar?

El proceso de acompañamiento del proyecto “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia”, desarrollado entre noviembre de 2020 y mayo de 2022.

¿Qué aspectos centrales de la sistematización son los más importantes?

Los términos de la convocatoria evidencian lo que es susceptible teorizar desde la experiencia desarrollada: i) la noción de investigación pedagógica, ii) la formación docente en ejercicio y iii) la escritura académica.

¿Qué fuentes de información se van a utilizar? ¿qué procedimientos se van a seguir?

El diseño metodológico contempló técnicas de análisis documental, así como de enfoques cualitativos. La revisión documental parte de recolectar y organizar la información disponible en documentos, los cuales fueron codificados y categorizados previa lectura de estos. La identificación de vacíos en la información recabada en la revisión documental llevó a diseñar una ruta cualitativa de trabajo de campo que inicia con la elaboración de una batería de preguntas, de guiones para realizar entrevistas individuales y grupos focales, de quienes participaron en el proyecto según el rol que desempeñaron. (Tabla 1).

Tabla 1. Procedimiento metodológico

Momentos del proyecto	Información recolectada
Las convocatorias: a. Invitación del MEN/Minciencias b. La propuesta de las entidades c. La convocatoria y selección de manuscritos	TOR MEN/Minciencias Propuesta U. Andes/IDEP/U. Bucaramanga Convocatoria a docentes Resultados de inscripción Evaluación de manuscritos Informes de la ejecución del convenio Webinar
La propuesta de formación docente	Propuesta académica Propuesta de la mediación tecnológica Grupos focales y entrevistas
El acompañamiento a la escritura	Propuesta académica Formatos diseñados Formatos diligenciados Grupos focales y entrevistas
El acompañamiento a la publicación	Propuesta de ruta editorial Revistas seleccionadas Evaluaciones Grupos focales y entrevistas

Fuente: elaboración propia.

Continúa

Procedimiento	Actividades	Técnicas
Recolección de la información	Inventario de la información Ordenamiento y procesamiento de la información	Técnicas de revisión documental: Prelectura y lectura Codificación Categorización
Reconstrucción de la experiencia	Redacción de texto descriptivo y cronológico del proceso con base en revisión documental Identificación de vacíos de información Diseño de guiones entrevistas y grupos focales Realización de entrevistas y grupos focales Transcripción de entrevistas y grupos focales Caracterización de los docentes participantes	Técnicas cualitativas: Entrevistas semiestructuradas Grupos focales
Análisis, síntesis e Interpretación crítica	Diseño de la ruta analítica de la información Análisis de la información	Técnicas cualitativas: Codificación de entrevistas Categorización de la información (Categorías previas y emergentes) Triangulación teórica
Conclusiones y recomendaciones	Elaboración de balance en términos de aprendizajes y proyecciones	Elementos de la prospectiva

Tabla 1. Procedimiento metodológico

Fuente: elaboración propia.

Los contenidos de cada uno de los aspectos centrales de la sistematización definieron un campo categorial que tuvo una triangulación teórica a partir de la revisión de literatura académica sobre maestro investigador, investigación en la escuela, escritura y formación docente en investigación (Tabla 2). Este procedimiento

permitió construir la ruta analítica para entrar al momento de la

Categorías previas	Categorías emergentes
Imagen del maestro investigador	Roles Necesidades Condiciones
Formación docente en investigación	Diseño Acompañamiento Tutoría
Prácticas de escritura en el docente	Evaluación Escritura (científica) docente Difusión y socialización del conocimiento Alfabetización académica

reflexión y el análisis crítico.

Tabla 2. Matriz de categorías

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 3. Reconstrucción del proceso

La reconstrucción del proceso expone la propuesta presentada por la Universidad de los Andes, el IDEP y la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Luego, la convocatoria realizada por estas instituciones a los docentes del país; y finalmente, el proceso de selección de los manuscritos, dentro del cual, se describe el desarrollo de la estrategia de formación docente, el acompañamiento a los manuscritos y a la publicación.

La propuesta presentada

La presentación de la propuesta “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia” fue hecha por la Universidad de los Andes como principal ejecutor; el IDEP y la Universidad Autónoma de Bucaramanga fueron las entidades coejecutoras. Esta propuesta expone como contexto que:

Las políticas de formación de maestros en las últimas décadas han permitido que los docentes en Colombia hayan aumentado su nivel de preparación sin precedentes. Hasta hace menos de 20 años era muy extraño que los docentes tuvieran formación de maestría o doctorado, actualmente el 30% de los maestros tiene algún postgrado (Figuroa et al., 2018), esto significa que cerca de 100 mil docentes han continuado sus estudios después del pregrado. Lo anterior, ha permitido que la reflexión pedagógica avance a otros niveles donde se han consolidado procesos de investigación de la propia práctica de una manera más intencionada y decidida. Así como, promover que los docentes consoliden y difundan los aprendizajes producto de sus investigaciones es clave por varias razones. Por un lado, les permite empoderarse del saber pedagógico y aportar a la discusión sobre las problemáticas

propias de la escuela. En segundo lugar, es una oportunidad para que otros maestros aprendan de las experiencias de sus colegas y se animen a reflexionar sobre su propia práctica. (Bayona *et al.*, 2020, p. 6)

Ahora bien, las instituciones plantearon como objetivo del proyecto “diseñar e implementar una estrategia de acompañamiento a docentes investigadores de EPBM para la publicación de artículos científicos producto de investigaciones en educación, en revistas indexadas y otras publicaciones reconocidas por MinCiencias” (2020, p. 15). Lo anterior, a realizarse desde un proceso sistemático de indagación, reflexión y publicación, en el que los maestros pudieran publicar tanto en revistas y libros, experiencias valiosas que favorecieran la crítica, la autocrítica y el planeamiento de estrategias para mejorar la práctica pedagógica, y con ella, la calidad de la educación en ámbitos educativos diversos.

Para lograr este objetivo, se diseñó una metodología que apuntó a garantizar el éxito del proyecto mediante tres etapas. La primera, de realización de la convocatoria y difusión; la segunda, de evaluación y selección; y la tercera, de acompañamiento, denominada Programa Profesional de Formación de Investigadores en Educación (PFIE). La última etapa fue concebida como una posibilidad de formación profesional, en la medida que el acompañamiento se dio desde la selección de los textos hasta su publicación. A continuación, se describen las tres etapas mencionadas:

- 1. Etapa de convocatoria y difusión:** su objetivo era construir vínculos de confianza entre los docentes interesados y las entidades regionales interesadas en la creación de redes de investigación. Para esto, se plantearon dos estrategias simultáneas: la convocatoria a docentes investigadores y la convocatoria a instituciones. El propósito consistía en identificar a los docentes o grupos de docentes que han adelantado investigaciones y que quisieran recibir un acompañamiento para impulsar su publicación. Para ello,

se diseñó una estrategia de comunicación para que fuese posible vincular a maestros de todos los territorios del país, buscando alianzas con las instituciones regionales que tienen cercanía con ellos, como Universidades, Escuelas Normales Superiores, Secretarías de Educación, Centros de Investigación, Centros de Innovación, Redes de Maestros y Sindicatos, entre otras. También se divulgó la información de la convocatoria en las redes sociales de todas las instituciones participantes y aliadas, a la vez que se hicieron sesiones en vivo para dar solución a las preguntas y lograr escenarios de participación. La estrategia contemplaba la construcción de un micrositio para mantener la información actualizada y una fluida comunicación.

2. **Etapas de evaluación y selección:** se proponían tres pasos; el primero, la evaluación de criterios mínimos de postulación y recepción de documentos, el filtro de los documentos que cumplieran con los requisitos mínimos indicados por el MEN en la convocatoria y que además cumplieran con la estructura básica para ser considerados como producto de investigación. El segundo, la evaluación de documentos, usando matrices de evaluación o rúbricas según el tipo de investigación, lo cual valoraría la calidad del documento. Esta valoración se haría usando una metodología de evaluación a *doble ciego*, donde dos expertos temáticos evaluarían el texto, sin conocer datos personales de los autores. El último paso de esta etapa es la lista de elegibles que se elaboró a partir de los puntajes que se ordenaron de mayor a menor. Los 250 mejores puntajes pasarían a la siguiente etapa.
3. **Etapas de diseño:** el Programa Profesional de Formación de Investigadores en Educación (PFIE) se organizó en tres momentos específicos para formar y asesorar a los docentes en aspectos claves para la escritura y publicación de sus productos académicos en formato de artículos científicos. Esos

tres momentos fueron: fundamentación, acompañamiento académico especializado y seguimiento a la publicación de los artículos. El PFIE empezaría con un proceso de fundamentación teórico-práctica, que buscaría profundizar en temas relevantes de la metodología, publicación y promoción de investigaciones educativas. Asimismo, teniendo en cuenta que la investigación y publicación académica es un ejercicio no solo teórico, se planteó un segundo momento de acompañamiento académico especializado que propuso una dinámica práctica para afinar aspectos de contenido y forma en los artículos de investigación de cada uno de los docentes seleccionados.

Los docentes continuarían con la fase de acompañamiento de la preparación de sus escritos en pequeños grupos de máximo 10 participantes. A cada grupo le sería asignado un equipo de tres personas: un tutor principal, un tutor de lengua y un tutor de área según el tema y metodología de los artículos. Estos grupos de acompañamiento trabajarían de forma intensiva con los docentes y serían la clave para enriquecer, desde diferentes perspectivas, los textos y asegurar la calidad de estos con el objetivo de aumentar la probabilidad de publicación. Por ello, lo primero era preparar el manuscrito de cada participante para la publicación en una revista o en una compilación editada por la Universidad de los Andes, el IDEP o la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB); luego, fortalecer los lazos académicos e investigativos que condujeran a la conformación de 'comunidades de investigación' en la que se integrara a los docentes que hicieran parte del PFIE, a los tutores que acompañaran el proceso de preparación del manuscrito para publicación y al equipo editorial. Así, el objetivo era consolidar la identidad, práctica y producción investigativa en educación durante y después del programa.

Finalmente, para asegurar el éxito en la publicación de cada uno de los artículos, se planteó un 'momento de seguimiento a la publicación de los artículos', en el que se establecían procedimientos específicos para ayudar a los docentes en lo editorial. Momento en el que, como actividades principales, estarían la revisión, evaluación y seguimiento personalizado de cada uno de los textos por parte de un equipo editorial. Este equipo debería decidir, en diálogo con cada docente, la mejor opción de publicación (revistas académicas indexadas, libros de divulgación, libros producto de investigación u otros formatos académicos). Este trabajo conjunto entre docentes y el equipo editorial finalizaría con la publicación o aceptación de publicación del artículo.

Por último, es importante destacar algunos de los valores agregados que la propuesta incluía:

- Se trabajaría en conjunto y alianzas con universidades e investigadores de diferentes regiones, así como con entidades de amplio reconocimiento por los maestros como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Se garantizaría el acompañamiento y el seguimiento individualizado por parte de equipos especializados: tutores principales, tutores de lengua, equipo editorial.
- Se diseñaría el Programa Profesional de Formación de Investigadores en Educación (PFIE) en formato MOOC para el portal *Colombia Aprende*.
- Habría posibilidad de difundir el MOOC en plataformas como *Coursera*.
- Se homologaría el curso "Programa Profesional de Formación de Investigadores en Educación" por un curso de posgrado en la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes,

claro está, si cumplen los requisitos de homologación de la Universidad.

- Se consolidaría de comunidades de aprendizaje e investigación.
- Se incentivaría la creación de redes de maestros investigadores.
- Se contaría con el respaldo del Centro de Español de la Universidad de los Andes que tiene una amplia experiencia en el acompañamiento mediante cursos de escritura, campamentos de tesis y asesoría en escritura de tesis de maestría y doctorado.
- Para el equipo editorial esta propuesta vincularía investigadores con amplia experiencia en publicación de artículos y libros.
- Se haría una curaduría de los trabajos recibidos y un análisis de ellos que responda a la pregunta ¿Qué investigan los docentes?
- Se traducirían al inglés de los artículos mejor ponderados y postulación a revistas de alto impacto.
- Se crearía un repositorio que permita visibilizar en Google Scholar los trabajos seleccionados.
- Se desarrollaría un tesoro o taxonomía ajustada a la investigación de los maestros en Colombia.
- Se diseñaría un micrositio que permita visibilizar las zonas donde los docentes realizaron su investigación.
- Se elaborarían de dos artículos publicados; uno que sintetizara las investigaciones más importantes de los profesores, empleando herramientas metodológicas similares a las usadas en las revisiones sistemáticas de la literatura; y otro, que sistematizara la experiencia de la conformación de comunidades de aprendizaje e investigación.

- Se realizaría un evento académico organizado por parte de las universidades aliadas y un evento de cierre a nivel nacional.
- Se elaboraría un manual de cómo escribir artículos desde las prácticas pedagógicas y proyectos para docentes.
- Se ampliaría el número de profesores acompañados hasta en un 25%.
- Se certificaría conjuntamente el proceso formativo por parte de la Universidad de los Andes e instituciones aliadas.
- Habría posibilidad de tomar talleres de investigación adicionales al Programa de Formación diseñado para esta convocatoria, que serán ofertados de manera gratuita por la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Convocatoria a los docentes

La convocatoria tuvo como objetivo acompañar a docentes y directivos docentes en el proceso de publicación de sus manuscritos, resultado de sus investigaciones o reflexiones pedagógicas en revistas indexadas y en capítulos de libro. Documentos que abarcaron temáticas en torno a la vida escolar en general y la implementación de programas educativos nacionales, regionales y locales. Para ello, se propusieron como requisitos de participación que los docentes fueran educadores de preescolar, básica y media adscritos a Secretarías de Educación de entidades territoriales certificadas, con nombramiento en propiedad y que se desempeñaran en establecimientos educativos oficiales, aunque podrían estar en cualquier tipo de comisión. Adicional a esto, podían participar docentes y directivos docentes provisionales que laboraran en municipios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Igualmente, el manuscrito enviado a la convocatoria tenía que ser original y no haber sido enviado o sometido a un proceso de evaluación de pares para ser publicado en alguna otra convocatoria, revista o libro.

Al cumplir con los requisitos, el docente debía inscribirse por medio del formulario de inscripción dispuesto en la página web del proyecto, dentro de los plazos, términos y condiciones señalados en la convocatoria; el primer autor del manuscrito debía cumplir con el nombramiento; la autoría de los manuscritos podía ser individual o colectiva con un límite de hasta de diez personas, sin embargo, se debía tener en cuenta que algunas revistas contaban con un número máximo de autores para sus publicaciones, en estos casos, este tema sería redefinido durante el proceso de acompañamiento.

Además del autor principal, maestros, estudiantes, padres de familia, administrativos y otras personas de la comunidad, podían participar en calidad de coautores, siempre y cuando hubieran participado en la investigación o reflexión pedagógica. Finalmente, se realizó la aclaración que durante el proceso de acompañamiento – formación sólo podría participar el autor principal y que el manuscrito debía presentarse de forma anónima, sin tener ningún contenido que permitiera identificar a los autores.

Con respecto a la recepción de los manuscritos, los docentes debían declarar explícitamente que el trabajo era original e inédito; el primer autor se comprometió a participar y aprobar el proceso de formación y acompañamiento que fueron diseñados para la convocatoria. En caso de que el manuscrito fuera producto de un trabajo de grado, se debía declarar que se contaba con el aval del comité de ética de la institución donde se realizaron los estudios; por ejemplo, la universidad donde cursó el pregrado o el posgrado. En caso de que la investigación no se hubiera hecho en el marco de un trabajo de grado, se debía declarar que se podían presentar las autorizaciones o consentimientos informados para usar toda la información de carácter confidencial e imágenes reportadas en el manuscrito; y en el caso que el trabajo tuviera algún reconocimiento académico (mención de honor, meritoria o laureada), los autores debían adjuntar copia del documento soporte expedido por la universidad.

Adicional, era necesario que los documentos contarán con requisitos de forma como los expuestos en la Tabla 3.

Tabla 3. **Requisitos de forma para los manuscritos**

<p>Secciones: resumen (máximo 250 palabras); palabras clave (4 o 5); Introducción; Metodología; Resultados; Discusión; Conclusión y Referencias Bibliográficas.</p> <p>Formato: Word (.doc) versiones 2003 en adelante</p> <p>Fuente: Times New Roman</p> <p>Tamaño: 12</p> <p>Espaciado: 1.5</p> <p>Márgenes: 2.5 por todos lados</p> <p>Estilo de citación: APA 6</p> <p>Número de palabras: entre 6,000 y 10,000 incluyendo referencias y tablas. Utilizar la plantilla para el artículo.</p>	<p>Recursos gráficos</p> <p>Estos recursos, además de ser incluidos en el archivo de texto, deben ser anexados de acuerdo con los siguientes criterios:</p> <p>Imagen: archivo en alta resolución en formato .jpg o .tiff</p> <p>Gráficos: archivos editables, según el programa en que los haya hecho originalmente (por lo general, en Excel o PowerPoint).</p> <p>Mapas: archivos .pdf</p> <p>Tablas: en el programa en que las haya hecho originalmente (por lo general, en Word o Excel). No las copie como imagen en el archivo de texto en Word.</p> <p>Nota: no todos los recursos gráficos que están en internet se pueden usar para una publicación, sea por su calidad o por derechos de autor. Es indispensable contar con las autorizaciones formales de su autor o custodio. Se recomienda no usar fotos con imágenes de personas; sin embargo, si esto es estrictamente necesario, la imagen deberá contar con las autorizaciones requeridas para la utilización de fotografías e imágenes. Si las imágenes involucran menores se debe contar con la autorización de uno de los padres para su uso.</p>
---	--

Fuente: elaboración propia.

La difusión de la convocatoria se llevó a cabo mediante una estrategia de identificación de docentes o grupos de docentes que estaban adelantando investigaciones por medio de comunicaciones escritas y verbales con instituciones involucradas. Se establecieron puentes de comunicación con las instituciones regionales que tenían cercanía con los maestros que fueran posibles candidatos. De la misma manera, se convocaron a las instituciones que tenían cercanía con maestros en las regiones y que también habían acompañado procesos de investigación de maestros para establecer alianzas de participación. En esta etapa, el equipo investigador, junto con el MEN, estableció los criterios mínimos de postulación y recepción de manuscritos por medio de la plataforma creada para este fin. Se adaptó, entonces, la plataforma *Open Journal Systems* (OJS) al proyecto. Plataforma que es usada

por varias revistas en sus procesos editoriales y que logró garantizar cada uno de los pasos: primero, la inscripción del maestro que decide postular su manuscrito; luego, la asignación de usuario y la evaluación; y finalmente, la retroalimentación del manuscrito que recibieron los postulantes, finalizada la evaluación. Así mismo, en el sitio web del proyecto se buscó garantizar la conservación de datos, documentos y procesos realizados para tener la transparencia que exige el desarrollo de este proceso.

Una vez finalizado el plazo para la inscripción de los manuscritos dentro de la convocatoria, el equipo encargado de la evaluación realizó las siguientes acciones:

- **Verificación de postulaciones:** se verificó que los manuscritos hayan sido registrados en la plataforma de inscripción dentro de los plazos indicados en el calendario de la convocatoria y se verificó el cumplimiento de los requisitos de participación, así como la veracidad de los documentos y la originalidad del manuscrito por medio del programa *Turniting*.
- **Organización de postulaciones:** los manuscritos que cumplieran con los requisitos de participación pasaron a conformar, según orden de inscripción, el listado de potenciales seleccionados de la convocatoria.
- **Conformación de los listados de potenciales seleccionados:** para conformar los listados de potenciales seleccionados, se tuvo en cuenta el cumplimiento de los requisitos establecidos para la convocatoria y el orden de llegada de las postulaciones, hasta completar el cupo de 750 manuscritos. Se llegaron a recibir 555 postulaciones, de las cuales, se seleccionaron las 276 que obtuvieron los puntajes más altos⁷, superando así el número inicialmente establecido en los términos de la convocatoria.

7 Ejemplo de ello se observa en los siguientes enlaces: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-403333.html?_noredirect=1 <https://educacion.uniandes.edu.co/es/noticias/convocatoria-investigacion-escuela-maestro-investigador-colombia>

Proceso de selección de manuscritos

La evaluación de los manuscritos se realizó con las postulaciones que cumplieron con los criterios de postulación y recepción de documentos solicitados en la convocatoria. Para ello, se consideraron rúbricas de evaluación correspondientes al tipo de manuscrito recibido. Cada rúbrica comprendía cinco niveles de desempeño que iban desde el criterio *alto*, equivalente a una puntuación de cinco, al criterio *bajo*, equivalente a una puntuación de uno. Los textos en esta etapa fueron evaluados por una dupla de expertos del equipo que cumplieran con un perfil de experiencia en investigación, educación y publicación de artículos, así como formación posgradual (maestría o doctorado). Para la valoración se siguió una metodología de evaluación de *doble par ciego*, en donde se estableció que los puntajes asignados no podían marcar una diferencia de 1.5; si se encontraba alguna disparidad en los puntajes, estos manuscritos eran evaluados de nuevo hasta lograr una similitud aproximada en los puntajes asignados.

Para garantizar que la estrategia de evaluación cumpliera con los estándares establecidos, se diseñó un plan de formación para los evaluadores que fue ejecutado entre el 15 y el 20 de enero de 2021. La formación permitió hacer un sondeo de los evaluadores para aumentar la confiabilidad en la ejecución de la evaluación a la luz de las rúbricas elaboradas para tal fin; así, se realizaron las actividades que les permitieran a los evaluadores conocer todo el proceso para hacer de manera adecuada las evaluaciones. Inicialmente, se hizo una inducción a la plataforma OJS, en el que tuvieron un espacio de navegación individual y aclaración de dudas. Además, se realizó con ellos la prueba antiplagio para validar la información que permita verificar si hay copia del texto o se trata de errores en la citación. También, se logró llevarlos a comprender el procedimiento a seguir en casos de disparidad. Para finalizar, se realizaron varios ejercicios de evaluación de fragmentos de manuscritos, lo que permitió, en primer lugar, que los evaluadores conocieran y usaran la plataforma, y en segundo

lugar, tener una línea base para identificar el nivel de confiabilidad que tiene cada evaluador con relación al grupo.

Matrices de evaluación de los manuscritos

Las matrices que se utilizaron para evaluar los manuscritos se adaptaron de las rúbricas de evaluación utilizadas por el Centro de Español de la Universidad de los Andes. Dentro del proceso, fue necesario la construcción de una matriz que correspondiera, por un lado, a las particularidades de los textos correspondientes con artículos de investigación, revisión de literatura y sistematización de experiencias; y por otro, a los textos correspondientes a manuscritos de reflexión de la práctica pedagógica.

Cada una incluyó aspectos correspondientes a criterios que se esperan al escribir un texto. Criterios a los que se les asignó un porcentaje de ponderación para la calificación y un descriptor que permitiría ubicar tanto al evaluador como al docente (Tablas 4 y 5). Sumado a esto, el evaluador realizó una retroalimentación cualitativa a cada uno de los manuscritos con el objetivo de que cada maestro conociera el porqué del puntaje asignado.

Tabla 4. Criterios de evaluación para textos correspondientes a artículos de investigación, revisiones de literatura y sistematizaciones de experiencias

Criterio	Descripción
Problema - 18%	Se justifica el propósito del artículo, así como la pregunta de investigación que quiere resolver.
Contribución de la investigación al campo del conocimiento 18%	Expone la contribución de la investigación al conocimiento en relación con los antecedentes de la literatura.
Metodología - 18%	Explica el porqué del diseño de investigación argumentando las razones por las que se tomaron ciertas decisiones. Se evidencia cómo ocurrió la recolección de información, cuáles fueron las características de los participantes, y de qué manera se llevó a cabo el análisis.
Resultados - 18%	Sintetiza los hallazgos de la investigación de manera ordenada y clara. Se evidencia que los resultados fueron obtenidos siguiendo todas las garantías de los protocolos de ética.

Criterio	Descripción
Discusión - 13%	Interpreta los hallazgos de la investigación haciendo relaciones, inferencias y comparaciones con la literatura del área.
Desarrollo de la argumentación - 10%	Argumenta a través de un hilo conductor lógico y claro para el lector. Presenta ideas de manera ordenada y fluida. Las oraciones son breves y establecen relaciones de manera específica.
Uso de las referencias* - 5%	Siempre que se usa producción académica ajena, se identifica la fuente. Hay un uso consistente y correcto del formato de citación y referencia.

Fuente: elaboración equipo UniAndes/IDEP/UAB.

Tabla 5. Criterios de evaluación para textos correspondientes a manuscritos de reflexión de la práctica pedagógica

Criterio	Descripción
Alcance - 15%	El objetivo y el alcance del documento es claro, coherente y abarcable en un texto de reflexión.
Profundidad de la Reflexión - 30%	El documento expone y justifica la manera en que la reflexión contribuye al campo educativo.
Diálogo con la literatura - 30%	Las reflexiones del documento están informadas por la literatura del campo.
Desarrollo de la argumentación - 20%	Argumenta a través de un hilo conductor lógico y claro para el lector. Presenta ideas de manera ordenada y fluida. Las oraciones son breves y establecen relaciones de manera específica.
Uso de las referencias ⁸ - 5%	Siempre que se usa producción académica ajena, se identifica la fuente. Hay un uso consistente y correcto del formato de citación y referencia.

Fuente: elaboración equipo UniAndes/IDEP/UAB.

La convocatoria tuvo una recepción de 555 manuscritos; luego de la evaluación de los textos, se seleccionaron los 275 escritos con los puntajes más altos (siendo la nota mínima 3,8) y se procedió a la publicación de la lista en el sitio web del proyecto⁹; lista que se publicó en un orden de mayor a menor. De la misma manera,

8 Este criterio se tomó de: <https://leo.uniandes.edu.co/index.php/menu-escritura/texto-argumentativo/7-matriz-de-texto-argumentativo>

9 Ver: <https://suanluise.wixsite.com/investigamaestro/convocatoria>

a los autores de los manuscritos seleccionados fue enviada una comunicación vía correo electrónico, informando sobre la decisión y la retroalimentación de su manuscrito. A los seleccionados, se les solicitaron los documentos requeridos para seguir con los procesos de formación y acompañamiento. Adicionalmente, se les dio diez días, posterior a la publicación de los resultados, para la recepción y atención de reclamaciones. Concluida esta actividad, dos (2) manuscritos fueron incluidos dentro de los 273 inicialmente aceptados.

El número de seleccionados fue mucho mayor a los 200 que se proyectaron al principio; similar a los 250 de la propuesta del proyecto. Adicionalmente, es importante resaltar dos aspectos de la evaluación y selección; por una parte, permitió realizar un proceso riguroso de revisión y evaluación de los manuscritos enviados, lo que al final permitió que fueran seleccionados aquellos manuscritos con las cualidades necesarias para ser identificados como productos aptos para la publicación académica. Por otra parte, les permitió a los maestros participantes del proceso (aceptados y no aceptados), tener la experiencia de una ruta rigurosa de revisión académica y, asimismo, obtener una retroalimentación por parte de los evaluadores sobre sus manuscritos. Al respecto, destacamos el bajo número de reclamaciones recibidas que, en mayor medida, atribuimos a la claridad de las condiciones de la convocatoria y al rigor y detalle de las evaluaciones entregadas.

La estrategia de formación docente: el acompañamiento como centro

Para el proceso de acompañamiento, tal como se explicó anteriormente, la propuesta planteó un programa de formación que se enfocó en varios aspectos: 1) una fundamentación conceptual sobre aspectos metodológicos en la investigación educativa y sobre aspectos formales y prácticos de la escritura y publicación de manuscritos académicos; y 2) un acompañamiento práctico para orientar a los autores en la escritura de sus manuscritos y en

la posterior publicación en una revista o libro de reconocimiento académico. Para el cumplimiento de ese objetivo, se diseñó e implementó el Programa Profesionales de Formación de Investigadores en Educación – Maestros y Maestras que Investigan®.

Este programa se construyó bajo dos principios esenciales: el primero, la necesidad de profundizar en aspectos conceptuales inherentes a la formulación y escritura de manuscritos académicos que, en nuestra opinión, son fundamentales para mejorar la calidad de los textos y aumentar sus posibilidades de publicación. El segundo, la importancia de poner en práctica la formación conceptual adquirida bajo la guía de expertos que orienten el proceso de escritura y publicación de artículos académicos. Como se señaló anteriormente, esos dos principios de formación, conceptual y práctico, se organizaron en tres etapas: una etapa de fundamentación, una etapa de acompañamiento académico especializado y una etapa de seguimiento a la publicación de los manuscritos.

Cabe anotar que, a lo largo de todo el desarrollo del proyecto, se esperaba que el maestro acompañado fuese el centro de los procesos, brindándole todos los recursos necesarios para que fuera exitoso en su publicación, objetivo final del proyecto. El propósito radicaba en que el docente se pudiera sentir acompañado en cada fase que implica la publicación y que en cada una de estas aprendiera sobre la investigación educativa y la escritura académica.

Ahora bien, llevar a cabo esto requirió la conformación de tres equipos. El primero, denominado tutores de área, conformado por un coordinador y 28 profesionales con el perfil establecido por la convocatoria. Este equipo estaría encargado de hacer el acompañamiento y formación durante todo el proceso. El segundo equipo, denominado tutores de escritura, el cual estaría conformado por 17 profesionales del Centro de Español de la Universidad de los Andes, encargado de apoyar la escritura y corrección de estilo de los textos; esto sería clave para que los artículos fueran aceptados en revistas especializadas e incluidos en las compilaciones de los libros; y el tercero fue el equipo editorial, que estaría conforma-

do por investigadores con alta experiencia en la publicación de artículos científicos. Este equipo se dividiría en grupos pequeños, según los temas afines al docente, con el objetivo de identificar los textos que estaban listos para ser enviados a las revistas, así como recomendar las revistas a donde podrían ser enviados los artículos.

La fundamentación en investigación

Al finalizar el proceso de aceptación de los manuscritos, los docentes debían iniciar su formación en investigación. Este fue diseñado con el propósito de fortalecer habilidades que le permitieran al docente divulgar todo aquello que sucede dentro de las aulas y que se reflejan en los ejercicios de investigación. De esta manera, el programa de formación estuvo mediado por un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) tipo MOOC que, en su diseño, tuvo en cuenta las experiencias de los docentes participantes frente a la investigación y los principios de la gamificación. El AVA surge de diferentes espacios de reflexión e información en línea sobre investigación, así como de diferentes cursos, por lo que se planteó la construcción de un plan de formación diferente que comprendiera los siguientes elementos: aspectos de metodología de la investigación, orientación de un proceso formativo de investigación para la publicación y un componente de escritura dirigido a las particularidades de publicar un documento producto de una investigación.

El AVA fue gamificado para crear un espacio de aprendizaje para que el participante se mantuviera motivado a continuar el curso hasta finalizarlo, lo que se considera un reto para los entornos que son autónomos y autocontenidos. De la misma manera, se esperaba que la motivación no solo fuera por la escritura del manuscrito, sino que se pudiera despertar una pasión por ser un maestro o maestra investigador-a.

Luego de algunas reuniones del equipo coordinador, se llegó a la conclusión de que el plan de formación no tendría un enfoque

“plano”, de mero acopio de información, sino que tendría un enfoque disruptivo. Para esto, el equipo recurrió a una lluvia de ideas narrativas y gráficas. Así pues, se propuso como inspiración primaria y primer bosquejo la Biblioteca Nacional, un lugar icónico para nuestro país y con una historia de 250 años desde su creación. Asimismo, se pensó en un personaje que pudiera guiar al docente durante toda la experiencia y aquí surge “el espíritu investigador en la escuela”, quien representa el crecimiento que el docente tiene en el proceso de investigar, contándole a otros sobre qué investiga y quien desde el primer momento invita a los docentes a adentrarse a un laberinto de conocimiento que es infinito y que requiere lo que ellos saben y lo que han descubierto.

Adicionalmente, el diseño del AVA también recogió elementos de *La biblioteca de Babel* relato escrito por Jorge Luis Borges, en el que el autor describe una biblioteca como un universo configurado por espacios infinitos, en forma de hexágonos, galerías y anaqueles, cada uno con una cantidad determinada de libros. Hexágonos que para esta ocasión representan el poder científico investigativo para tomar mejores decisiones en el laberinto y darán pistas para lograr la meta. Es una biblioteca eterna que ha existido antes que todo y existirá por siempre; en ella hay una vasta cantidad de libros, uno por cada ejemplar escrito y por escribirse; en ella los bibliotecarios son obras de los dioses o de la suerte.

Aspecto que quiso reflejarse en el curso, haciendo una comparación con el ejercicio de investigar, el cual permite imaginar y construir espacios infinitos y en el que los investigadores se encontrarán con distintas rutas y herramientas que los llevarán a adentrarse en cada uno de estos espacios, donde se sumergen en una historia que los transporta a una biblioteca fantástica en la que enfrentan miedos y dificultades asociados a la escritura académica; donde también recorren salas y pasillos; donde encuentran recursos y orientaciones; y donde finalmente, logran alinear e iluminar su camino hacia la publicación de su manuscrito. Una

metáfora, entonces, que representa los retos que implican escribir académicamente y las dudas que pueden surgir en el proceso.

Toda la experiencia educativa del plan de formación se construyó mediante diversos recursos de aprendizaje como textos, infografías y videos animados que narraban la historia y guiaron a los participantes a escoger una o más rutas dentro de los módulos del curso. Se partía de intereses y necesidades investigativas particulares hasta recorrer los cuatro módulos propuestos, en interacción con una gran variedad de recursos multimedia. El objetivo propuesto, adicional al de educar a maestros y maestras sobre conceptos y métodos, fue ofrecer un espacio para que pudieran acercarse a ideas y formas claves de la escritura académica en educación, así como orientaciones necesarias para que terminen y publiquen sus manuscritos. Propósitos que no dejaron de lado el hecho de que este es un camino de *retos y posibilidades* que derivaron en la construcción de diferentes módulos mediante los cuales se enfocó la ruta metodológica propia de la investigación.

De esta forma, se estructuró el módulo cero a modo de introducción; el módulo uno, abarcó lo referente a metodología de la investigación, cómo surgen las preguntas iniciales y se dividió en tres rutas o puertas: una ruta cualitativa, una ruta cuantitativa y una ruta mixta. Módulo que, aunque se esperaba que cada docente escogiera la ruta o “puerta” metodológica propia de su investigación, mostró que, en su mayoría, los docentes indagaron todas las rutas. Por otro lado, el módulo dos abarcó lo referente al paso de un proyecto de investigación a un artículo publicable. El módulo tres trata de la escritura de un artículo científico en el que el docente debía conseguir el “hexágono de grafito”, el cual se relaciona con el poder de la escritura investigativa, no como una insinuación de que el docente no sabe escribir, sino como una alegoría sobre la escritura, comparándola con unas escaleras que deben subirse de manera consciente e intencionada, una acción inevitable en la que se avanza a un ritmo propio y cuyo reto máximo es el de superarse a sí mismo. El módulo cuatro, por su parte,

mostró el uso de la plataforma Scienti de Minciencias, el índice Publindex y el diligenciamiento del CvLAC.

Un aspecto que iba marcando el avance del proceso era el cambio en el color del “espíritu investigador”, que módulo por módulo iba tomando una tonalidad más clara, con el fin de representar la expresión “veo la luz”, como un índice de una pronta finalización del plan de formación. El diseño de cada uno de los módulos se diagrama en las tablas que a continuación se exponen:

Tabla 6. Diseño del curso

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
0	1	La aventura comienza	Video
	2	¿Cómo navegar en esta aventura?	Infografía interactiva (Genially)
	3	Cronograma y mapa general	PDF (es este mismo documento)
	4	Objetivos de Aprendizaje Metodología Evaluación de este curso	Infografía interactiva(Genially)
	5	¿De qué tipo es mi investigación?	Video
	6	Cuestionario inicial	Formulario Google Forms
	7	¿Qué me motivó a hacer mi investigación?	Foro

Módulo	#	Decisiones	Video
1	1	Salón de las puertas [aquí el participante debía elegir la ruta metodológica que seguiría para el curso]	Espacio interactivo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Diseño ruta cualitativa

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
1	1	Para recordar: Explicaciones rápidas sobre lo que va antes de la sección de metodología	PDF
	2	Paradigmas que fundamentan la investigación cualitativa	Video
	3	Para saber más: la investigación cualitativa	Recursos bibliográficos para consulta ulterior

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
1	4	Diseños de investigación cualitativa	Infografía
	5	Instrumentos y Técnicas de recolección de información	Infografía interactiva (Genially)
	6	Orientaciones para el análisis y la interpretación de datos cualitativos	Video
	7	Para recordar: Categorización y codificación	PDF
	8	Repaso de técnicas y estrategias de métodos cualitativos	Video
	9	Cuestionario de cierre	Cuestionario de preguntas cerradas en MOODLE
	10	Mi identidad desde la investigación	Foro
	11	Salón del método	Espacio interactivo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Diseño ruta cuantitativa

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
1	1	Lo particular y lo diferencial de la investigación cuantitativa	Infografía
	2	Para saber más: la investigación cuantitativa	PDF
	3	Diseños y alcance de la investigación cuantitativa	Infografía interactiva
	4	Diseños de investigación cuantitativa desde la perspectiva de la investigación educativa	Video
	5	Orientaciones para la presentación de datos cuantitativos	Video
	6	Para recordar: Métodos cuantitativos	PDF
	7	Repaso de técnicas y estrategias de métodos cuantitativos	Video
	8	Cuestionario de cierre	Cuestionario de preguntas cerradas en MOODLE
	9	Mi identidad desde la investigación	Foro
	10	Salón del método	Espacio interactivo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Diseño ruta mixta

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
1	1	Lo particular y lo diferencial de la investigación mixta	Video
	2	Para saber más: la investigación mixta: paradigmas y diseños	PDF
	3	Cuestionario: Alineando mi trabajo con métodos mixtos	Cuestionario en Moodle
	4	Diseños de investigación mixta	Infografía interactiva
	5	Instrumentos y Técnicas de recolección de información mixta	Infografía interactiva (Genially)
	6	Orientaciones para el análisis e interpretación de datos en diseños mixtos	Video
	7	Para recordar: Aspectos a tener en cuenta para realizar investigación utilizando métodos mixtos	PDF
	8	Particularidades de la investigación mixta	Video
	9	Autoevaluación: ¿Qué debo tener en cuenta en la ruta mixta?	Cuestionario
	10	Mi identidad desde la investigación	Foro
	11	Salón del método	Espacio interactivo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Diseño segundo módulo curso virtual - generalidades para todas las rutas

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
2	1	En busca del propósito	Video
	2	Función, propósitos y motivación de la publicación académica en educación	Video
	3	La función, propósitos y formas de los manuscritos científicos	PDF
	4	Función, propósitos y formas de los manuscritos científicos	Infografía
	5	Para saber más	Recursos bibliográficos para consulta ulterior
	6	Analizando los manuscritos de investigación	Taller de Revisión y coevaluación de artículos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Diseño módulo 2 - Ruta cualitativa

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
2	7	Las formas y contenidos de los manuscritos – métodos cualitativos	PDF
	8	Las formas y contenidos de los manuscritos de metodología cualitativa en educación	Infografía
	9	Para saber más	Recursos bibliográficos para consulta posterior
	10	Evaluación de contenido	Cuestionario

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Diseño módulo 2 - Ruta cuantitativa

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
2	7	Las formas y contenidos de los manuscritos – métodos cuantitativos	PDF
	8	Las formas y contenidos de los manuscritos de metodología cuantitativa en educación	Infografía
	9	Para saber más	Recursos bibliográficos para consulta ulterior
	10	Evaluación de contenido	Cuestionario

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Diseño módulo 2 - Ruta mixta

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
2	7	Las formas y contenidos de los manuscritos – métodos mixtos	PDF
	8	Las formas y contenidos de los manuscritos de metodología mixta en educación	Infografía
	9	Para saber más	Recursos bibliográficos para consulta ulterior
	10	Evaluación de contenido	Cuestionario

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Diseño tercer módulo curso virtual - generalidades para todas las rutas

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
2	1	En búsqueda de la investigación educativa	Video Tutorial
	2	Descubridor Sistema de Bibliotecas Uniandes	Video Tutorial
	3	Analizando la forma y contenido de mi manuscrito - Parte 1	Taller práctico
	4	Analizando la forma y contenido de mi manuscrito - Parte 2	Foro
	5	Normas de citación y referenciación	PDF
	6	Normas de citación y referenciación	Infografía
	7	La ética académica y la investigación educativa	PDF
	8	La ética académica y la investigación educativa	Infografía
	9	Analizando los aspectos éticos de mi manuscrito	Foro
	0	¿Cómo fue mi proceso de investigación?	Foro

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Diseño tercer módulo curso virtual - el proceso de escritura

Módulo	#	Título de la actividad	Tipo de actividad
3	1	El poder de la escritura	Video
	2	¿Cómo es mi proceso de escritura? (reflexión)	Cuestionario
	3	¿Cómo es el proceso de escritura de otros autores?	Cuestionario
	4	¿Cómo escriben los escritores expertos?	Infografía
	5	Convertir una buena idea en un buen texto	Vídeo
	6	¿Qué estrategias puedo usar para planear mi texto?	Infografía
	7	Ejercicio de planeación (primera versión)	Actividad
	8	Ajustes a la planeación (segunda versión)	Actividad
	9	Esto es solo el comienzo	Video
Anaqueles secretos	Los cuales se constituirían por información adicional que los maestros podrían consultar de acuerdo con su participación.		

Fuente: elaboración propia.

El montaje del curso se realizó en un servidor contratado por el proyecto, utilizando los parámetros acordados con la Oficina Asesora de Innovación Educativa con uso de Nuevas Tecnologías del MEN (Moodle 3.8) y queda instalado en el portal del MEN para que otros docentes que quisieran tomarlo luego de terminado el proyecto, pudieran acceder a él¹⁰. Antes de dar apertura al curso, se realizó un testeo en el que se implementaron dos tipos de pruebas: uso de la plataforma y recursos disponibles; y prueba de contenidos. La primera prueba buscó identificar posibles problemas técnicos en el uso de los recursos disponibles, cuestionarios y elementos de gamificación de la plataforma. La segunda prueba buscó evaluar posibles errores en los diferentes recursos (textos, videos, infografías y cuestionarios). Posteriormente al testeo, se realizaron los ajustes respectivos para dar inicio al curso con los participantes inscritos.

En relación con la organización para llevar a cabo la formación en investigación, se contempló la construcción de dos grupos: el primero, donde se ubicaron a los docentes con los puntajes más altos; esto con el fin de distribuir la carga de acompañamiento y tener una mayor dedicación por parte de los tutores pares a la revisión del manuscrito. Tres semanas después, se dio inicio al segundo grupo de maestros, que al finalizar el curso iniciarían el proceso de acompañamiento con las mismas garantías que el primer grupo. El curso virtual empezó con el primer grupo (G1) de maestros y maestras investigadores el 19 de abril de 2021 y finalizó el 9 de mayo de 2021. El segundo grupo (G2) empezó el 10 de mayo de 2021 y finalizó el 30 de mayo. Debido a situaciones externas al proyecto, varios participantes solicitaron un plazo adicional para terminar las actividades del curso. Tomando en consideración esas solicitudes, se decidió ampliar la fecha de finalización para ambos grupos hasta el 27 de junio de 2021.

10 <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/transformar/la-investigacion-en-la-escuela-y-el-maestro-investigador-en-colombia>

Acompañamiento a los manuscritos

Al finalizar la etapa de fundamentación (curso virtual), los participantes continuaron con la etapa de acompañamiento. Para esta etapa, inicialmente se realizó una categorización de los manuscritos, lo cual permitió organizar grupos de trabajo con tutores especializados en las temáticas y en la escritura académica. Cada categoría creada tiene un comité editorial conformado por un coordinador editorial, tutores temáticos y tutores de español. Al comité editorial de cada categoría, se le compartió la información necesaria (manuscritos iniciales, rúbrica de evaluación e informe de originalidad) para empezar con las tutorías asignadas (Tabla 16).

Tabla 16. Líneas de acompañamiento a manuscritos

Número de categoría	Nombre de las categorías
1	Gestión educativa/ liderazgo escolar/ redes/ política pública
2	La multidisciplinariedad e interdisciplinariedad una tarea pendiente
3	Prácticas pedagógicas y el ejercicio de enseñar
4	Pandemia y mediación tecnológica
5	Formación docente y la Investigación en las escuelas normales
6	Primera infancia
7	Habilidades comunicativas
8	Filosofía, ética y convivencia en la educación contemporánea
9	Tecnología y educación
10	Conocimiento didáctico del contenido en ciencias naturales
11	Inclusión, Interculturalidad y sexualidad
12	Lenguaje y Segunda Lengua
13	Otros (corporeidad, artes, desarrollo socioafectivo)
14	Ciencia, educación, sociedad y medio ambiente

Fuente: elaboración propia.

Una vez realizado la formación en investigación de los directivos y docentes, se llevó a cabo el acompañamiento y seguimiento individualizado por parte de equipos especializados: tutores principales, tutores de lengua y el equipo editorial. Para este acompañamiento, se invitó al Centro de Español de la Universidad de los Andes debido a la experiencia que cuenta en el acompañamiento a los procesos de escritura dentro de la Universidad. Con este respaldo, se ofreció una estrategia de acompañamiento que cuenta con más de diez años de funcionamiento en el desarrollo de habilidades escriturales exitosas. La primera fase de acompañamiento incluyó un módulo relacionado con estrategias de escritura dentro del MOOC; esto con el objetivo de ofrecer un escenario de desempeño escritural no solo desde sus generalidades, sino que respondiera al reto de la escritura en investigación.

Adicional al curso, se diseñó otra estrategia de acompañamiento basada en las tutorías, las cuales se retomaron debido a la diversidad de maestros que se encontraban en el proceso, ya que durante la formación se identificaron maestros que se estaban acercando por primera vez a la investigación; maestros que no se habían enfrentado durante mucho tiempo a la escritura de manuscritos de investigación; maestros que contaban con experiencias de investigación recientes; y otros que estaban cursando sus maestrías o doctorados o que los habían finalizado recientemente. Por tanto, se consideró que las tutorías serían uno de los puntos fundamentales de la estrategia, debido a que estas debían atender a las necesidades particulares de cada persona y se acomodaría al momento del proceso de escritura de cada uno de los maestros. De este modo, se establecería una mayor cercanía entre los maestros participantes y el equipo coordinador.

Sin embargo, debido al número de maestros participantes, la tarea de las tutorías no podría recaer únicamente en las personas que se encontraban coordinando el proyecto, ya que esto dificultaría el acercamiento a cada uno de los manuscritos. Así que un segundo momento del diseño del proceso de acompañamiento, requirió

de entender la cantidad de tiempo y atención que demandaba acompañar a los participantes en escribir textos académicos. Y es aquí donde se considera el rol del tutor par; una persona que estuviera cerca de los maestros, que respondiera a las necesidades particulares desde un sentido pedagógico dentro de una dinámica de pares acompañantes, lo cual se articuló con la visión que tiene el Centro de Español de la Universidad de los Andes sobre las tutorías y el tutor.

Para cumplir esta labor, se contó, en primer lugar, con tutores de escritura, quienes cumplieron el rol de acompañar los manuscritos, específicamente en los aspectos formales de la escritura. Para cumplir con el perfil de tutor de escritura, no se tuvo ninguna restricción disciplinar, pues los principios del Centro de Español de la Universidad de los Andes plantean que no se necesita un saber disciplinar previo específico para acompañar los procesos de escritura; antes bien, es preciso tener una reflexión pedagógica sobre el uso del lenguaje. Lo que si es necesario es que contarán con la experiencia de haber sido tutores del Centro de Español de la Universidad de los Andes; este último requisito, con el fin de asegurar que los tutores ya conocieran el modelo de tutorías implementado por la Universidad. Por otro lado, se contó con tutores de área, quienes serían personas del mismo campo disciplinar de las experiencias de investigación acompañadas, que brindaron una tutoría enfocada más hacia los aspectos propios de la investigación y la disciplina. Esto permitió identificar avances o retrocesos en el proceso y, a su vez, brindar un acompañamiento sólido que le diera ritmo a la escritura. El equipo de tutores de escritura fue conformado por 17 profesionales y el equipo de tutores de área contó con 28.

Para responder con las exigencias de escritura y los tiempos del proyecto, se requirió establecer un número de tutorías por participante; así, cada participante recibiría cuatro tutorías de escritura y cuatro tutorías de área o disciplinares, cada una de 50 minutos, las cuales debían desarrollarse en un tiempo de dos meses. Entonces,

con base en la experiencia del Centro de Español de la Universidad de los Andes, se propuso que dichas horas no fueran puestas en un banco de horas para que los profesores decidieran usarlas de manera autónoma, sino que se estableciera una propuesta de seguimiento, lo cual implicaba la relación con un tutor específico, además, de contar con una planeación desde el primer momento.

La distribución se realizó de manera intercalada; el maestro recibía una tutoría de escritura semanal y en la siguiente semana una tutoría de área, lo que generó una dinámica en la que el profesor era leído por un tutor par, que daba sugerencias de cambios para la escritura del manuscrito (caso de las tutorías de escritura) o sugerencias a nivel metodológico o de contenido (caso de las tutorías de área). Al finalizar la secuencia de tutoría, se establecían acuerdos que permitieran asegurar tanto el ritmo de escritura como el avance de los manuscritos en el tiempo determinado entre cada uno de los encuentros.

Por otro lado, el seguimiento a cada uno de los encuentros entre los maestros y los tutores se realizó a través de fichas de tutoría, dentro de las cuales cada tutor registraba el objetivo temático de su tutoría, los compromisos de avance a los que se llegaban con el maestro y los avances para la sesión. Fichas que crearon un puente entre el trabajo del tutor de escritura y el tutor de área, puesto que ambos podían acceder al documento, leer lo que se había hecho en cada uno de los encuentros, hacer un seguimiento continuo y conjunto a los avances y compromisos propuestos. Este aspecto permitió que cada manuscrito tuviera dos visiones diferentes y la puesta en marcha de un diálogo académico entre el tutor y el maestro o maestra, quienes luego de los espacios de reflexión construían sus propios compromisos.

El número de tutorías dependía de las necesidades particulares de cada manuscrito y del avance de los autores durante esta etapa; pero el rango establecido fue de cuatro a seis sesiones. Esta etapa finalizó cuando los tutores dieron el visto bueno al manuscrito, lo

que permitió a los participantes continuar con la última etapa del programa de formación; la de acompañamiento a la publicación.

Acompañamiento a la publicación

Otra de las etapas del programa consistió en acompañar a los maestros en el proceso de publicación; para ello, el equipo coordinador definió 14 líneas disciplinares en las que se inscribieron cada uno de los manuscritos. Cada una de las líneas contó con un coordinador, tutor de escritura y tutores de área; distribución que requirió de 12 coordinadores para cada una de las líneas. Para cada una de las líneas, se estableció que los manuscritos no excedieran las 9000 palabras; que se construyeran según los lineamientos de las normas APA; y que contemplaran tanto el formato libro como revista, lo que incluía la elaboración de un resumen con versión en español y en inglés.

El objetivo de cada uno de los equipos de acompañamiento a la publicación consistía en ayudar a un grupo de participantes a encontrar el mejor medio de publicación (revista indexada o libro). Para definir esta ruta, inicialmente se realizó un rastreo de las revistas que cumplieran con los requisitos de indexación, y que por supuesto, abarcaran temas relacionados con las investigaciones a publicar. Luego de establecer estos perfiles, las revistas que hicieron parte de este proyecto se muestran en la tabla 17.

Tabla 17. Revistas

Categoría 2020	Categoría 2021	Revista
A2	A2	Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura (Universidad de Antioquia)
B	B	Nómadas (Universidad Central) (semestral)
	B	Educación y Humanismo (Universidad Simón Bolívar) (semestral)
C	C	Educación y Ciudad (IDEP-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) (semestral)
	C	Trilogía (Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín) (semestral)
		Panorama (Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano) (semestral)
	B	Magis (Universidad Javeriana) (semestral)
	C	Academia y Virtualidad (Universidad Militar Nueva Granada) (semestral)
	C	Lenguaje(Universidad del Valle) (semestral)
	C	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos-RLEE (Universidad de Caldas)(semestral)
	B	Colombian Applied linguistics Journal (Universidad Distrital)

Fuente: elaboración propia.

Con cada revista se hicieron acuerdos particulares para reducir los tiempos de los procesos, que fueron atendidos de manera permanente por los coordinadores editoriales del proyecto y el equipo editorial. Cada coordinador y tutor acompañó a los maestros no sólo en términos de la calidad escritural de sus manuscritos, sino en otros aspectos de crucial importancia: los posibles lectores del texto; el mejor medio de difusión para la investigación; los tiempos de publicación y escritura; el ser leído por un par evaluador; el recibir comentarios por parte de los editores y ejecutar los cambios solicitados. En ocasiones, esto hizo que se incluyera

más evidencia o se recolectarán más datos; además, el acompañamiento en medio de una negativa de publicación por parte de una revista, también se constituía en parte del proceso. Igualmente, los docentes tenían la autonomía para escoger el tipo de publicación, sin embargo, para esta elección, el coordinador de línea aconsejó al maestro desde elementos como la extensión, el tema, la audiencia, entre otros, con el fin de elegir el mejor formato de publicación. A partir de esta selección, también surgen diferentes compilaciones de libros que se muestran en la tabla 18.

Tabla 18. Libros compilados¹¹

Títulos de libros (noviembre 2022)	Número de manuscritos presentados	Número de manuscritos aprobados
Maestros y maestras de lengua como agentes de cambio. Reflexión e investigación en las aulas de clase	6	6
Investigaciones sobre educación infantil. Transiciones armónicas, procesos de lectoescritura y prácticas	8	8
Construcción del Saber pedagógico. Investigación en escuelas normales y otras instituciones	13	13
La etnoeducación en Colombia. Una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros	9	9
Habilidades comunicativas en la escuela	12	10
Saberes escolares alternativos. Experiencias e investigaciones de maestros y maestras.	11	11
Comprensiones de maestros y maestras que investigan la alfabetización científica y medioambiental en Colombia.	6	6
Ética y convivencia en escenarios educativos colombianos: maestros y maestras que investigan y reflexionan sobre el conflicto y la convivencia en sus escuelas	13	12
Política pública y vida escolar	11	11
Una década del PTA	8	8
Conocimiento didáctico del contenido científico en clave de las prácticas educativas	11	11

11 De los 158 capítulos incluidos para los libros se han retirado: dos del libro habilidades comunicativas en la escuela; uno del libro ética y convivencia en escenarios educativos colombianos y uno del libro enseñar distinto. Es decir, se tienen 154 capítulos de libro planeados y 31 pendientes por aprobación.

Títulos de libros (noviembre 2022)	Número de manuscritos presentados	Número de manuscritos aprobados
Hacia una educación para la diversidad. Investigación docente sobre la inclusión en escuelas colombianas	14	14
El mundo como aula y el aula como un mundo. Estrategias, discursos y prácticas docentes	10	10
Diálogos desde la ruralidad: experiencias educativas y de investigación	8	
Orientar la mirada pedagógica: reflexiones docentes sobre la investigación y la evaluación en el aula	6	6
Enseñar distinto: aportes de maestros en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas en ciencias naturales y matemáticas	11	
Total de manuscritos	158	135

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, aunque cada uno de los coordinadores eligió la ruta de acompañamiento de acuerdo con las particularidades de los maestros que conformaban su equipo, el proceso mantiene como similitudes el acompañamiento a la edición y corrección de estilo propio de la publicación tanto en libros como en revistas. Aspectos que han involucrado reuniones con el fin de acordar la entrega de las correcciones a editores, pares evaluadores y correctores de estilo. Así mismo, la asesoría en los aspectos legales que se derivan de las dinámicas de publicación de manuscritos.

Finalmente, la etapa de seguimiento a la publicación de los manuscritos contempló que la escritura del manuscrito no era el último paso; la etapa de revisión editorial, la evaluación de expertos y la solicitud de revisiones exigieron un trabajo exhaustivo por parte de los investigadores, además de paciencia. Los tutores siguieron acompañando a los participantes para orientar su trabajo durante esta etapa, brindándoles asesoría en las decisiones que deban tomar y en los ajustes que deban realizar en sus manuscritos en caso de ser necesario. Esta etapa finalizó cuando se notificó a cada participante que su manuscrito había sido aprobado o no para publicación.

Capítulo 4. Reflexión y análisis crítico

Caracterizaciones de los docentes que se presentaron y los seleccionados

La presente sección describe de manera breve las principales características demográficas de los docentes y directivos docentes que participaron en las diferentes fases del proyecto “Investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia” con base en un análisis estadístico elaborado por Hernando Bayona, coordinador general del proyecto y Ana Cruz, profesional estadística, para los informes presentados a los ministerios.

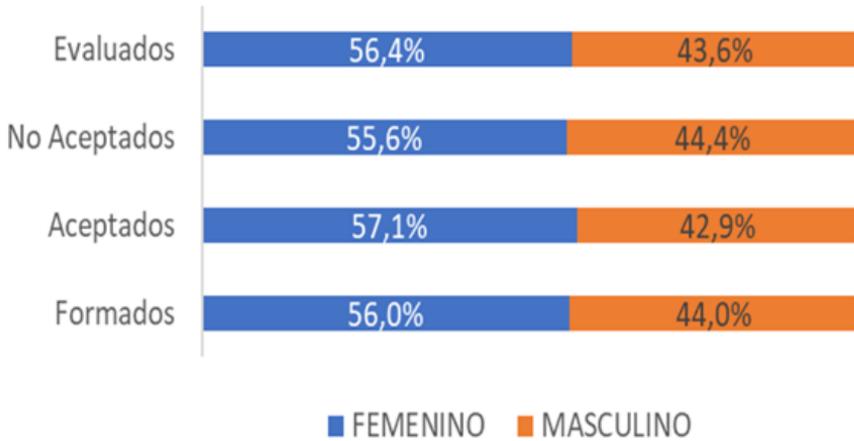
Bayona y Cruz (2022) señalan que de las 97 Entidades Territoriales Certificadas (ETC) del país, en el proceso participaron 80, lo que representa un 83% de participación a nivel nacional. Con respecto a los docentes con manuscritos aceptados, aunque en general se conservó la participación por ETC, hay variaciones importantes. “Por ejemplo, en la ETC Antioquia, el porcentaje de docentes aceptados respecto al total de docentes del país fue de 0,04%; sin embargo, el porcentaje de docentes formados fue de 0,03%, es decir, el total de docentes con manuscritos aceptados no necesariamente continuó con el proceso de formación; algo similar sucede con los docentes de las ETC de Bogotá, Cauca, Florencia, entre otras” (p. 2).

De igual manera evidencia que en términos de representatividad, existe una sobrerrepresentación en el proyecto de algunas ETC.

La sobrerrepresentación se da cuando la proporción de docentes de la entidad territorial certificada que participa en el proyecto, con respecto al total de docentes que participan, es mayor que la proporción de docentes de la ETC en relación con el total de docentes. Por ejemplo, Bogotá está sobrerrepresentada ya que la participación de docentes en el proyecto es de 14,55%, mientras que la ciudad tiene solo el 11% de los docentes del país; le sigue Cundinamarca que representa el 6,53% en el proyecto, mientras que sus docentes son el 3,5% del país; Santander con 4,29% de docentes del proyecto, pero con el 2,5% de docentes de total el país; lo mismo ocurre con Medellín, Caldas, Atlántico, Cali, Bucaramanga, entre otras ETC. De otro lado, hay una subrepresentación en el proyecto de docentes de Antioquia, los cuales representan el 4,29% de docentes en el proyecto, pero tiene el 6,2% de docentes del país; Boyacá con 2,43% en el proyecto y 2,6% en el total de docentes del país; Cauca que cuenta con 2,43% de docentes en el proyecto y 3,4% en el país; de manera similar sucede con Barranquilla, Córdoba, Huila, Norte de Santander, Nariño, Tolima, entre otras ETC. (p. 4)

Ahora bien, en la figura 1 se observa la distribución de los docentes participantes en el proyecto según el género. Se muestra que el género de los docentes participantes no tiene una fuerte variación si se compara la distribución entre evaluados, no aceptados, aceptados y formados; es decir, los porcentajes de docentes de género masculino y femenino se mantienen en las diferentes fases. Cabe resaltar que hay una sobrerrepresentación de docentes hombres en el proyecto, debido a que en el total de la población los docentes hombres son el 36%, mientras que en el proyecto son el 43,6%.

Figura 1. **Género de los docentes**

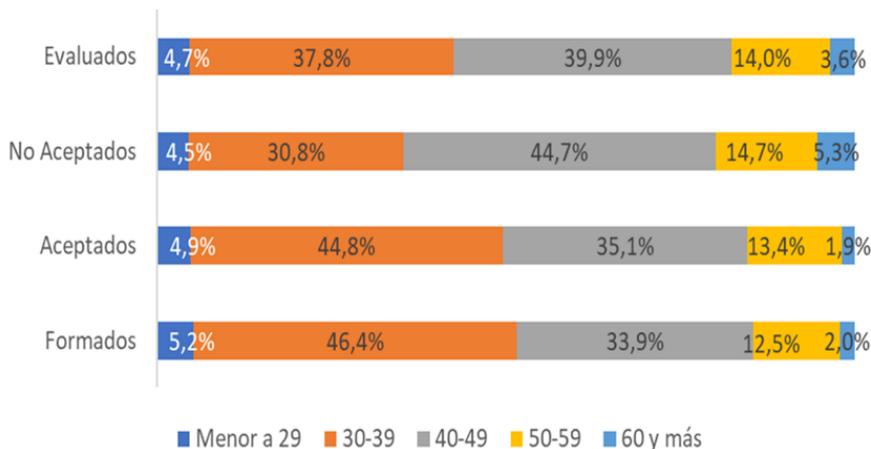


Fuente: Hernando Bayona y Ana Cruz (2022). Documento informe.

En la figura 2 se muestran las edades de los docentes participantes en el proyecto.

Las cifras indican que el 77,7% de los docentes con manuscritos evaluados tiene edades entre los 30 y 49 años; los docentes con menor participación en el proyecto son aquellos con 60 o más años que corresponden al 3,6% de evaluados. Aunque la categoría de edad que tiene más manuscritos de docentes evaluados es 40-49 años (39,9%), la categoría de edad con más manuscritos aceptados es la de docentes de edades entre 30-39 años (44,8%), lo que significa que los docentes con menores edades son quienes logran que sus manuscritos sean aceptados en mayor proporción. Igualmente, existe una mayor representación de docentes de las categorías de edad de 30-39 años y 40-49 años, pues mientras en el proyecto son el 37,8% y el 39,9% de los docentes, en el total de la población de los docentes del país, estos rangos de edad corresponden al 18,7% y el 27,5% respectivamente. (p.7)

Figura 2. Edades de los docentes

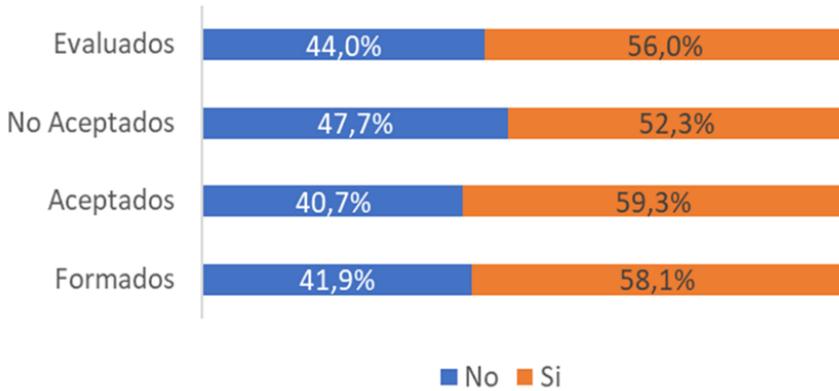


Fuente: Hernando Bayona y Ana Cruz (2022). Documento informe.

La figura 3 muestra la distribución de los docentes participantes en el proyecto según nivel educativo; particularmente la desagregación informa si los docentes tienen posgrado (maestría o doctorado).

Esta desagregación tiene en cuenta que los programas de posgrado tienen un fuerte componente de investigación, el cual podría estar relacionado con una mayor posibilidad de desarrollar investigación en el aula. Se observa, entonces, que el 56% de los docentes evaluados tienen posgrado y que este porcentaje aumenta en 3 puntos porcentuales sobre los aceptados (59,3%); es decir, los manuscritos de los docentes con posgrado tuvieron más oportunidad de ser aceptados. Sin embargo, el porcentaje de docentes con posgrado disminuye 1,1 puntos porcentuales (58,1%) en la categoría de formados, lo que significa que no todos los docentes con posgrado continúan con el proceso de formación, aunque esta diferencia es muy pequeña. Respecto al total de docentes, se encuentra una sobrerrepresentación de docentes con maestría o doctorado del 56%, mientras que en la población de docentes oficiales del país esta proporción es del 12,6%. (p.3)

Figura 3. **Docentes con posgrado**

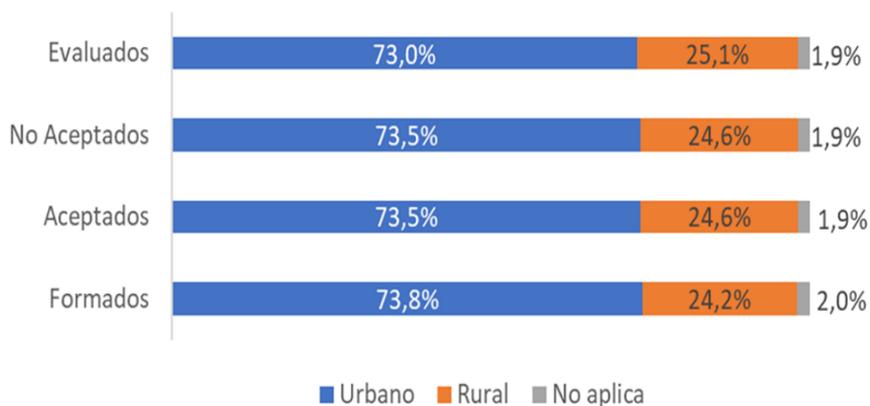


Fuente: Hernando Bayona y Ana Cruz (2022). Documento informe.

La mayoría de los docentes participantes en el proyecto provienen de la zona urbana, esto es, el 73% como se muestra en la figura 4.

Se observa una leve diferencia entre la zona de los docentes aceptados comparada con la zona de los docentes formados; en este caso, un menor porcentaje de docentes de la zona rural accede a continuar el proceso de formación, por lo que se observa que los docentes de zona rural pasan de representar el 24,6% en la categoría de aceptados a representar el 24,2% en la categoría de formados, una diferencia de 0,4 puntos porcentuales. En el total de docentes, el porcentaje de zonas urbanas alcanza el 64,4%, mientras en el proyecto el porcentaje es de 73%, lo que significa una sobrerrepresentación en el proyecto de docentes de estas zonas. (p.4)

Figura 4. Zona en la que atiende el docente

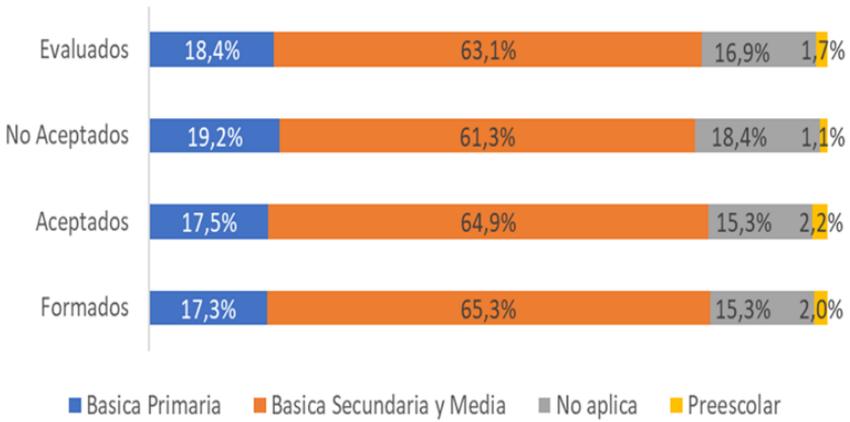


Fuente: Hernando Bayona y Ana Cruz (2022). Documento informe.

En la figura 5 se observa el nivel de enseñanza de los docentes participantes en el proyecto.

La mayoría de los docentes evaluados, el 63,1% enseñan en básica secundaria y media, mientras que el 1,7% son docentes de preescolar. Entre los docentes de la categoría de aceptados y formados se observa un incremento en el porcentaje de docentes de básica secundaria y media (64,9% a 65,3%) y una disminución de docentes de preescolar y básica primaria (2,2% a 2% y 17,5% a 17,3%, respectivamente), lo que significa que menos docentes de preescolar y básica primaria accedieron a continuar el proceso de formación luego de que sus manuscritos fueran aceptados. En comparación con el total de docentes según nivel de enseñanza, se encuentra que los docentes de básica primaria están subrepresentados dado que en el país representan el 42,5% del total de docentes, mientras en el proyecto son el 18,4%. Por otro lado, los docentes de básica secundaria y media están sobrerrepresentados ya que en el total del país representan el 44,2% y en el proyecto el 63,1%. (p.4)

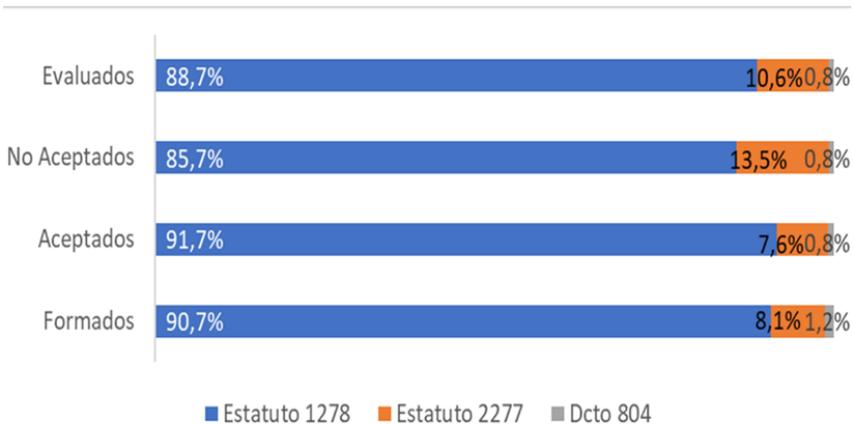
Figura 5. Nivel de enseñanza de los docentes



Fuente: Hernando Bayona y Ana Cruz (2022). Documento informe.

La mayoría de los docentes participantes en el proyecto pertenecen al estatuto 1278 de 2022 (88,7%) como se observa en la figura 6. Por su parte, los docentes del estatuto 2277 de 1979 representan únicamente el 10,6%, porcentaje que es bajo si se tiene en cuenta que los docentes del estatuto 2277 del sector oficial representan el 41% del total de docentes del país. (2022). (p.4)

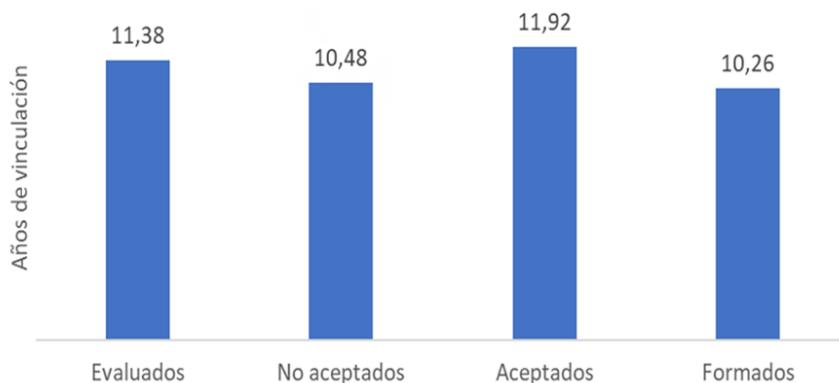
Figura 6. Estatuto al que pertenecen los docentes



Fuente: Hernando Bayona y Ana Cruz (2022). Documento informe.

En la figura 7 se presenta el promedio de años de vinculación de los docentes en el magisterio para cada categoría de manuscritos. Se observa que el promedio de años de vinculación de los docentes evaluados es de 11,38 años. “El promedio de años de vinculación de los docentes aceptados es mayor que el promedio de años de vinculación de los docentes formados, esto es, 11,92 años y 10,26 años, respectivamente, lo que significa que docentes con menos años de vinculación en promedio son quienes acceden a continuar el proceso de formación en el proyecto”. (p.5)

Figura 7. **Años de vinculación como docentes**



Fuente: Hernando Bayona y Ana Cruz (2022). Documento informe.

Estos datos dejan algunas preguntas. Por ejemplo, la sobrerrepresentación de docentes hombres en el proyecto, que puede dejar la hipótesis que la ciencia y la académica tienen un sesgo de género; o que los docentes con menores edades son quienes logran que sus manuscritos sean aceptados en mayor proporción; o que quienes tienen menos tiempo en el magisterio oficial muestran más interés en la oferta formativa; o que el escalafón tiene que ver con la mayor participación de quienes están en el más reciente que en el antiguo.

Otras conjeturas apuntan a que por ejemplo si el 56% de los docentes evaluados tienen posgrado y sus artículos tuvieron más

oportunidad de ser aceptados dado que son productos de sus tesis de grado, significa que el 44% no lo tienen, lo que a su vez muestran que están haciendo investigación en aula que no está tutelada o por lo menos no por la Universidad. Ese mismo 56%, que si bien es una sobrerrepresentación frente el 12,6% de docentes formados en maestrías y doctorados del país, indica que los docentes con estos títulos están escribiendo y buscando socializar su conocimiento.

También nos plantea interrogantes sobre la cultura escritural y de investigación en docentes según el nivel en el que enseñan, pues lo hacen con mayor frecuencia los que trabajan en secundaria y media y en menor proporción los que están en primaria y preescolar. ¿Qué interpretaciones y explicaciones pueden tener estas situaciones? Como se aclaró al inicio, estos temas no fueron el objeto de la sistematización por lo que quedan como provocación para posteriores estudios.

Pero conocer el perfil de los docentes que participaron en el proceso no ayuda a situar el análisis que se hizo del acompañamiento, si se quiere a encarnarlo, a delinear las dimensiones de una subjetividad docente, de un sujeto maestro/a investigador/a, de la relación con la formación docente y de la inmersión en la escritura académica, que es lo que se expone en el apartado.

Noción de maestro investigador e investigación pedagógica

Iniciar el análisis del proceso de acompañamiento a la escritura, implica transformar las nociones sobre *los maestros investigadores* y de *la investigación pedagógica*; es también reivindicar una lucha magisterial que lleva varias décadas en la academia colombiana, a la cual le ha llegado el momento de resignificarse, de generar nuevos sentidos en torno al *qué* es lo que investigan los maestros y las maestras sobre su profesión y el *cómo* lo hacen. Tal tarea requiere de procesos profundos y sistemáticos de análisis; de un

lado, estas nociones están ancladas a procesos estructurales del campo educativo, en términos tanto intelectuales como de la política pública; de otro lado, la investigación más la formación docente permite la profesionalización, lo que se da en clave de unas mejoras de las condiciones profesionales de los maestros y en el reconocimiento de la profesión docente como tal.

En el marco de lo anterior, pensar la investigación en la escuela y al maestro en un rol voluntario de investigador de su práctica se convierte en un proyecto profesionalizante, que se vincula directamente al cómo los maestros y las maestras desarrollan procesos pedagógicos, los cuales se encuentran íntimamente articulados a su contexto comunitario más cercano por lo que hay aprendizajes mutuos y agencian el empoderamiento de los diversos actores de las comunidades educativas. Dicho proyecto profesionalizante permite problematizar las prácticas pedagógicas mediante la comprensión de los objetos de conocimiento que en ella circulan, los cuales son necesarios de desenmarañar, articular y visibilizar con relación a redes conceptuales que permiten develar relaciones de tensión, jerarquía, complementariedad, transformación, continuidad, ordenamiento y funcionamiento. Entonces, resignificar y problematizar las prácticas pedagógicas desde procesos de construcción de conocimiento derivados de la indagación de la realidad y mediados por preguntas y cuestionamientos, se expresan en actos de investigación.

Lo antes mencionado permite una reivindicación de la labor investigativa desarrollada por los maestros y las maestras en sus escuelas, pues como lo señala Isabel Tejada, una de las integrantes del equipo coordinador del proyecto:

Hay un estereotipo y una tendencia a creer que esto no es investigar [y] pensar durante mucho tiempo que esto no es investigar ha hecho mucho daño, porque nos subestimamos, no creemos que seamos suficientes, que nuestro rol no es suficiente. [...] Pero cuando uno lo mira siempre ha habido un maestro que te ha cambiado la vida [...]. ¿Por qué no darle más voz a eso que el maestro hace que cambie la vida

de las personas? Entonces, [...] esto ha sido afirmar esa necesidad de darnos esa voz a los educadores para poder entender cómo estamos cambiando vidas desde diferentes experiencias, materias y disciplinas. (2022)

La investigación que se hace en la escuela y en el aula, contribuye a la consolidación de la profesión docente. Sin embargo, no es el único elemento a tener en cuenta; Cortés (2019) señala que al respecto la literatura sobre la sociología de las profesiones reconoce cuatro elementos más en toda profesión; estos son: i) la legitimidad de la comunidad académica y profesional, lo cual tiene que ver con la imagen social del maestro y la valoración de la profesión: ¿Qué tan satisfechos están los maestros y las maestras de su profesión? y ¿cómo la perciben? Dicha legitimidad otorga a los maestros y a las maestras una autoridad fundada en el saber pedagógico que se produce. Ahora bien ¿cómo se legitima ese saber pedagógico? Desde las evidencias de ese saber, las cuales se derivan de procesos sistemáticos como la investigación, la socialización, el uso y la apropiación del conocimiento, tal y cómo lo permite la publicación científica y la escritura académica; ii) el saber específico de la disciplina, en este caso de la pedagogía; iii) el ejercicio reglado, que está determinado y condicionado por la pertenencia a una agremiación; y iv) la configuración de políticas públicas en tanto derroteros y horizontes de acción en la búsqueda de dar soluciones a problemáticas identificadas en el campo profesional lo que tiene un impacto directo en la dignificación de la profesión (Figura 8).

Figura 8. **Elementos constitutivos del maestro y maestra investigadores**



Fuente: Amanda Cortés (2019).

Sobre este asunto en particular, desde MinCiencias se plantea que, para el reconocimiento del maestro y la maestra de primaria y secundaria como investigadores, sería necesario construir una categoría que les permita clasificarse en el modelo de medición que tiene el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, y al tiempo, los incentive a investigar. Frente a esto, Yadira Casas, una de las funcionarias de este ministerio señala que:

Es algo que tendría que estar casi en el marco de una política pública, porque también tendríamos que pensar cual es el impacto que esto va a tener, esto a qué va a llevar y esto qué va a transformar. Porque básicamente la política pública se genera en el marco de una necesidad, entonces, antes de [pensar en] cualquier elemento como diferenciador, es pensar en la necesidad y a partir de esa necesidad cómo podemos llegar a transformar o qué vamos a impactar con una propuesta como esa. A veces, hay procesos que uno cree ideales y muy bonitos, pero

al final, cuando uno mide el impacto, se queda solamente en lo bonito, y ese es el error en el que no debemos caer. (2022)

Dicha postura se inscribe en debates contemporáneos relacionados con la identidad del maestro como investigador, lo que pone en evidencia una necesidad de continuar trabajando en el posicionamiento del saber que se construye en la práctica pedagógica como científico, así los procedimientos de los que se deriva no respondan a métodos investigativos tradicionales. En este marco, la investigación de la práctica pedagógica abre caminos para llenar de sentidos las experiencias que se generan en las aulas y en las instituciones educativas, al tiempo que visibilizan caminos alternativos posibles para transformar modelos pedagógicos cerrados y caducados (Mejía, 2010).

En línea con lo anterior, desde la concepción hasta la ejecución del proyecto “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia”, Claudia Pedraza, líder de Formación Docente del equipo de seguimiento del MEN resalta la importancia que ha tomado la investigación dentro del actuar docente, al reconocer que: “Los maestros investigadores como profesionales de la educación [...] no son solo los maestros que investigan, sino son los maestros que promueven, transforman, reflexionan sobre su práctica, jalonan proyectos y procesos para la transformación de los aprendizajes de los niños y su entorno”.

Se destaca en las voces de cada uno de los actores que participaron en el proyecto (ministerios, ejecutores, maestros y tutores) un asunto fundamental para el reconocimiento del maestro y maestra como investigadores, en tanto los docentes “tienen un interés muy genuino en ser reflexivos sobre la práctica pedagógica y en tener una perspectiva investigativa de su quehacer y aportar a un campo” (Grupo Focal de Tutores 2022) y esto se logra a partir de la participación en comunidades científicas. En coherencia con esta perspectiva de maestro investigador, Claudia Pedraza del MEN reconoce que:

El educador que en su día a día siempre está preocupado por estarse cualificando con otros desde sus mismas reflexiones [...] que no requieren necesariamente de un proceso de formación formal para generar reflexiones genuinas que lo lleven a investigar [...] son maestros que siempre están preguntándose sobre lo que sucede en el sector, ya sea en el contexto cercano, pero siempre haciéndose preguntas y con una mirada crítica, reflexiva frente a los temas y a las situaciones que se presentan en la escuela. (2022)

Tal manera de reconocer al maestro y a la maestra lleva implícitamente la certeza de que el maestro y la maestra que estos investigan su práctica pedagógica; como lo afirma Pedraza, es un sujeto “curioso, que reflexiona, se hace preguntas, va aquí y allá. Se autoforma con el ánimo de siempre, no solamente de crecer profesionalmente, sino de responder de manera efectiva y con calidad a esos cambios continuos y a lo que requieren los otros, sus estudiantes y también sus colegas educadores”.

Una visión de un maestro investigador que no solo se preocupa por preguntarse acerca de su entorno, sino que es un docente que se adapta, reflexiona, se transforma, pero, sobre todo, busca respuestas que lleven a cambiar su realidad y la de sus contextos.

Ser maestro investigador va más allá de comunicar conocimiento, es transformar socialmente. Yo creo que esa es la función grandísima que nosotros tenemos, transformar socialmente, y en especial, transformar proyectos de vida en los estudiantes. Es un proceso que se tiene que estudiar desde una dimensión cultural y una dimensión política en las diversas dimensiones que nos arropan como sociedad. Es ser maestro de vida [...] Yo lo resumo como el profesional de la educación que sistematiza su práctica diaria de enseñanza en el aula y que además conoce y reconoce la realidad de una institución educativa en su contexto; de aquí emergen dimensiones teleológicas, éticas, estéticas, científicas, socioculturales y ambientales. (Grupo focal de docentes, 2022)

Es también un maestro que busca salirse de la teoría y llevar esa investigación a la práctica; que quiere comunicar sus reflexiones y sus acciones con el fin de transferir sus aprendizajes; que desea

convertir sus experiencias en posibilidades reales de cambio para otros, los cuales, a su vez, aportan a su formación

Ser maestro investigador implica una constante transformación. Cuando uno asume un proceso que investigar para este caso, pues uno tiende a pensar que en primer lugar uno va a ser exitoso en su proceso de investigación, o que uno va a resolver ese problema, o que sencillamente uno va a encontrar las puertas a esas soluciones que uno no ha encontrado porque no tiene ese conocimiento. Pero de ese proceso uno se da cuenta que estar investigando significa estar transformándose. Significa estar comprendiendo toda esa realidad. Se comprende todo eso a lo que uno se enfrenta y que muchas veces no tiene cómo abordarlo. Y eso también implica precisamente asumir procesos que uno digamos enfrenta con sus valores, con sus creencias, con hábitos de años y años, que uno viene haciendo lo mismo para transformarse. Entonces yo definiría maestro investigador como un maestro que constantemente se transforma y que se transforma, pues para intentar resolver problemas que se encuentran en la práctica pedagógica del aula. (Grupo focal de docentes, 2022)

Estos puntos de vista corroboran, en cierta medida, lo que indica Messina (2011) frente al maestro investigador. Que, en primer lugar, tiene una gran flexibilidad y movimiento al asumirse como maestro investigador, pues se dejan de buscar certezas para abrirse a nuevas maneras de entender la realidad educativa. En segundo lugar, que tiene un alto nivel de compromiso con sus estudiantes y está dispuesto a acompañarlos respetando su autonomía y autorrealización. Y, en tercer lugar, que busca el desarrollo de la conciencia crítica y la constitución de la escuela como comunidad de indagación.

Desde la teoría, autores como González y Otero (2019) y González y Achiong (2018) suponen que en la actualidad no es posible hablar de calidad de la educación sin investigación debido a que esta se observa como una de las funciones que conlleva al perfeccionamiento docente, lo que deriva en una urgencia en la formación en investigación. Sumado a esto, Chacón (2004) menciona que:

[...] el reto y la necesidad de investigar son parte de la labor del maestro de hoy en tanto que pensar en lograr cambios educativos lo instan a hacer comprensiones de la realidad, de tal manera que no sólo se limite a describir lo que sucede sino además a proponer frente a esos hallazgos que son el punto de partida de nuevas configuraciones de la escuela, de la vida de estudiantes, de maestros, de una comunidad educativa en general [...]. (p. 256)

La formación investigativa en educación se ha conceptualizado como “un proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo de capacidades, destrezas, actitudes y valores que le permiten a una persona realizar investigación educativa y utilizar sus resultados de manera práctica” (Lozoya y Ocampo, 2019, p. 141). Además, es esencial para el profesorado, al permitir problematizar, indagar y reflexionar acerca de las realidades y, por ende, lograr transformaciones (González y Achiong, 2018; Cervantes, 2019; Roz y Pascual, 2021). Según Lozoya y Ocampo (2019), este proceso formativo puede darse dentro de la enseñanza posgradual, aunque reconocen que los docentes pueden desarrollarlo dentro de su práctica profesional con el fin de resolver problemas específicos de su contexto próximo. Por eso, para Cervantes (2019) se requiere:

Repensar la noción de formación de investigadores educativos, en principio considerar que no se puede hablar de investigación educativa al margen de la escuela y el aula, e invisibilizar el papel protagónico de los sujetos que les dan vida y sentido: los docentes. Una definición restrictiva de ella, como una tarea propia del posgrado, niega las posibilidades de formación en la práctica que ofrece, cotidianamente, el desempeño docente. (p. 70)

Los anteriores planteamientos sobre el papel que debe tener la formación de maestros y maestras en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para un mejor desempeño de su labor, dialogan con las posturas que han señalado la importancia de la investigación y la reflexión que los maestros deben realizar sobre lo que ocurre en el entorno escolar. De allí que sea necesario avanzar hacia “procesos de formación desde los que se

produzca conocimiento crítico, que conduzca a acciones transformadoras y que requiere de experiencias formativas que otorguen al profesorado una participación auténtica” (Cervantes, 2019, p. 71). Razón por la que la formación en investigación, como lo menciona Isabel Tejada, coordinadora del módulo de formación, cumplió un eje fundamental dentro del proyecto al permitir que participaran los maestros que:

[...] evidentemente llevan una trayectoria larga [en investigación], los que llevan una talla intermedia, los que recién están empezando pero que ya están en ese ejercicio de descubrirse en su práctica pedagógica, [...] ese es el centro, estar en ejercicio, estar en actividad de ese imaginario que no es tan imaginario como tal y que nos ideamos, de que los maestros investigadores son personas inquietas, curiosas, que les preocupaba su, digamos, su devenir profesional en su práctica pedagógica, como mejorarla y sobre todo personas que les preocupaba evidentemente enseñar mejor, formar cada vez ciudadanos mejores y pues evidentemente desde su disciplina, con la mejor calidad posible y por eso estaban investigando para comprender mejor sus fenómenos. (2022)

Es decir, una de las características que marcó la formación en investigación dentro del proyecto, fue partir desde las diferentes experiencias investigativas de cada uno de los maestros y maestras participantes, con el fin de que se acercaran a una *biblioteca fantástica* y al *espíritu investigador* desde los aspectos metodológicos, escriturales y de publicación necesarios para la divulgación en investigación para la actualidad; todo ello, mediante componente de *cercanía* que permitió reconocer los intereses y luchas de cada uno de los maestros investigadores al momento de enfrentarse con la tarea de escribir para publicar.

Por otro lado, ¿qué otras características podrían caracterizar al maestro que investiga? De acuerdo con Messina (2011), “la investigación, entendida como desocultamiento y revelación, permite poner en crisis justamente la tarea del maestro carcelero-ejecutor, las reglas de la escuela y toda la lógica de la escolarización” (p.23); esto sugiere, según la autora, al menos cuatro elementos sustanciales para la comprensión del docente investigador: pri-

mero, el maestro es un sujeto que instala la investigación en la escuela como una forma de comprensión del mundo y de coadyuvar a sus pares en ello; segundo, recupera los saberes locales y comparte otros saberes; tercero, logra empoderarse y empoderar a los otros a partir del saber; y, finalmente, entiende que la escritura aporta a la construcción tanto del individuo como del colectivo y que en esa medida se construyen recíprocamente.

Sin embargo, no se debe desconocer que el proceso de investigación en la escuela puede enfrentar diversos retos, como los menciona Echeverri (2016) y que se pueden entrever a lo largo de la puesta en marcha del proyecto a través de las voces de los maestros y maestras, quienes refirieron que estos retos se relacionan con la cualificación en investigación dentro de la escuela; la falta de mejora de las competencias investigativas; la elaboración de discursos sobre la investigación que no son llevados a la práctica; la falta de tiempo para investigar debido a las demás actividades propias de la escuela; las lógicas de la contrajornada; la poca divulgación y atención que se le presta al maestro o maestra que investiga; y el hecho de que investigar es para el maestro o maestra es una obligación costosa sin mayor retribución académica. Aspectos que derivan en la necesidad de reconocer el trabajo que realizan los maestros y las maestras al interior de sus aulas, cuyo fin último no es solo la innovación educativa sino la transformación de sus contextos particulares.

En consecuencia, resulta coherente y positivo la generación de estrategias de formación y acompañamiento a la investigación pedagógica que realizan docentes como las implementadas en la ejecución del proyecto “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia”, las cuales buscaron resaltar no sólo la producción científica de estos docentes sino estimular su rol en la construcción del sistema educativo y del mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Además de lo expresado por la líder

de Formación Docente del MEN Claudia Pedraza, al reconocer la importancia de:

Evidenciar las cualidades profesionales de los docentes y desde allí allanar que otros más se arriesguen y se arriesguen porque no se van a sentir solos. O sea, que el profesor allá solo en su institución educativa, en su aula, en donde efectivamente está intentando hacer algo y pueda mostrar esas reflexiones y esas preguntas que se está haciendo para poder investigar, pueda, de cierta, manera jalonar procesos para no sentirse solo, para sentir que hay otros que han recorrido caminos como él, como el que está iniciando; que le permite también conocer posibilidades y nuevas preguntas desde lo que ya le han mostrado otros o lo que le van a mostrar otros desde su mismo contexto en otras regiones. Y sobre todo, le permite, de pronto, valorar y acercarse a esos otros docentes para algo muy importante y es el poder empezar a generar redes, no redes de docentes. Que no sea la Red de maestros que se reúne para hablar únicamente sobre las situaciones, de sus didácticas o de sus situaciones disciplinares puntuales, sino que efectivamente, esas reflexiones alrededor de su didáctica, de su trabajo, se conviertan en preguntas que entre todos puedan desarrollar a través de proyectos de investigación. Por lo que el proyecto va a jalonar iniciativas no solamente en los maestros, sino en las instituciones educativas. (2022)

Esto se relaciona con la postura de Campos (2015), quien menciona que ser un docente investigador implica participar de la producción colectiva de conocimiento; de las comunidades de reflexión y apropiación del mismo; consultar diferentes fuentes especializadas; contrastar críticamente los diferentes abordajes teóricos y prácticos de los análisis pedagógicos contemporáneos; sistematizar sus experiencias para hallar nuevas preguntas de investigación por responder; y, en síntesis, aportar al saber pedagógico más elementos de análisis para la construcción de ese sistema educativo de calidad que se espera lograr.

La postura de indagación

Dados los actuales desafíos y cambios que se presentan en el campo de la educación, es necesario que los docentes desarrollen lo que en otros campos se ha llamado una postura de indagación.

Postura que podría enmarcar su surgimiento en afirmaciones que revelan la necesidad de reconocer las prácticas de una profesión desde la investigación. Ante ello, Hederich, Martínez y Rincón (2014) señalan la importancia de la relación entre las prácticas profesionales de los maestros y maestras y la investigación educativa, debido a que si “una profesión que no se fundamenta en resultados de investigación [...] poco a poco se convierte en algo menos que una profesión: se convierte en una práctica de naturaleza artesanal, cimentada en la perpetua repetición de las acciones que la experiencia o la tradición han señalado adecuadas para cada caso” (p. 20). Esta situación conlleva a la comunidad educativa a observar otras disciplinas y revisar cómo se validan los quehaceres profesionales para otros profesionales, “esto sin la intención de desvirtuar la experiencia personal o los intereses y necesidades de los estudiantes y sus comunidades” (p. 46).

Una de las profesiones que se retoma para darle una nueva comprensión a la indagación educativa es la medicina. Disciplina que tradicionalmente ha basado sus prácticas en un método científico que le ha permitido establecer una relación directa entre los aspectos procedimentales y la evidencia extraída de las prácticas de investigación rigurosa en ambientes controlados. Contexto donde surgen acotaciones a lo que se puede entender como juicio profesional, experticia profesional y medicina basada en la evidencia; términos que buscan recoger toda la evidencia científica dentro de la toma de decisiones mucho más conscientes, en este caso, sobre la salud de un ser humano. Sin embargo, este desarrollo no se dio de manera simultánea con el surgir de las disciplinas médicas, sino, por el contrario, surgió en medio de distintas reflexiones a las que llegan actores de las comunidades médicas al detectar poca fiabilidad en las decisiones profesionales que se tomaban.

Esto es lo que busca alimentar la educación, en donde se detectan características que podrían aportar a la validación de las prácticas desde lo que se reporta y se escribe. Y aunque se entiende que

la disciplina médica difiere en varios aspectos de la educación, esta comparación permite llegar a una comprensión de la postura de indagación que, inicialmente, debe tener una mirada reflexiva sobre la actuación profesional, sin limitarse a documentar la propia experiencia para la toma de mejores decisiones, pues también debe contribuir al campo profesional desde las experiencias compartidas (Lytle *et al.*, 2018) y así, llegar a la construcción de comunidades de aprendizaje.

No obstante, se encuentran diversos panoramas dentro de la educación que ponen en un eje central el poder sistematizar las prácticas desde las evidencias, no como único recurso, ya que también se reconocen las experiencias personales y el reconocimiento de las necesidades particulares de los contextos. Algunos de esos panoramas son descritos por Hederich, Martínez y Rincón (2014) y se relacionan con situaciones donde se evidencian que en la mayoría de casos “la investigación que es publicada en el campo educativo es desarrollada por académicos expertos que, si bien se dedican a la investigación, no tienen experiencia en la enseñanza en el contexto escolar” (p. 25).

A su vez, la investigación en educación no cuenta con un carácter acumulativo, falta mayor divulgación de los resultados de las investigaciones desarrolladas por los maestros y las maestras; y que estos muestren los efectos y la efectividad de las intervenciones de aula y, por ende, de las prácticas pedagógicas. Y aunque, como lo mencionan los autores, no se hace referencia a que la investigación sea “única fuente de información para la toma de estas decisiones; simplemente, se señala la importancia de que esta fuente de conocimiento se le considere explícitamente como válida, y no se le ignore de forma rampante como ocurre hoy, con demasiada frecuencia” (p. 31).

En este sentido, la indagación y la validación de las prácticas pueden fortalecerse al permitir que los “resultados de la investigación científica sean efectivamente publicados en revistas especializadas y reconocidas y que estas resulten accesibles al profesional”

(Hederich, Martínez y Rincón, 2014, p. 31). Y es aquí donde toma relevancia el objetivo de la propuesta del proyecto de maestro investigador, que no solo priorizó aquellos docentes que investigan, sino que buscó de manera directa la divulgación de los conocimientos pedagógicos construidos en las diferentes aulas del país.

Lo anterior, desde una postura sobre el maestro investigador como un profesional de la educación que indaga de manera sistemática en su propia práctica para resolver problemas particulares de su aula o escuela y logra sintetizar este proceso en documentos que valida y difunde con sus colegas y, en general, con la comunidad científica. Ejercicio que no solo transforma la práctica pedagógica particular del maestro o maestra que investiga, sino que expande la profesión docente y contribuye a mejorar la calidad de la educación, convirtiendo al maestro/a en “el mediador fundamental entre la teoría y las prácticas educativas” (Porlán, 2011, p. 37). Que convierte dichas prácticas, según Ossa (2014), “en un laboratorio de producción intelectual y de experimentación in situ de la enseñanza [...] que permiten la visibilización de la investigación como una estrategia pedagógica que posibilita que la pedagogía sea objeto de reflexión, crítica, transformación, articulación de saberes y resignificación” (p. 116). En este sentido, es importante promover, apoyar y circular la investigación sobre la práctica pedagógica en la formación docentes inicial, continua y postgradual.

Adicionalmente, no se puede dejar de lado que la comprensión de la postura de indagación surge del juicio profesional que desarrolla el maestro o la maestra. Juicio que obedece a un recorrido que da paso a la construcción de su experticia profesional y que, por ende, se articula con las nuevas tendencias de la Educación Basada en Evidencias (EBE), la cual busca que las decisiones que toma el maestro o maestra en su aula no solo estén dadas por su reflexión y discusión, sino, que por el contrario, se complementen con lo que “muestra la experiencia, la observación cuidadosa, la demostración de hipótesis, la recolección sistemática de información a las preguntas de investigación y la acción pedagógica”

(Páramo y Hederich, 2014, p. 13). Aspectos que surgen, de manera directa, mediante los ejercicios de investigación que los docentes desarrollan en sus contextos particulares, que, desde la EBE, son prácticas que buscan fortalecer el juicio profesional de los involucrados en el campo y la práctica educativa, así como impactar en contextos que involucran instituciones y políticas públicas.

Cabe aclarar que esta postura de indagación no surge de formas predefinidas, sino que, por el contrario, nace de prácticas que permitan al maestro o la maestra emitir inferencias acerca de su realidad, las cuales están sustentadas en juicios profesionales que permiten obtener resultados confiables desde la experiencia del docente, la evidencia científica y las necesidades del contexto (Campillo, Pompa, Hernández y Sánchez, 2019). Elementos que conectan con la experiencia investigativa de los maestros y las maestras, que los llevó a realizar transformaciones no solo dentro de su aula sino a nivel de comunidades; todo a través del conocimiento académico, como mencionaron varios docentes que participaron en el grupo focal.

Lo anterior, coincide con Messina (2011) al mencionar que cuando un maestro investiga: i) “los maestros crecen, se hacen más sujetos, comprenden en mayor grado la realidad y a sí mismos, se expresan con mayor libertad, con mayor información, con mayor entendimiento” (p. 29), lo que se observó en el momento en que los maestros y las maestras participantes participaron en cada uno de los encuentros de acompañamiento donde se construyeron diálogos que integraban lo aprendido en el MOOC; así como cuando transformaron sus manuscritos de acuerdo con los nuevos conocimientos y las miradas externas a sus realidades; y al exponer sus experiencias en diversos espacios donde fue resaltado su crecimiento como investigador, docente y ser humano.

Messina afirma también que (2011): ii) “los maestros se organizan en comunidades, haciendo del compartir y del aprendizaje entre pares, un ejercicio clave; algunos maestros se asumen como los que comparten para orientar a sus compañeros, sin pretender

imponer su posición” (p. 29). Aspecto que se resaltó en las comunidades que surgieron para cada una de las etapas del proyecto, las cuales se visibilizaron mediante plataformas como Facebook, o incluso, en el trabajo de recolección de datos por medio de grupos focales y en el trabajo de construcción de publicaciones de libros con diversos autores. A su vez, (iii) “Los maestros escriben, se reconocen en sus escritos, valoran y comparten su experiencia” (2011, p. 29); escritura que fue exaltada de manera particular para esta propuesta, pues se esperaba acompañar no solo al docente sino al manuscrito derivado de la investigación.

Así, luego del proceso de acompañamiento, de la construcción de diferentes versiones, de la adaptación a los criterios de publicación y de la reelaboración derivada de las evaluaciones y correcciones de estilo, los docentes pudieron percibir que el ejercicio de escribir es valioso, ya que es una práctica que les permite visibilizar no solo su trabajo sino también parte de sus contextos y realidades sociales; y (iv) “los maestros se ven como productores de conocimiento, no como simples usuarios de teorías escritas por otros” (p. 29), lo que se resalta en el momento en que los docentes se perciben como los autores principales de cada una de sus publicaciones.

Es aquí donde la visión que plantea Messina (2011) sobre el maestro investigador se concibe como “un narrador que viaja en el tiempo, anclado en el presente, resignifica el pasado y abre oportunidades de futuro” (p. 31). Esta visión se conjuga con la dinámica del proyecto en el que se recopilaron las experiencias pasadas escritas por los docentes y se anclaron al momento presente representado en sus necesidades de formación y visibilización de los trabajos realizados.

Así, se resignificaron los pasos dados mediante diálogos que pusieron en la mesa diversos conocimientos, que ahora abren oportunidades de formación y acompañamiento a maestros y maestras investigadores en el país, desde una “visión de valorar el saber de la escuela, el saber de los maestros [...] [y] la valora-

ción de la práctica de la escuela como espacio de construcción de saberes, como espacio de construcción de investigación, desde diferentes perspectivas y enfoques. También, desde el abordaje de diferentes problemas y de diferentes saberes de la cotidianidad de la escuela” como afirma Nancy Palacios, del equipo coordinador del proyecto.

La formación del docente en ejercicio

La formación de docentes como profesionales se fundamenta en la posibilidad de que ellos y ellas reflexionen sobre el conocimiento pedagógico que van construyendo. Para tal fin, es de suma importancia que las reflexiones y construcciones conceptuales se hagan a partir de lo que maestras y maestros observan y viven en sus contextos, lo cual le da a la formación docente una condición situada y territorial, que a su vez les permite

la cualificación de los desempeños, de acuerdo a los requerimientos cambiantes del entorno, con la pretensión de contribuir al bienestar personal y social de los docentes, a la transformación y mejoramiento de la educación y la escuela, y al desarrollo y bienestar social de las comunidades. Esta pretensión, se manifiesta en el diseño de políticas y se concreta en la puesta en operación de diferentes programas de formación de maestros. (Parra, 2014, p.5)

En el caso del país y también en Bogotá, se han concentrado esfuerzos para el fortalecimiento de una política de formación docente que responda al reto de alcanzar una educación básica y media de calidad, por medio de la cual se generen procesos de formación docente cada vez más incluyentes, pertinentes y que otorguen a los maestros y las maestras diversos escenarios de participación. De esta manera, el magisterio podrá alcanzar reconocimiento social y cultural, configurar trayectorias de formación acordes a sus intereses y responder a las necesidades sentidas por ellos y por las comunidades académicas de sus contextos (SED, 2020). Sumado a esto, como plantea Jaime Parra (2014), uno de los elementos con mayor incidencia en los procesos de formación

de los niños y los jóvenes se relaciona con lo que los docentes creen que ellos pueden hacer.

En línea con lo anterior, desde el Plan Territorial de Formación de Docente y de Directivos Docentes 2020-2024 (PTFD), se reconoce a los procesos de formación situados como escenarios deseables y posibles gracias a su pertinencia y relevancia al vincular procesos de formación de maestros y maestras con sus contextos singulares, con las comunidades educativas y con las problemáticas que los interpelan. Se genera así un diálogo de saberes que acontece en múltiples espacios, el cual genera las condiciones necesarias para que maestros y maestras participen de manera reflexiva y crítica en la transformación de sus comunidades educativas.

En consecuencia, y como parte de la política de formación docente colombiana, se tiene como derrotero materializar una triada entre la investigación, la innovación y la actualización, que permita tomar distancia de una mirada técnico-instrumental de la formación docente, centrada en la capacitación, y se instaure así una “cultura académica,[que] abre las posibilidades para avanzar en la propuesta de un sistema de formación permanente de docentes, un asunto nodal y con potencial de fortalecerse en el tiempo” (SED, 2020, p.13). Una propuesta de formación docente, a diferencia de una tendencia de capacitación, se sustenta en un sentido transformador, el cual para Giroux (citado por SED, 2020) hace énfasis en la idea

de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. (p. 32)

Estas intenciones se consolidan en un sistema de formación docente que es complejo y multi determinado, desde el cual se considera la formación docente como un todo, es decir, como la interacción de diversos elementos que se reúnen organizan y

vinculan entre sí. Es entonces un sistema complejo constituido por unidades de igual manera complejas, las cuales se denominan subsistemas, a saber: de formación inicial, de formación en servicio y de formación avanzada.

Pensar la formación de educadores como sistema complejo implica reconocer su dinámica, sus interacciones. Es fijar la mirada en la fluidez de la información que lo permea y, en consecuencia, en lo que se considera válido en la formación de educadores para el país. Todo ello, de cara a enfrentar los retos de la educación con poblaciones diversas, en contextos diferenciados y con las exigencias de la sociedad del conocimiento. Esto es, visibilizar las instancias formadoras, sus acciones y sus procesos, en los diferentes niveles y lugares. (MEN, 2013, p.49)

Para el caso de los docentes que participaron del proceso de acompañamiento, el subsistema de formación en el que se inscriben es en servicio, el cual se dirige a la formación de maestros y maestras vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión como docentes. En este marco, la formación docente continua tiene que ver con las acciones formativas que realizan los docentes desde que inician su ejercicio como profesionales y que se constituyen en el fundamento para su desarrollo profesional, ya que son tendientes al perfeccionamiento de su profesión.

Este tipo de formación es relevante porque los docentes requieren de espacios para reflexionar, sistematizar y socializar sus experiencias pedagógicas. Es por ello que la formación en servicio se orienta, esencialmente, a una formación acorde con lo que los y las docentes requieren para su quehacer profesional en la vida cotidiana. Razón por la cual, este subsistema le brinda a maestros y maestras la posibilidad de abordar permanentemente un conocimiento pedagógico y disciplinar articulado a sus prácticas pedagógicas, favoreciendo así su cualificación como profesionales. Para los representantes de los ministerios que participaron en el proyecto, la importancia de estas iniciativas radica en que

permite evidenciar las cualidades profesionales de los docentes y desde allí allanar que otros más se arriesguen porque no se van a sentir solos.

[...] Esto jalona procesos para no sentirse solo, para sentir que hay otros que han recorrido caminos como el que le está iniciando, que le permite también conocer posibilidades y nuevas preguntas desde lo que ya le han mostrado otros o lo que le van a mostrar otros desde su mismo contexto de otros contextos regionales (Claudia Pedraza, 2022).

Según el MEN (2013), la cualificación de los docentes se comprende desde una dinámica de avance en el conocimiento, lo que permite un

estudio para generar nuevas perspectivas epistemológicas o metodológicas aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se desarrolla a través de programas de formación que responden no solo a las necesidades identificadas por los mismos educadores como necesarias para su perfeccionamiento, sino también, a partir de los procesos evaluativos (p.88).

Más específicamente, en el subsistema de formación en servicio se busca favorecer los procesos de desarrollo y de proyección profesional de los maestros y las maestras, por medio de una serie de programas planes y servicios de carácter formal y no formal, derivados de la identificación y del análisis de las necesidades y las características contextuales de las diversas regiones del país (MEN, 2013). Es así que

La formación en servicio se constituye en sí misma, como la oportunidad más importante que tiene el educador para afianzar sus apuestas por la educación. Las mismas que son derivadas de las profundas reflexiones que hace a partir de sus prácticas pedagógicas en los diversos escenarios educativos; del establecimiento de las relaciones textuales e intertextuales con la complejidad del aprendizaje y la enseñanza; de las relaciones que establece entre el hecho educativo y la política pública; y de las tendencias educativas contemporáneas que le han de conducir a generar propuestas educativas pertinentes a la educación colombiana. (p.91)

La formación docente generalmente tiene un componente investigativo, por lo menos la convocatoria del MEN y MinCiencias así lo plantearon. Dicho de otro modo, en el centro de estos procesos de formación docente está el investigar como posibilidad

para reflexionar y actuar sobre la propia práctica pedagógica, que bien puede ser un factor clave en la consolidación de una postura de indagación en los docentes. Tal visión es corroborada por la funcionaria de MinCiencias que participó del proceso de investigación, al asegurar que:

Desde el área de generación del conocimiento se vio como necesidad de que los profesores que no hayan tenido una formación en especialización, o algún tipo de posgrado, tengan la capacidad de llegar al conocimiento en términos de ciencia, de métodos científicos y de cómo es su estructura a partir de los procesos de educación en aula. Y, a partir de eso, contribuir para que todos los procesos sean sistematizados al punto de llevarlos a una rigurosidad científica. (Yadira Casas, 2022)

Para llevar a cabo tal empresa, podemos diferenciar entre la investigación formativa y la formación en investigación. Para el caso del acompañamiento que se sistematizó, y del análisis derivado del mismo, nos centraremos en la formación en investigación. No sin antes mencionar que la investigación formativa se ocupa, principalmente, de generar reflexiones y conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que entran en juego en los diferentes campos de la educación mediante la investigación.

Por su parte, sin que esto implique una dicotomía o exclusión mutua, la formación en investigación, si bien se interesa por la reflexión y construcción de conocimientos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene como núcleo desarrollar competencias y capacidades investigativas en los maestros y las maestras en ejercicio. Es por ello por lo que la formación en investigación se constituyó como el eje central de formación en este proceso de acompañamiento, enmarcado en la formación del docente en servicio. Así, en el marco de la formación en investigación como proceso de formación docente, la escritura académica es una de las competencias investigativas más efectivas para que los maestros y las maestras en servicio se apropien y hagan uso del conocimiento que producen. La creación y consolidación de comunidades de indagación es posible por el intercambio de ese

saber a través de la escritura, pero también del encuentro entre pares que comparten sus reflexiones, sus preguntas, sus metodologías y sus hallazgos; esto es lo que podría llevar a la transformación de la práctica pedagógica. (Figura 9).

Figura 9. **Formación docente + investigación pedagógica**



Fuente: Amanda Cortés (2022).

El acompañamiento a la formación en investigación

En el proyecto “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia” el objetivo fue acompañar a docentes y directivos docentes en el proceso de publicación de sus manuscritos resultados de procesos de investigación o reflexión pedagógica en revistas e indexadas y en capítulos de libros (MEN, 2020). Esto supuso un modelo de acompañamiento donde el docente pudiera ser orientado, en primera instancia, en aspectos de escritura formal; y en segunda instancia, en aspectos metodológicos y disciplinares propios de los campos temáticos investigados por los docentes.

El acompañamiento se enmarcó en una visión en la que la investigación que hace el docente se describe como “una modalidad de desarrollo profesional continuo que permite a los profesores identificar soluciones a problemáticas educativas situadas y reconfigurar sus esquemas y percepciones sobre su labor educativa” (Mendoza y Roux, 2016, p. 43). Modalidad que buscó construir comunidades de aprendizaje o de indagación como la hemos denominado aquí, en donde el acompañamiento contribuyera a dar a conocer las investigaciones y reflexiones acerca de las experiencias educativas a fin de constituir aportes significativos dentro del campo pedagógico.

La dinámica del acompañamiento partió de un modelo de tutorías semanales en las que se buscó que mediante encuentros entre el profesor y el tutor (de escritura o disciplinar), se desarrollaran o consolidaran habilidades propias del quehacer investigativo. Este ejercicio inició con la sensibilización al proceso de investigación, a fin de lograr una reflexión continua con los participantes que orientara y respetara los ritmos particulares, y a su vez, vinculara al desafío de construir conocimiento desde un proceso de mentoría continuo (Cifuentes, 2010), ya que cuando los docentes se forman como investigadores educativos “inician un proceso de autodescubrimiento que los lleva a la reconfiguración de creencias y a la transformación de su práctica docente” (Cervantes, 2019, p. 60). Aspecto que para este autor resolvería una serie de desafíos, como lo son “la brecha entre la práctica docente y la investigación educativa; el empirismo docente; la ausencia de la cultura del uso de los resultados de la investigación, y la inercia en las estrategias de formación continua, entre otros” (p. 60).

Ante esto, Gonzáles y Achiong (2018) reportan que, desde las trayectorias de formación, los aspectos científico-investigativos se han abordado en las carreras pedagógicas por medio de diferentes estrategias que incluyen la realización de trabajos de curso, actividades de proyección sobre las necesidades que se identifican en las prácticas laborales y la contribución de todas las

disciplinas que conforman el plan de estudios; en todas ellas, es vital el rol del formador. Sin embargo, Rodríguez (2009) menciona que existe una posición neutral hacia la formación del maestro como investigador, debido a que, aunque dentro de los planes de estudios se menciona la investigación, “en el momento real de hacer investigación los espacios no son reales [...] o son espacios limitados para unos pocos” (p. 29). Por tal motivo, el acompañamiento directo al maestro o maestra, más precisamente, la tutoría, se convierte en una estrategia central en todo este proceso.

Con relación a la formación en ejercicio, el acompañamiento situado, en el marco de un trabajo de pares, genera las transformaciones deseadas sobre el quehacer docente relacionado con la pedagogía. Asimismo, la investigación, la innovación, las dinámicas contextuales de las instituciones educativas (impacto en áreas rurales y urbanas), los resultados en pruebas estandarizadas, la deserción, la aprobación y la repitencia escolar, son transformadas (Universidad de los Andes, 2014; Universidad de los Andes, 2016). Acompañamiento que podría impactar de manera sostenible la labor del docente, al implementar estrategias como el autodesarrollo, la realización de publicaciones mediante el apoyo tutorial para la redacción de artículos científicos y la elaboración de trabajos innovadores (Rustiyarso, Bistari y Tahmid Sabri, 2018). Para Cifuentes (2012), este acompañamiento no puede dejar a un lado:

formas respetuosas de relación educativa que responden a las condiciones, necesidades y expectativas de formación [y] requiere de actitudes abiertas de escucha, aprendizaje y comprensión; reconocer, afinar, estimular, incentivar ritmos de diversos tipos de trabajo, que tienen que ver con disciplinas, condiciones y opciones de vida. (p. 193)

Formas que para Cifuentes (2010) deben generar condiciones para aprender significativamente, promover condiciones para reflexionar de manera crítica e investigar la práctica de forma transformadora, acompañar la construcción y comunicación de conocimientos, construir conocimientos desde y para la pedagogía y acompañar la integración de conocimientos disciplinares.

Sin embargo, la formación en investigación en relación con el acompañamiento docente como forma de construir un perfil investigativo del maestro de la EPBM se ha centrado casi que exclusivamente en las experiencias de pregrados y posgrados. Este nivel de estudios reporta la mayor parte de casos de tutorías de investigación dirigidas a los estudiantes, al tener como requisito la realización de investigaciones a pequeña escala (Griffiths, Thompson y Hryniewick, 2010). Esto también se convierte en una acción que aporta a lo mencionado por Molano (2019), quien afirma que en la actualidad:

Existen modelos locales tutoriales y de mentoría que, en su propia construcción, aportan al campo [del acompañamiento] desde sus particularidades porque se mueven en la tensión de lo posible y lo soñado, lo cual no es una desventaja, sino una oportunidad, dado que posibilita implementar nuevas experiencias. (p. 10)

Frente al acompañamiento que se realizó en el marco del desarrollo del proyecto, se identificaron dos elementos importantes: el primero, es el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), que se dispuso a la profundización y a la actualización. Lo que interesa con esta sistematización es reconocer la potencia de un AVA que propone autonomía en las rutas de formación. Si bien para el caso de este proyecto la autonomía estaba en relación con tres tipos de investigación: la cualitativa, la cuantitativa y la mixta, esto permite pensar en lo que pasaría cuando se ofrece rutas de formación en las que son maestros y maestras que las construyen a la medida de sus necesidades. Se trataría entonces de una formación que no es unidireccional y estructurada ofertada desde las universidades, sino que es demandada por los propios maestros y maestras a partir de lo que consideran necesitan para mejorar su práctica y que pueden encontrar en varios programas. Para ello, en palabras de Isabel Tejada del equipo coordinador, se configuró

un curso de metodología innovador que le permita a los maestros acercarse a la investigación de una forma menos tradicional y a los que ya saben de investigaciones permite reforzar. [El curso se centra en el] autocontenido y autonomía para que unas personas que nunca

hayan tenido una formación o que [...] eligieron reforzarla, consoliden conocimientos y habilidades en este sentido y se inspiren en la gamificación también para cosas similares en sus clases. (2022)

El otro elemento relacionado con acompañamiento es la interacción permanente en torno a las preguntas que genera la reflexión en clave de la motivación, si se trata de una formación en investigación. Allí se pueden pensar preguntas como ¿qué nos motiva a investigar?, ¿qué genera en la profesión docente investigar?, ¿qué aspectos éticos nos mueven?, ¿cuál es el proceso de la escritura que se surte cuando hay un acompañamiento derivado de procesos de formación posgradual?, ¿cuál sería el elemento de articulación con aquellas investigaciones que no se vinculan a procesos de formación posgradual?, ¿cómo pensar y planear esos procesos de escritura que se dan como parte del proceso de investigación?, ¿Qué cualidades debería tener quien acompaña? ¿cómo y qué se acompaña? entre otros.

De la figura del tutor

En el Ambiente Sincrónico de Aprendizaje (ASA), denominado así por el grupo, apareció la figura de tutoría como un asunto que a analizar. González y Achiong parten de una concepción de tutoría como un espacio que “implica la atención a las necesidades y potencialidades del tutorado en su proceso formativo, de manera directa y correctiva que favorezca su aprendizaje” (2018, p. 7). Según los autores, esta dinámica requiere que el tutor se adentre, prevea y de seguimiento a las necesidades del estudiante, con el fin de darle seguimiento mediante la proyección de acciones que propicien el aprendizaje y un desarrollo continuo en el tutorado. Dentro del campo investigativo, González y Otálora (2019) consideran que la tutoría se concibe “como una relación necesaria e indispensable, y culmina cuando alumnos tutorados se convierten en investigadores. En efecto, la tutoría debe considerarse como un proceso académico indispensable para generar nuevos conocimientos a través de la investigación” (p. 52).

Para González (2015), la tutoría en la formación científico-investigativa constituye “un proceso de orientación, ayuda sistemática y evaluación, con carácter sistémico y de seguimiento de las necesidades y potencialidades del estudiante en su actividad científico-investigativa” (p. 9), que debería suponer “la realización de procedimientos didácticos secuenciados de manera lógica y coherente en sus etapas de planificación, de ejecución y de control y evaluación” (p. 17). Así como la labor de tutoría ha variado de acuerdo con su naturaleza y su utilidad, se ha podido identificar que dentro de las prácticas de tutoría investigativa más comunes se encuentran: “(a) indagaciones documentales en torno a literatura científica, (b) indagaciones empíricas de campo a partir de problemas o preguntas sobre fenómenos específicos y (c) realización de réplicas de estudios de investigación y divulgación de resultados” (González y Otero, 2019, p. 28). Aspectos que deben reflejarse dentro de las dinámicas que se construyen entre el tutor y el maestro o maestra.

Así como el proceso de formación se hace relevante, también lo es quien ejecuta la labor tutorial tanto para un área disciplinar como para un proceso de escritura. Rogers (2004) citado por Lozoya y Ocampo (2019) sugiere que dentro de las actitudes que deben caracterizar al facilitador-tutor están la autenticidad, la congruencia, la aceptación positiva incondicional y la comprensión empática. El tutor es un “apoyo, un guía y un facilitador del desarrollo de la capacidad creativa y crítica del [tutorado]” (Cruzata-Martínez, Bellido, Velásquez y Alhuay, 2018, p. 17). Ahora bien, de manera específica, para el desarrollo de las tutorías de investigación, el tutor debe ser un guía que oriente adecuadamente el proceso de aprendizaje de los procesos investigativos desde el inicio hasta el término de estos (González y Otalora, 2019).

Lo anterior, está ligado a una serie de capacidades que Cruzata-Martínez, Bellido, Velásquez y Alhuay (2018) relacionan con: (i) competencias cognoscitivas, en las que se destacan los conocimientos sobre la información pertinente para el trabajo inves-

tigativo y disciplinar, las habilidades intelectuales, comunicativas y de manejo de la información; (ii) competencia de diseño del proceso educativo, en donde se tiene en cuenta la capacidad para la estructuración del espacio de tutoría; y (iii) competencia comunicativa-orientadora, en la que se dan a conocer las cualidades para establecer relaciones interpersonales dentro de la tutoría. Competencias que no son estáticas, sino que se van transformando de acuerdo con la naturaleza del ejercicio desarrollado con el tutorado.

Cabe precisar que la tutoría no es un espacio unidireccional, puesto que en ella se establece una relación recíproca en la que el tutor orienta un proceso, pero también el tutorado mantiene un rol de “responsabilidad, cooperación y colaboración” (Molano, 2019, p. 19), a fin de construir una dinámica en la que surjan compromisos y acuerdos tanto individuales como colectivos que favorezcan el proceso de escritura y de investigación.

En el marco del proyecto se esperaba de las tutorías disciplinares que los tutorados fueran capaces de verificar la calidad de los datos, realizar análisis, interpretar y contrastar sus resultados con otros estudios similares; verificar también si sus conclusiones cumplen con los criterios de validez y confiabilidad, a fin de que este ejercicio pudiera mejorar su desempeño profesional y así, les permitiera valorar la posible generalización de las habilidades obtenidas para una potencial transferencia a otros contextos (Cruzata-Martínez, Bellido, Velásquez y Alhuay, 2018). Esto último, en relación con lo que mencionan Paz y Fierro (2015), quienes proponen que “el fortalecimiento de las competencias investigativas en los docentes permite un logro adicional y es el de estar en capacidad de promover estas mismas competencias en el grupo de estudiantes con quienes adelanta su proyecto de aula” (p. 192). De igual manera la experiencia del Centro de Español de la Universidad de los Andes, que estaba enfocada en acompañar la escritura de los estudiantes de pregrado pero que, en este caso, acompañó los procesos de escritura de docentes que hacen

investigación en el aula, resultó fundamental para afianzar esas competencias.

El tema de la tutoría no resultó un asunto menor pues a partir del desarrollo de los grupos focales desarrollados con tutores y maestros y maestras permitió inferir lo que serían las características de un “buen” acompañamiento:

La primera de ellas es el sentido de paridad, que apunta a esa reflexión continua y compartida basada en el respeto y la escucha activa. Aquí se resalta el par que escucha, que también se forma y se transforma en la relación horizontal de un diálogo que genera una reflexión constante y compartida. La segunda es la singularidad, que se refiere a la cercanía y a la respuesta pertinente y oportuna de las dudas del tutoriado, a las necesidades particulares que tiene sobre planteamientos del campo disciplinar en el que se inscribe su investigación y a cómo expresa sus planteamientos en el escrito. La tercera característica es la especificidad, que hace referencia al perfil del tutor, su idoneidad profesional para hacer seguimiento, para hacer interlocución y, sobre todo, para ser minimalista; en otras palabras, ser acompañante sin colonizar e invadir. Esto se traduce en un tutor que asume el rol de quien sabe hacer sugerencias, respetando siempre la autonomía de maestros y maestras para tomar sus propias decisiones frente al escrito. Estas características quizá problematicen o enriquezcan el sentido mismo del término de tutor y haya que acudir en estas formas de acompañamiento a otros que denoten otros significados que den el alcance a lo que esta experiencia deja como aprendizaje.

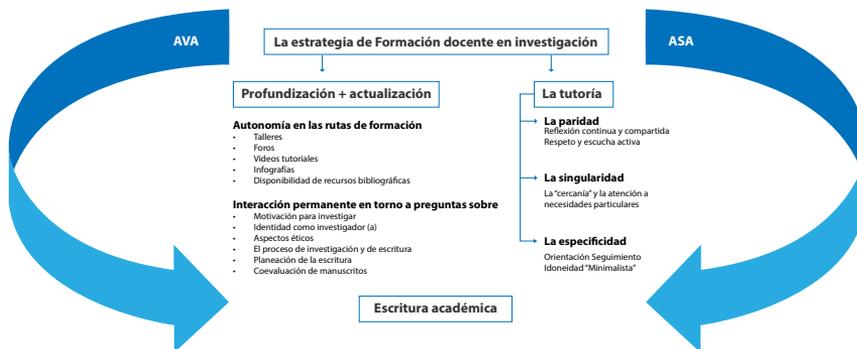
De manera transversal, estos momentos de encuentro entre tutor y maestro detonaron una interacción que busca ir más allá de escribir un artículo científico en educación, pues busca centrarse en los aspectos humanos de quien construyó dicho texto. Característica que es resaltada por los tutores:

Una de las cosas que los maestros han ponderado en el proyecto es la cercanía, y yo creo que lo que hicimos con esa cercanía fue un

acompañamiento real al maestro. Ya que más allá de ser un maestro, era una persona que vivió la pandemia y que eso hizo que el acompañamiento fuera cara a cara, a través de un celular o un correo, a través del que podía decirle al tutor -esto no lo entendí, esto si lo entendí, ahora mire acá, mándeme un libro para yo revisar, no alcancé y se lo puedo mandar a las 5:00 de la tarde. Tengo mi esposo enfermo, se lo mando mañana-. Y eso es lo que los maestros han ponderado siempre y queríamos que eso fuera así. Por ese acompañamiento tan cercano, primero, para que la persona se sintiera muy, muy acompañada, muy apoyada. Y segundo, pues para que fuera una cosa pertinente, en el sentido que creíamos que el tema de la escritura, por un lado, y el tema del reforzamiento de la perspectiva temática, por otro lado, iban a ser como las dos necesidades más importantes y sentidas de los docentes, como efectivamente pasó. (Grupo focal de tutores, 2022).

En las tutorías, entonces, no solo se priorizaron los aspectos técnicos, sino los sentires y perspectivas de cada uno de los docentes, con quienes se construyeron diálogos alrededor de los saberes propios de cada investigación (Figura 10).

Figura 10. Estructura del acompañamiento



Fuente: Amanda Cortés (2022).

Finalmente, y como bien lo resume Nancy Palacios, parte del equipo coordinador, la calidad y cualidad del acompañamiento y del perfil de quien acompaña, llámese tutor, mentor, facilitador o asesor, es de suma importancia para la formación en investiga-

ción. Palacios afirma que:

A partir de mi experiencia como maestra de básica de muchos años, es que la experiencia que el maestro necesita, la experiencia de acompañamiento es la de un acompañamiento cercano. En muchos documentos los maestros han expresado como quieren que los acompañen, como quieren que los formen. Es un proceso que se ha llamado, valga la redundancia, formación permanente o formación en servicio. Depende de la perspectiva desde donde uno lo aborde. En todos ellos han dicho que lo que quieren es un acompañamiento muy cercano, un acompañamiento con una persona que realmente esté cerca. Que les hable, les guíe, les ayude. Y aquí es donde se van a tener unos retos grandes con la escritura de los maestros, porque usualmente no estamos tan acostumbrados a pasar textos y reflexiones a estos formatos de investigación o de reflexión desde estos enfoques, por lo que se sabía que ahí se necesitarían unos acercamientos que permitiera que el maestro fuera acompañado de una persona especialista. (2022)

En concreto, en el proyecto “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia” se tuvo en cuenta no sólo la experiencia del tutor en aspectos escriturales, de acompañamiento o propiamente disciplinares, sino también la experiencia en acompañar a otros y de establecer diálogos formativos con quien toma la tutoría. Esta es una característica particular y destacada en las tutorías del proyecto: el generar una *cercanía*, un aspecto que hizo de las tutorías, espacios para preguntar, aprender, deshacer, reaprender, discutir, conversar, teorizar y, sobre todo, hacer que los maestros y las maestras fueran autónomos en el proceso de escritura del manuscrito en sus diferentes versiones. Como plantea Bolívar (2020):

[...] un proceso complejo que trasciende la escritura porque se trata, simultáneamente, de un proceso de construirse como autores y de tomar conciencia de lo que significa investigar en una comunidad científica y discursiva a la cual se desea tener acceso. Igualmente, se trata de un proceso en el que cada palabra escrita tiene un valor para indicar un contenido y una relación con otros, con los pares [...] (p. 244)

Escritura académica y divulgación de la investigación pedagógica

Según Jarpa (2019), la escritura académica es entendida como “una habilidad que implica nuevas exigencias para el maestro/a, puesto que estos géneros discursivos escritos se caracterizan por incorporar no solo un complejo componente analítico, crítico y reflexivo, sino también nuevas formas de comunicar lo aprendido” (p. 87). Sin embargo, aunque es una práctica que permite consolidar y transmitir el conocimiento disciplinar, también se constituye como un obstáculo “para la trayectoria formativa de los docentes, en tanto que cuentan con poca experiencia en la escritura de este tipo de géneros” (p. 87).

Además, “escribir es una tarea compleja y los profesores no están formados apropiadamente para ser usuarios de la escritura y hay pocas investigaciones con respecto al uso de la escritura académica” (Hernández y Marín, 2018, p. 77), lo que se deriva muchas veces de la propia tarea de la producción de textos académicos, ya que esta implica competencias discursivas y comunicativas específicas que no se desarrollan de manera continua dentro de la escuela o el ejercicio docente: “algunos docentes generalmente muestran una falta de familiaridad con las demandas y los objetivos de la tarea, desconocen la naturaleza del proceso de composición escrita y las características funcionales y estructurales de los textos académicos” (Roa, 2013, p. 83).

A esto se suma, que los maestros y maestras también experimentan problemas en la redacción de artículos científicos debido a factores como baja motivación, tiempo insuficiente para escribir, dificultad en la búsqueda de datos, pocas habilidades tecnológicas, falta de referencias, falta de actividades en el campo del trabajo científico, bajo alcance de las agencias especializadas en investigación y poco tiempo destinado a las actividades de escritura científica que se tienen en el campo del ejercicio docente (Supriyanto, 2020). Aspectos que para Bolívar (2020) llamarían “la atención sobre la necesidad de fomentar en los talleres la escritura

de artículos científicos con investigaciones terminadas y de promover la escritura de otros textos que cubren las distintas etapas de la investigación” (p. 222); espacios en los que se promueva no solo la buena escritura sino también la formación en investigación.

Para ampliar el contexto del papel de la tutoría en el marco del acompañamiento, se ampliaron los marcos que establecen la necesidad este para la escritura académica, específicamente, mediante estrategias como los Centros de Escritura. Esto dio paso a la conceptualización de la tutoría y sus características diferenciadoras para el proceso de acompañamiento a maestros y maestras que investigan, y así, finalizar con el papel del tutor o acompañante del proceso, tanto para los procesos de escritura como para la publicación. Una experiencia tejida entre la literatura y las voces de quienes participaron en la convocatoria.

Los debates acerca de los procesos de alfabetización académica surgen desde las discusiones que se han tenido históricamente acerca del aprendizaje de las “buenas prácticas del escribir” que debería desarrollar un estudiante, lo que implica el punto de partida y el momento en el que un estudiante o profesional debería alcanzar una competencia esperada. Estos debates han derivado en diferentes abordajes; algunos conciben la escritura dentro del currículo de las disciplinas; otros abordajes que han permeado la educación superior, se centran en apoyar el proceso de formación y acompañamiento a la escritura de los futuros profesionales mediante la estrategia de los centros y programas de escritura, los cuales han migrado de concepciones meramente instruccionales de la escritura al “carácter situado del lenguaje, que toma en consideración el desarrollo de las habilidades comunicativas como herramienta clave para el desempeño dentro de comunidades discursivas” (Calle, 2020, p. 78). Como lo menciona Molina (2014), la tutoría se convierte en su “corazón”, la cual se inscribe como el puente para favorecer el proceso de alfabetización académica y, de esta manera, al acceso a “las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 307).

Para Lara (2015) las tutorías enfocadas al proceso de escritura son espacios privilegiados “tanto para acompañar el desarrollo de las competencias argumentativa, reflexiva, analítica como para lograr que las ideas del [...] [tutorado] queden expresadas de forma clara en un texto” (p. 117). Espacios que para Calle (2020) también se alinean con los “preceptos de la alfabetización académica, en el entendido de esta como una que requiere aprovechar el potencial epistémico de la lengua, abordarla de manera transversal y, por tanto, en atención a los contextos y acciones sociales” (p. 88). Lo que permite comprender que la tutoría de escritura no solo pretende ser un espacio de acompañamiento al proceso de escritura, sino como un momento de diálogo en el que se fomenta la participación activa de los sujetos que lo integran.

Cabe aclarar que la estrategia de acompañamiento basado en tutorías, la cual fue implementada para este proyecto, derivó de los pilares del modelo de acompañamiento propuesto por el Centro de Español de la Universidad de los Andes. Pilares que se basan en la premisa de que “todas las personas pueden aprender a comunicarse efectivamente [...] [lo que] se logra mediante experiencias reales que lleven a los estudiantes a poner en práctica las competencias” (Escallón, 2015, p. XII). Propósito que se buscó reflejar dentro del proceso y que buscó que las tutorías se convirtieran en espacios de interacción basados en un diálogo entre el tutor y el autor; ambos como sujetos activos que, a través de discusiones académicas, lograron no solo un texto que cumpliera con criterios de publicación científica, sino que trascendiera a la construcción de relaciones interpersonales como medio para la divulgación de conocimiento. A su vez, el acompañamiento sirvió para entender que si bien la escritura es un proceso sujeto a una mejora continua, también se parte de la transformación de diversas formas de escritura hacia una estructura preestablecida de escritura como las propuestas en los ambientes de divulgación científica.

Como se ha mencionado, se retoma la estructura de tutoría adaptada por el Centro de Español de la Universidad de los Andes, la cual parte del modelo de tutoría minimalista, en la que se busca que la persona que asiste a la tutoría “logre sus propias comprensiones, a partir de su experiencia y de su participación en los ámbitos provistos por el contexto académico, con una mínima intervención del tutor” (Lara, 2015, p.117). Particularmente, este espacio se compone de cuatro momentos: una presentación, el acercamiento al texto, la conversación en torno al texto y el cierre (momento en el que se establecen unos acuerdos y proyecciones para el trabajo autónomo del tutorado).

Estos aspectos no pueden ser apartados respecto a la particularidad de esta convocatoria, en la que se pudo apreciar que los textos, en su fase inicial, correspondieron a la diversidad de escrituras que pueden encontrarse en la comunidad docente pero que, mediante el proceso de acompañamiento, fue migrando a una forma de escritura con características más aproximadas a la consensuada dentro de las comunidades científicas.

Lo anterior, es un aspecto diferenciador de la propuesta, pues aunque surge de una apuesta para favorecer la alfabetización académica en estudiantes universitarios, en su mayoría de pregrado; en este caso, la propuesta se centró en docentes titulados que plasmaron su proceso investigativo de aula en un escrito que surgió no solo de procesos posgraduales en las que hay tutorías del proceso investigativo no así de la escritura de artículos que socialicen sus resultados (56%), sino también de la iniciativa de docentes que han empezado a investigar por cuenta propia su práctica pedagógica y se han lanzado de la misma manera a escribirla (44%).

El coordinador del Centro de Español de la Universidad de Los Andes reafirma lo planteado al mencionar en entrevista que,

los profesores comprendieron mejor que ser un maestro investigador implica participar de unas comunidades científicas y que la partici-

pación en esas comunidades científicas está mediada por la escritura académica. [...] Los profesores se acercaron a procesos, procedimientos, herramientas que son el día a día de ese ser investigador, [así], esa idea, que puede verse lejana o poco explicada, de qué es ser un maestro investigador en este proceso de sentarse a escribir, de conocer las bases de datos, de conocer los procedimientos de las revistas, de discutir con un tutor de escritura y un tutor disciplinar como que lo materializó, lo hace muy concreto. (Andrés Bautista, 2022)

Así que la formación en investigación está estrechamente vinculada a las prácticas escriturales. Es decir, que esa relación abarca aquellos aspectos referidos a la alfabetización académica que son inherentes al quehacer investigativo. Pero ¿por qué se hace relevante la escritura dentro de los procesos de investigación? Sin duda, se podría pensar en que la escritura “permite que la información permanezca, y pueda ser comunicada. De cierta forma, se puede agregar que, si el investigador no escribe, su investigación prácticamente no existe” (Castro y Sánchez, 2016, p. 31).

Sin embargo, como lo mencionan Reyes y Fernández (2014), la escritura académica se convierte en una plataforma para generar cambios y transformar la realidad de sus contextos educativos y, por ende, la alfabetización académica “podría suponer no solo el desarrollo de competencias intelectuales sino también un estímulo para el empoderamiento de los maestros en su actuar educativo y unas herramientas y estrategias concretas para llevar a cabo sus acciones” (p. 11). Además de permitirle al docente apropiarse de “algunos capitales simbólicos (como los instrumentos de investigación, el pensamiento crítico, sus estrategias de conocimiento inductivo y empírico) para trasladarlas a su propia comunidad natural, la de sus escuelas, en las que desean contribuir (y liderar) a cambios educativos” (Reyes y Fernández, 2014, p. 11).

Aspectos que se fueron haciendo evidentes en el proceso de acompañamiento a la escritura de manuscritos tal como lo expresa Andrés Bautista, coordinador del Centro de Español de la siguiente manera:

Creo que todos los maestros que participaron del proyecto tenían un interés muy genuino en ser reflexivos sobre la práctica pedagógica y en tener una perspectiva investigativa de su quehacer y aportar a un campo, por ejemplo. Pero no todos habían estado en escenarios donde se les dijera como se hace eso y donde pudieran participar directamente. De ese proceso paso a paso de producción de conocimiento. Yo creo que la escritura aterriza en esas buenas intenciones y esas necesidades de formación. Entonces, creo que muchos de ellos, por ejemplo, habían recogido datos o tenían reflexiones muy valiosas sobre su propia práctica, o habían participado y propuesto proyectos tanto de aula como para sus instituciones educativas. Pero en pocos casos, había la sistematicidad de escribir los resultados de esas reflexiones o de sus proyectos. Creo que el mensaje es que la escritura es reflejo. Esa formación aportó mucho a que los profesores sepan que ser un maestro investigador es ser un maestro que escribe cierto tipo de textos y que publican en cierto tipo de lugares y que participa de cierto tipo de conversaciones. (2022)

Esto se complementa con lo que menciona Nancy Palacios, al mencionar que “desde este enfoque de escritura, no es que los maestros no sepan escribir, ¡pues claro que saben escribir! Lo que pasa es que este tipo de textos tienen unas exigencias que no son los que uno escribe todos los días en el aula” (2022).

De tal forma, se reconoció que aunque el docente realizó un ejercicio valioso de escritura de su experiencia investigativa, no siempre es un ejercicio continuo dentro de la escuela y por tanto es susceptible de ser acompañado y mejorado, ya que cuando se escribe se puede “volver a lo pensado cuantas veces sea necesario, proponer, reformular, cambiar, pero lo más importante, producir y crear, encontrar aquellos lugares que no han sido explorados e inventarlos a partir de los límites de lo conocido” (Castro y Sánchez, 2016, p. 34).

Como resultado, las tutorías, en la mayoría de los casos, permitieron que los docentes realizaran procesos de reflexión acerca de sus procesos de escritura, promovieran el conocimiento de sus experiencias, así como de sus propios procesos como escritores.

A su vez, los maestros y las maestras participaron en un entorno que posibilitó el intercambio de saberes y, por ende, el trabajo colaborativo entre pares. Siempre desde la diversidad de la experiencia del docente para las tareas de escritura y las particularidades propias de los manuscritos, los cuales diferían en formatos y estilos dependiendo de la modalidad de publicación (revista o libro), y así llegar a comprender que ser un maestro investigador implica participar de unas comunidades científicas y que la participación en esas comunidades científicas está mediada por la escritura académica.

El acompañamiento por medio de tutorías puede decirse entonces que es concebido como una estrategia efectiva contribuye en la mejora de las prácticas escriturales con el fin de lograr la publicación de textos académicos en revistas o libros de impacto para la comunidad académica. publicación, con lo que la circulación y apropiación del conocimiento que producen puede tener una mayor posibilidad de tener éxito. De otro lado, también fue evidente que, aunque existen reportes de acompañamiento a la formación investigativa dentro de los programas postgraduales, los acompañamientos enfocados en la escritura y publicación de artículos de investigación o reflexiones pedagógicas profundas no son una constante pues estos corren por cuenta del docente. De ahí la importancia de implementar, sistematizar y evaluar experiencias que busquen acompañar a los docentes en visibilizar su práctica pedagógica mediante el fortalecimiento de sus prácticas escriturales como parte del desarrollo de competencias y capacidades investigativas.

Capítulo 5. Punto de llegada

Conclusiones y aprendizajes

Al convocar a docentes de EPBM del país para que enviaran sus manuscritos de investigación con el fin de hacer parte del proceso de formación del proyecto, se hizo evidente el marcado interés de ellos y ellas por divulgar sus reflexiones y los hallazgos de sus indagaciones.

Esos manuscritos soportaron el proceso riguroso de revisión y evaluación de cualquier texto científico del campo educativo, quedando aquellos que presentaban en mayor grado las cualidades necesarias para poder ser identificados como productos aptos para publicación académica. Por otra parte, les permitió a los maestros y las maestras participantes del proceso (aceptados y no aceptados) tener la experiencia de un proceso riguroso de revisión académica y, asimismo, obtener una retroalimentación por parte de los evaluadores.

Para el proceso de acompañamiento, el proyecto planteó un ambicioso programa de formación que se enfocó fundamentalmente en dos aspectos de formación: 1) por un lado, una fundamentación conceptual sobre aspectos metodológicos en la investigación educativa y, por otra parte, aspectos formales y prácticos de la escritura y publicación de manuscritos académicos; 2) un acompañamiento práctico para orientar a los autores en la mejora de sus manuscritos y en la consecuente publicación en una revista o libro de reconocimiento académico. Para el cumplimiento de

ese objetivo, se diseñó e implementó el “Programa Profesional de Formación de Investigadores en Educación – Maestros y Maestras que Investigan”. Este programa se construyó bajo dos principios esenciales: el primero, la necesidad de profundizar aspectos conceptuales inherentes a la formulación y escritura de manuscritos académicos que, en nuestra opinión, son fundamentales para mejorar la calidad de los mismos y aumentar sus posibilidades de publicación. Segundo, la importancia de poner en práctica la formación conceptual adquirida bajo la guía de expertos que orientan el proceso de escritura y publicación de textos académicos. Estos dos principios de formación se plantearon en tres etapas: una etapa de fundamentación, una etapa de acompañamiento académico especializado y una etapa de acompañamiento a la publicación de los manuscritos. De la sistematización del proceso de acompañamiento se pueden señalar las conclusiones más relevantes:

Se evidenció el interés por los procesos de formación y acompañamiento en investigación y publicación académica. En la etapa de convocatoria y difusión se pudo identificar un amplio interés de los docentes en hacer parte del proyecto. Desafortunadamente, las condiciones impuestas por la convocatoria limitaron la participación de un gran número de docentes y directivos tanto del sector público como privado que están haciendo investigación y que desean formarse en los temas propuestos por el plan de formación y publicar sus manuscritos. Las 555 postulaciones que se recibieron de maestros y maestras que tenían un manuscrito de investigación y deseaban participar del proceso, demuestran el evidente interés por este tipo de procesos. Al respecto, sería importante considerar la apertura de nuevos proyectos que flexibilicen las condiciones de ingreso y permitan el acceso de un mayor número de participantes. El aporte que se ha realizado con el diseño e implementación del “Programa Profesionales de Formación de Investigadores en Educación – Maestros y Maestras que Investigan®” permitiría enfocar nuevas propuestas en las etapas de acompañamiento y seguimiento, teniendo en cuenta que

el curso virtual ya está implementado y puede ser utilizado con mínimas actualizaciones de contenido por un amplio período de tiempo a futuro en la plataforma *Colombia Aprende*.

Se hizo evidente la importancia de la formación en investigación y en publicación académica. La etapa de evaluación y selección permitió identificar que en los docentes de la EPBM del país se ha desarrollado una gran curiosidad por investigar las dinámicas educativas, así como una disposición a actuar sobre los sucesos educativos de su realidad. Sin embargo, también se identificaron dificultades para transferir un rigor metodológico a esos ejercicios de indagación y acción investigativa. Por ello, se considera de gran importancia el tiempo destinado a la fundamentación metodológica y de publicación académica que se estableció en el programa de formación. Si bien se partió del supuesto de que los participantes ya tenían unas bases conceptuales sobre esos temas, se pudo identificar que muchos otros que no fueron seleccionados y que tenían propuestas relevantes e interesantes para el conocimiento educativo, no tenían claro la necesidad de fundamentar metodológicamente sus ejercicios de investigación o no lo hicieron adecuadamente según lo presentado en sus manuscritos. No obstante, se espera que estos maestros y maestras no queden por fuera de estas iniciativas, por lo que es necesario pensar en nuevas rutas de formación y acompañamiento para atender sus necesidades formativas.

Asimismo, es relevante que el trabajo de formación de los docentes del país en conceptos y metodologías de investigación conlleve a una mayor cantidad de procesos de investigación rigurosa en los escenarios educativos del país y a un aumento de la producción académica educativa. Esto, sin lugar a duda, repercutirá de igual forma en el fortalecimiento y aumento de revistas nacionales en educación y a la consolidación de nuevos investigadores y grupos de investigación en educación. Aquí se resalta, nuevamente, la propuesta pedagógica del “Programa Profesionales de Formación de Investigadores en Educación – Maestros y Maestras que

Investigan®” como punto de partida para implementar nuevas propuestas de formación para esta población, ya que incluye contenidos, una metodología y una pedagogía que están listos para ser utilizados en otros procesos similares.

Las oportunidades y retos de implementar el proyecto en tiempos de pandemia. Al iniciar la propuesta del proyecto, hacia la mitad del primer año de pandemia, las instituciones educativas del país y sus docentes estaban en medio de una adaptación a la virtualidad de sus procesos educativos. Aunque en el equipo del proyecto se consideró que las medidas de aislamiento cederían y posiblemente tendríamos uno o más espacios donde nos pudiéramos encontrar con los participantes de forma presencial, decidimos tomar medidas de precaución y por esa razón el programa de formación se diseñó para funcionar virtualmente.

El diseño e implementación virtual del proyecto, debemos resaltar, fue un gran reto. Principalmente, la organización, construcción e implementación del curso virtual requirió gran esfuerzo y dedicación del equipo del proyecto. La propuesta, por lo tanto, adicional al énfasis en contenidos académicos, estableció también un vínculo afectivo con el que maestros y maestras pudieran identificarse y, al mismo tiempo, disfrutar de la experiencia educativa planteada en el curso. Por esa razón, se usó la narrativa del maestro y la *biblioteca fantástica* que hace explícitas las dificultades del proceso de investigación y escritura académica, al igual que plantea la maravillosa experiencia de ese proceso y las satisfacciones de aportar a la construcción de conocimiento.

La construcción de videos, documentos, infografías y demás actividades, además de transmitir las ideas y conceptos, mantuvieron el hilo narrativo de la historia, lo que fue un gran reto, pero también uno de los mayores logros del proyecto. Sin embargo, los procesos virtuales aún presentan dificultades para muchas personas en el país. Desde la etapa de convocatoria se pudo identificar que el acceso a internet aún es una dificultad para los docentes de la EPBM del país.

Asimismo, en algunos casos, se implementaron sesiones de apoyo grupal y personal para participantes que tuvieron problemas en acceder y utilizar las plataformas del proyecto (convocatoria y fundamentación). Estos aspectos nos han permitido identificar que, si bien el contexto actual ha fomentado una mayor disposición a las interacciones virtuales, aún se requiere mayor inversión en infraestructura de conectividad en las regiones del país y una mejor aptitud (destreza y disposición) de los docentes del país para implementar procesos completamente virtuales.

Vinculación académica e investigativa entre los maestros y maestras que investigan en el país. Un aspecto que merece ser resaltado es el interés y entusiasmo que se pudo identificar entre los y las participantes al conocer lo que están haciendo sus colegas del resto del país. En los contactos que surgieron en el curso virtual, se generaron breves conversaciones académicas sobre los temas de investigación, los resultados que muestran algunos de los manuscritos y la producción académica de algunos participantes. Asimismo, se ha notado un marcado interés en participar en grupos de investigación, redes de conocimiento y otro tipo de comunidades académicas que han sido nombradas e incluidas en los contenidos del curso.

Aunque estos aspectos son positivos sobre el futuro de procesos de investigación con docentes del país, también permite evidenciar que son pocos los espacios y momentos para este tipo de interacciones, pues usualmente cada docente realiza sus actividades sin mucha información sobre lo que están haciendo otros docentes del país. Al respecto, parece importante reiterar la necesidad de establecer vínculos más fuertes entre los y las docentes del país. Esfuerzo que ha comenzado a ser una realidad con este proyecto, que, sin embargo, contó con un limitado número de docentes, una cifra insuficiente al mirar el panorama nacional. Igualmente, estas vinculaciones deberían incluir la educación tanto pública como privada, de tal forma que la investigación pedagógica pueda desa-

rollarse con mayor facilidad, nutriéndose del esfuerzo de todos los docentes del país.

En tal línea, son diversos y numerosos los esfuerzos desde entidades públicas y privadas que buscan incentivar y propiciar actividades y formación en investigación educativa; por eso, se propone que un primer paso en el esfuerzo de fortalecer los vínculos investigativos entre docentes estaría en conectar y visibilizar los resultados de todos esos esfuerzos para que no pierdan vigencia al finalizar los proyectos propuestos. En ese sentido, una red/comunidad que vincule a todos los maestros y maestras que investigan en el país, sería un espacio ideal para unir voluntades, visibilizar las producciones académicas y ofrecer recursos para investigar.

Por otro lado, no debe olvidarse que este trabajo incluyó valores agregados como el trabajo en conjunto y alianzas con universidades de diferentes regiones; con investigadores y con entidades de amplio reconocimiento por los maestros, como es el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Todas estas personas y colectivos abanderaron el proceso de sistematización, la organización para el acompañamiento, así como el seguimiento individualizado por parte de equipos especializados: tutores principales, tutores de lengua y equipo editorial, fueron fundamentales. Cada uno de estos roles, se describe de manera detallada en los diferentes apartados de este documento.

Mención especial merece la creación del Programa Profesional de Formación de Investigadores en Educación en formato MOOC para el portal *Colombia Aprende*, migración que se logró de manera exitosa; la consolidación de comunidades de aprendizaje e investigación mediante diferentes plataformas; el compromiso de los tutores con los docentes acompañados en la coescritura del artículo; y el compromiso que continúa en el arduo y largo proceso de la publicación.

Igualmente, el respaldo del Centro de Español de la Universidad de los Andes fue medular; su amplia experiencia en el acompa-

ñamiento en procesos de escritura por medio de cursos, campamentos de tesis, escritura de tesis de maestría y doctorado, les permitió abanderar el diseño y la realización del acompañamiento para cada uno de los maestros.

Un trabajo que se visibilizó en el I Congreso Internacional de Investigación Educativa, realizado los días 26 y 27 de mayo de 2022 en la ciudad de Bucaramanga, Colombia. Este evento tuvo como fin no solo invitar a quienes hicieron parte del proyecto, sino también propiciar la apropiación y difusión del saber del maestro y maestra, difundir los principales hallazgos de las investigaciones que se realizan en la escuela, crear comunidad, ampliar las redes profesionales de los docentes interesados en la investigación educativa y reflexionar sobre las tendencias investigativas con intelectuales reconocidos en el campo de la educación.

Finalmente, la producción académica que surgió al final de este proyecto (artículos de investigación y libros académicos) serán recursos valiosos para el futuro de la educación del país. Aunque es una pequeña muestra de la investigación pedagógica en el país, puede tomarse como insumo para analizar las actividades investigativas de los maestros y maestras de preescolar, básica y media en Colombia; para conocer los temas que son relevantes, las metodologías que son aplicadas, las acciones de transformación en los escenarios escolares y las ideas sobre las que se reflexiona, entre otros.

Recomendaciones

Fortalecer las estrategias de fomento y apoyo a la investigación pedagógica. La mayoría de los manuscritos aceptados son productos de formación postgradual. Pero ¿qué pasa con quienes investigan “por su cuenta”? Si solo se formó un docente del equipo, ¿qué pasa con el resto de los integrantes? Además, los recursos para realizar la investigación son propios, el tiempo es adicional, pues la investigación pedagógica no está contemplada institucionalmente. Es necesario, entonces, adoptar un enfoque territorial y

de género para incentivar la investigación en preescolar y básica primaria; esto es, apoyar todo el circuito de la investigación.

Fortalecer la articulación interinstitucional que provea las condiciones académicas, formativas y económicas para el desarrollo de investigaciones colaborativas entre la universidad, la sociedad civil y la escuela. Es clara la efectividad del acompañamiento de la Universidad en la formación en investigación, pero aparecen otros actores que participan en las investigaciones: profesionales externos, estudiantes, egresados, practicantes y comunidad.

Aumentar el uso, apropiación y transferencia de conocimiento y saber pedagógico producido por los y las docentes. Publicar fue el objetivo último que motivó a los docentes a participar en la convocatoria; por ello, se debe impulsar una cultura de la escritura académica a la par de espacios de difusión, divulgación y socialización. Es plausible que MinCiencias adopte como una *nueva tipología de investigación, la investigación pedagógica*, en tanto conocimiento propio de la educación preescolar, básica y media.

Referencias

- Bayona, H. y Cruz, A. (2022). *Análisis estadístico de la población docente participante en el proceso Maestro Investigador*. Documento informe.
- Bayona, H. (2020). *La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia*. Propuesta presentada al MEN y a Minciencias.
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en Educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Revista Paradigma*, 21, 222-250.
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(25), 77–92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Campillo Labrandero, M., Pompa Mansilla, M., Hernández Carrillo, F. y Sánchez Mendiola, M. (2019). Una experiencia de formación: la Educación basada en evidencias. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 20 - 26
- Campos, N. (2015). ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? Reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Revista Electrónica.Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-16.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

- Castro, Y. y Sánchez, H. (2016). La escritura académica en los procesos de formación en investigación: representaciones, saberes y contrastes. *Papeles*, 8(15), 21-36. <https://doi.org/10.54104/papeles.v8n15.436>
- Cervantes, E. (2019). Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(4), 59 - 70. <https://doi: 10.15366/reice2019.17.4.003>
- Chacón, R. S. (2014). Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad? *Itinerario Educativo*, (64), 249-257.
- Cifuentes Gil, R. M. (2012). Acompañamiento a la formación docente investigativa en pedagogía universitaria, en una universidad privada del Caribe. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 189-218.
- Cortés, A. (2019). Una casa del maestro; a propósito de los centros de innovación educativa en Bogotá. Sentidos, orientaciones y alcances. *Revista Educación y Ciudad*, (36), 139-150.
- Cortés, A. (2022). Proceso de sistematización del proyecto "investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia"(Ponencia). Presentada en el mes de mayo en la socialización del proyecto en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Echeverri Álvarez, J. C. (2016). Formato escuela vs maestro investigador. *Revista Palabra* 16(16), 192–210. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016-1436>.
- González Llontop, R. y Otero González, C. A. (2019). Relación pedagógica tutor-alumno: factor clave para promover las habilidades investigativas. *Revista Conrado*, 15(70), 48-52.
- González, D. y Achiong, G. (2018). La labor tutorial y su impacto en la formación científico-investigativa inicial del docente. *Educação E Pesquisa*, 44(0). <https://doi: 10.1590/s1678-4634201844165094>.
- Hederich, C., Martínez, J. y Rincón, L. (enero-junio, 2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54.

- Hernández Vargas, E. y Marín-Cano, M. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 61-83. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000200061&lng=pt&tlng=es.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (1ed.) Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Jarpa-Azagra, Marcela. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>.
- Lara, L. (2015). Introducción a las tutorías. En Escallón, E. y Forero, A. (comps.), *Aprender a escribir en la universidad* (pp. 117-119). Universidad de los Andes.
- Lozoya, E. y Ocampo, E. (2019). Estrategias para la formación de investigadores en investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.) *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 141-174). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Lytle, J. H., Lytle, S. L., Johaneck, M. C. y Rho, K. J. (Eds.). (2018). *Repositioning educational leadership: Practitioners leading from an inquiry stance*. Teachers College Press.
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades pedagógicas*, 1(57), 15- 32.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *La enseñanza de la investigación en las Escuelas Normales Superiores*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. MEN.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18 (8), 9-33. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205/5001>

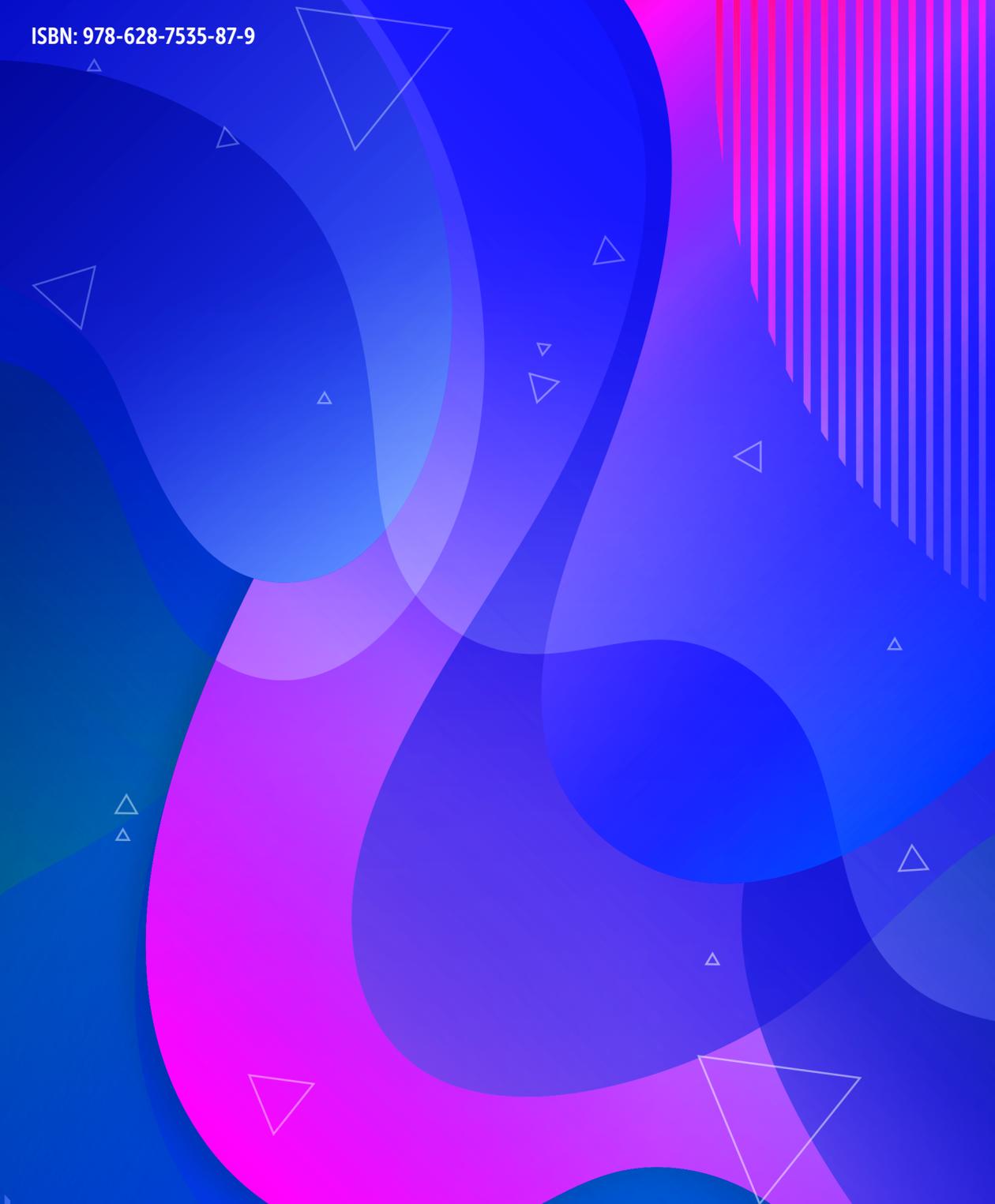
- Ossa Montoya, A. F. (2015) Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 102-118. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618/1153>
- Páramo, P. y Hederich, C. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66),13-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635257001>
- Parra, J. (2014). Desarrollo profesional docente y transformación escolar. Cambios que producen cambios. *Magazín Aula Urbana*, (89), 3-6.
- Porlán Ariza, R. (2011). El maestro como investigador en el aula: Investigar para conocer, conocer para enseñar. En. P. Morán Oviedo (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible* (pp. 25-45). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Reyes-Angona, S. y Fernández-Cárdenas, J. M. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 1-15. <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-reyesfdez.html>.
- Roa Rodríguez, P. (2013). La escritura de textos académicos: un reto para los docentes. *Infancias imágenes*, 12(2), 81–87. <https://doi.org/10.14483/16579089.4690>.
- Roz Faraco, C. C. y Pascual Gómez, I. (2021). Beneficios de la Investigación-Acción en un Programa de Formación Docente. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19 (2), 73–88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>.
- Rustiyarso, R., Bistari, B. y Sabri, T. (2018). Accompaniment of Making Research Articles and Publishing for Junior High School Teachers in Sambas and Malaysia Regions Borders. *JPKM (Journal Pengabdian Kepada Masyarakat) UNTAN*, 1(2), 58 - 74. <https://doi:10.26418/jpkm.v1i2.33>

SED (2020). *Plan Territorial de Formación de Docentes y de Directivos Docentes (PTFD) 2020-2024. Es con las maestras y con los maestros*. Secretaría de Educación del Distrito.

Supriyanto, A. (2020). The effect of training scientific writing on the improvement of teachers' understanding in articles. *Proceedings of the 1 st International Conference on Information Technology and Education*. https://www.researchgate.net/publication/347953137_The_Effect_of_Training_Scientific_Writing_on_The_Improvement_of_Teachers'_Understanding_in_Articles

Vargas, R. (2015). Acompañamiento formativo: una estrategia para la formación en investigación educativa de directivos, docentes y asesores de educación básica y superior. *Revista Entreideias*, 4(1), 35-49. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i1.9686>

ISBN: 978-628-7535-87-9



Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP